



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7(140)

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

ВЫРЩИКОВ А.Н. О деятельностной парадигме индивидуализации современного образования	4
ЛЯШЕВСКАЯ Н.В. Информальное образование: подходы к определению понятия	10
СОФРОНОВ Р.П. Система школьного дополнительного экологического образования как основа формирования экологической культуры обучающихся.....	14
ЛОЩИЛОВА А.А., ВИНКУРОВА Н.Ф. Методические условия воспитания экологической ответственности у членов школьного детского геоэкологического клуба: синергетический подход	21
КОНДАУРОВА Т.И., ФЕТИСОВА Н.Е., ВЕДЕНЕЕВ А.М., ЗВЕРЕВ А.В. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений: практика использования в дополнительном экологическом образовании и воспитании	29
ВОРОБЬЁВА Г.В., ПТИЦЫНА Е.А., ИНГЕМАССОН А.Р. Многоязычие как основа межкультурной коммуникации в работе интернациональных студенческих объединений.....	33
БЕСПАЛОВА С.В. Роль тестов как способа объективного мониторинга знаний в обучении немецкому языку	37
НИКИФОРОВА Е.Б., ТЕРЕЩЕНКО Т.М. Типичные лексические ошибки иностранных студентов: пути преодоления	40
КРЫЛОВА Е.А. Использование технологии flipped classroom при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов	45
БАТУНОВА И.В., ЛОБЫНЕВА Е.И., НИКОЛАЕВА А.Ю., АЛЕКСЕЕНКО И.В. Подготовка студентов технических вузов к научной дискуссии на иностранном языке	49
ЗОХРЕ ХЕЙДАРИ-ПУР, АМИР ХОССЕЙНИ. Мотивация и ее роль при обучении иностранному языку	53
ГРУЗДЕВА Е.А. Межкультурный подход в обучении русскому языку как иностранному иранских учащихся.....	55
МАКСАКОВА С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку	61
ЗУЛХАРНАЕВА А.В., БАДЬИНА О.М. Методические условия формирования гражданской мировоззренческой позиции при изучении персон в школьном географическом краеведении	66

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

КАМЕННАЯ Е.Ш., ЯГАФАРОВА Х.Н. Функции текущего контроля знаний студентов технического профиля в педагогических условиях индивидуализации обучения	71
СМАГИНА И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности	76
ДЕСЯТЕРИЧЕНКО М.А., КУЗИБЕЦКАЯ Г.В., МОНИНА Е.С. Исследование финансовой грамотности школьников в оценочных процедурах единой системы оценки качества образования.....	82
МАЛЬКОВ О.А. Образовательный потенциал различных методик обучения практическим навыкам первой помощи на уроках ОБЖ	86
ЛАВРИНЕЦ И.А. Теоретические основы профессиональной деятельности тьютора по педагогическому сопровождению культурных практик детей дошкольного возраста.....	91
КОСТИКОВА Д.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре	97
ГРЕБЕНЩИКОВА Т.В., УМНОВ В.С. Экспрессивное поведение педагога дошкольной образовательной организации.....	103
КАШТАНОВА С.Н., ПАНФИЛОВА Т.О. Сенсорная интеграция как основа обучения грамоте умственно отсталых младших школьников	108
ШАБАЛИНА О.А., ЖЕЛТУХИНА М.Р., ТИМОФЕЕВ Г.А. Методологические основы концепции исследования культурно-исторического наследия региона в игровой АР-среде.....	114
АЛЕЕВСКАЯ А.О., АКСЕНОВА Г.И. Проблема формирования нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России.....	119



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

АРБУЗОВА Н.А. Отражение пространства в языке.....	126
КАНАШИНА С.В. Интертекстуальность как текстовая категория в интернет-мемах	133
МИЦЗИТИ ФЭЙЛИНА. Структура статьи лингвокультурологического словаря: проблемы описания (на материале перифрастических культуронимов).....	139
МАСЛАКОВА А.О. Лингвистические особенности употребления метафоры в рекламе продуктов питания и напитков	143
РОДИНА Ю.Д. «Слова указующие» и их функционирование в организации вербально-семантического уровня языковой личности персонажа художественного произведения (на материале романа А. Белого «Котик Летаев»).....	147
КАРИМОВА Л.Н., ЕВПАК М.Ю., САДРИЕВА Г.С. Когнитивная модель глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности	153
МАРКИНА Л.В. Бранные формулы как средство выражения вербальной агрессии в диалектной коммуникации	157
ПЛАКСИН В.А. Экономическая терминосистема как значимая часть специальной лексики	162
ДМИТРИЕВА Ю.В. Аспекты невербального поведения с точки зрения языкового выражения.....	168

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.08.2019 г.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 30,7
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 155

Выход в свет
10.09.2019 г.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2019

БИЯНОВА М.В., УЛЬЯНОВА М.А. Особенности синтаксических конструкций в родительских и спортивных блогах (на материале английского языка)	175
ПОЛЕТАЕВА Е.Д. Англоязычный текст научной фантастики в аспекте когнитивной модальности	179
ЗАКИРОВА О.В. Языковые особенности создания образа человека-оборотня в художественном тексте	187
ЦОРАЕВА О.И. Дефиниционные характеристики успеха в английской и русской лексикографии.....	192
БЕЛОЗЕРОВА Н.В., АЛЕНИЧЕВА Н.Е. Пространственно-временные характеристики экфрасиса в рассказе Вирджинии Вулф Kew Gardens	196
СТРОЙКОВ С.А., БОРИСОВА Е.Б. Лингвистическая характеристика англоязычного электронного гипертекстового романа Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...»	200
ТИМКО Н.В. Проблема трансляции аксиологического фона художественного произведения при переводе (на материале американской литературы).....	207
ГАМОВА О.Л., МИШИНА Н.О. Синтаксический концепт «инобытие (звукотворение) объекта» в русскоязычном и англоязычном сознании: сравнительный анализ результатов семантико-синтаксического описания и когнитивной интерпретации	213
КРАСАВСКИЙ Н.А. Концепт «терпение» в русской и немецкой пословичных картинах мира	219
СИН ЯНЬЦИ. Обозначение обмана в русской языковой картине мира на фоне китайской.....	225

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

АЛЕКСАНДРОВА А.В., ЕВДОКИМОВА О.В. «Формула» Рафаэля в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».....	230
МАКЕВНИНА И.А. Колымское творчество Варлама Шаламова: структурно-семантический анализ продуктивных языковых антиномий	234
ХАДЖИЕВА Л.Л., ХОРОЛЬСКИЙ В.В. Философские грани романа Ф. Бегбедера Windows on the World: мотивы смерти и умирания	238

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ГОЛЬДЕНБЕРГ А.Х. По следам паломничества Гоголя: Москва – Иерусалим	242
---	-----

Сведения об авторах.....	250
Information about authors.....	255
Состав редакционной коллегии	260
Состав научно-редакционного совета.....	260
Editorial Staff	261

А.Н. ВЫРЩИКОВ
(Волгоград)

О ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определены условия всестороннего освоения феномена индивидуализации образовательного процесса, обеспечивающего максимальную продуктивность взаимодействия учителя и ученика в целях формирования у обучающегося способности к самореализации в направлении культуры, творчества, социально ответственной позиции.

Ключевые слова: *деятельностная парадигма, личностно ориентированный подход, индивидуальность, индивидуализация, инновация, самореализация, субъективность, образование.*

Одной из важнейших задач современной педагогики является всестороннее освоение феномена индивидуализации образовательного процесса, обеспечивающего максимальную продуктивность взаимодействия учителя и ученика, что должно сформировать стремление обучающегося к самореализации в направлении культуры, творчества, социально ответственной позиции. Сегодня именно эта учебно-воспитательная модель выдвигается в авангард современных инновационных поисков и разработок, которые характеризуют современную отечественную педагогическую науку, и осмысливается как необходимое условие модернизации страны, являясь его важным источником и направлением.

«Кардинальная задача этой модернизации, – отмечает А.М. Кондаков, – развитие человеческого потенциала страны, генерация нового поколения россиян: людей с новым мышлением, современным стилем поведения и новой мотивацией, способных жить и работать в условиях все более усложняющихся общественных, экономических и политических отношений, развития институтов управления... Новый социальный заказ... не только предопределяет центральную роль образования в решении важнейших общегосударственных задач,

но и требует переосмысления с современных позиций целей и ценностей образования» [7, с. 15]. Такое переосмысление связано в первую очередь с формированием культурно-гуманистических, субъектно-творческих и духовно-нравственных качеств личности, которые не могут стихийно формироваться в современной техногенной среде, основанной на функционально-инструментальном «определении» человека: накопление способов и приемов освоения позиции «здесь и теперь». Успешная адаптация к быстро меняющимся условиям существования, конечно, формирует и сегодня определенный тип личности, но при этом вместе с ростом индивидуализма и эгоизма сужается собственный горизонт человека, происходит его дегуманизация. В современной литературе озабоченность вызывает то, что «все возрастающие темпы производства энергии никак не соотносятся с высшими ценностями и смыслом человеческого существования... все больше вступают в *противоречие с ними* и грозят человечеству необратимыми последствиями» [3, с. 10].

Инновационная направленность воспитания личности проявляется в том, что, проникая за рамки современных условий общественной жизни, педагогика выявляет в самой личности такие ресурсы, работа с которыми включает в процесс обучения и воспитания субъективность и свободу обучающегося, его индивидуальность. Их развёртывание осуществляется на основе развития диалога педагога и обучающегося, обеспечивая значительный рост эффективности педагогического процесса в контексте соответствующей организации воспитательно-образовательного пространства (окружающей среды). Традиционная задача формирования исполнительности и дисциплины как определяющих качеств личности обучающегося теперь сменяется задачей развития их творческого начала как интегральной формы развития личности.

Тем самым инновационная педагогика выявляет и формирует сегодня субъектно-социальные условия и основы модернизации, основным действующим лицом которой становится профессионально компетентная, культурная, социально ответственная личность. Благода-

ря новому подходу педагогика выявляет и переводит в личностный план те возможности и тенденции общества, которые открывают для обучающихся пространство и пути их общественной самореализации и вместе с тем – личное творчество, активность, полноту их собственного бытия. Именно особая интеграция в мировоззрении и сознании обучающегося, в его ценностных установках, с одной стороны, социального заказа на его творчество, с другой – развития (осознания) его собственной индивидуальности обеспечивает педагогике возможность управлять социализацией и личностным развитием обучающегося, преодолевая мощное противодействие информационно-коммуникативной среды, организующей повседневность на основе формирования массовых стереотипов, культурно-массовых артефактов, выступающих основой стихийной укорененности в обществе рыночно-потребительского типа поведения индивидов.

Инновационная направленность современной отечественной педагогики в формировании индивидуализации воспитания и образования обучающегося является творческим освоением новых стандартов образования. В литературе подчеркивается, что повышение результативности и качества образования на основе совершенствования этих стандартов «рассматривается как важнейшая социальная деятельность общества, как главенствующий ресурс его социокультурной модернизации, обеспечивающий формирование:

- российской идентичности как важнейшего условия укрепления российской государственности;
- идеалов и ценностей российского гражданского общества – справедливости, свободы, межнационального мира, семейных традиций;
- консолидации общества в условиях роста его разнообразия, на основе повышения гражданской ответственности, взаимопонимания и доверия друг к другу представителей различных социальных, конфессиональных и этнических групп;
- национального согласия в оценке основных этапов становления и развития российского общества и государства;
- конкурентоспособности личности, общества и государства;
- ценностей личностной, общественной и государственной безопасности» [1, с. 23].

Исходя из того, что основным источником осуществления модернизации является не

только (и не столько) сама сфера образования как социальный институт и образовательная среда (как комплекс образовательных ресурсов и технологий), но именно субъектно-человеческое начало – личность вместе со средой своего бытия, требуется также переосмысление понятия «образовательное пространство» – перенос акцента в его трактовке как «совокупности институтов социализации (образование, семья, конфессия, средства массовой информации), определяющих процесс духовно-нравственного становления молодых поколений россиян и динамичное развитие всего российского общества» [2, с. 13] на его культурное, личностно-экзистенциальное, ценностное измерение.

Основным «способом присутствия» личности в этом пространстве должна быть деятельность – переработка учеником получаемых знаний, навыков, новых сторон своего опыта, необходимых, с одной стороны, для развития личности, а с другой – для получения определенных внешних результатов этого процесса – решения задач, выполнения общественных поручений, групповых мероприятий, в которых определяется роль конкретного индивида и т. д. Учебная деятельность – это постоянное пребывание учеников в проблемном поле обучающей среды или образовательного пространства, это постоянные усилия с их стороны, чтобы своевременно и качественно, самостоятельно решать новые проблемные ситуации и не оказаться здесь «последним» в ряду, т. е. отстающим. Это как раз проявление той внутригрупповой социализации, в которой каждый подросток или молодой человек должен быть признан другими, должен через свою активность определить сам себя, свои возможности, освоить групповые роли и др. Но для этого очень важным условием является органическое соединение нормативных педагогических требований и заданий, с одной стороны, с естественным процессом внутри- и межгрупповой адаптации (социализации) личности – с другой.

Именно школа должна сформировать одно из важнейших требований к личности как условию ее самореализации в обществе: существовать – это постоянно находиться в пространстве каких-либо деятельности, решать возникающие проблемы, понимать других людей, уметь сотрудничать с ними, уметь соединять свои собственные интересы с интересами общества и т. д. на основе своей профессиональной компетентности и принципа социальной ответственности. «Понимание этой ситу-

ации, – справедливо отмечает В.Е. Кемеров, – ведет к переосмыслению характера современного образования. Обучение, направленное на передачу навыков и знаний, становится неэффективным. Гораздо более важным оказывается формирование у человека таких личностных структур и способностей, которые делают для него посильной самостоятельную ориентировку в мире знаний и умений. Освоение знания перестает быть подгонкой личностей под определенный стандарт. Напротив, оно оказывается средством расширения деятельных способностей индивида» [5, с. 205].

Деятельностный подход к обучению включает в себя как совокупность условий, необходимых для его осуществления, следующие аспекты:

- наличие у обучающихся познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- выполнение обучающимися определенных действий для приобретения недостающих знаний;
- выявление и освоение обучающимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания;
- формирование у обучающихся умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Таким образом, деятельностный подход к образованию и воспитания личности обучающегося своим основным предметом рассматривает не накопление знаний учениками в процессе, т. е. не рост их объема, а способность обучающихся правильно применять знания в практических ситуациях – как в условиях учебы, так и в общественной жизни. Современный школьник (а на более высоком уровне – студент) должен научиться решать проблемы различной сложности на основе имеющихся у него знаний и приобретенных компетенций. Это значит, что знания и умения как основное содержание специалиста переходят в статус вспомогательных средств, инструментов для осуществления его профессиональной деятельности. Другими словами, современное образование предполагает перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование умения увидеть и выделить необходимое действие, направленное на решение проблемы или задачи, на развитие самостоятель-

ности в выборе необходимых и требуемых учебных действий.

Деятельностный подход, который изложен в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., связывает деятельность и процессы мышления (сознания), внутреннее и внешнее в любой форме субъектного отношения к миру, выступающего как «проекция» и программа перевода некоторого наличного состояния внешних условий (среды) в целевые результаты. Последние выражают не просто преобразование выявленных средств материальной среды и применяемых знаний, но воплощение в предметные результаты потребностей и интересов данного субъекта. Тем самым результаты деятельности разрешают противоречие между субъективной стороной (потребностями человека, которые не могут реализоваться в наличной действительности, а требуют ее изменения, преобразования) и объективной, начинающей соответствовать (в определенном срезе) субъекту деятельности.

В этом соотношении конкретизируется роль индивидуальности как средства ограничения субъектом открывающегося через деятельность и познание (общение) «поля» субъективности. Действительно, получаемый в деятельности результат выступает как субъектное «измерение» или воплощение данного процесса ограничения. Во-первых, из возможных многообразных направлений деятельности, которые могут быть реализованы на основе имеющегося знаний и опыта личности-субъекта, а также полученной из внешней среды информации (нормативной, проблемной, информации о направлениях общественного интереса, о свойствах вещей и отношений и др.) субъект выбирает и выстраивает некую траекторию своей деятельности, комбинируя отобранные в пространстве своей субъективности свойства и формируя определенный ряд (порядок) их включения в процесс деятельности. При этом, если деятельность выражает субъективность (обучающегося), его личность – как средство управления и направления этой деятельности к заданным целям – выходит за ее рамки. Очень четко соотношение субъекта и преобразуемой им через деятельность среды показывает В.П. Иванов. Например, он пишет следующее:

«Субъект стоит в центре многих предметно-специфических деятельностей, – в них, а не в какой-то абстрактной активности выражается его подлинная жизнь. Но вместе с тем он не может потеряться в этом чередующемся многообразии, а лишь пребывает в них. Он должен

совершить нечто в высшей степени противоречивое – оставаясь предметом среди предметного мира, он должен каким-то образом одержать победу над этой предметностью... Иначе говоря, в круговороте его жизнедеятельности должна возникнуть форма, в которой быть в отношении к предмету означало бы то же самое, что быть самим собой.

Эта форма по самому своему существу требует, чтобы предметность стала внутренним делом субъекта, перешла в его способность, стала силой его субъективности, не утратив вместе с этим своей натуральности, жизненности и “внешности”» [4, с. 134].

Деятельностный подход, таким образом, переводит в сферу сознания и мотивации личности то соотношение субъективной и объективной сторон, которое осуществляется в результате деятельности как ее продукт.

Итак, суммируя все вышесказанное, можно сформулировать суть деятельностного подхода в воспитании и образовании следующим образом. Этот подход раскрывает организацию целенаправленной учебно-воспитательной деятельности обучающегося и управление ею в общем контексте его жизнедеятельности: направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта как условий или компонентов формирования субъектности обучающегося. Этот подход соотносит в функциональном плане обучение и воспитание как стороны образования. Все это переводит деятельностный подход в его личностно-деятельностное направление, в котором выделяются личность (субъект) и ее деятельность. В этом взаимодействии (единстве) деятельность во всех ее формах производит изменения в структурах личности, а личность осуществляет выбор видов деятельности в соответствии со своими запросами и потребностями (интересами).

На основе взаимодействия педагога и обучающегося создается ситуация воспитывающей деятельности, которая включает в себя:

- социальные факторы, выступающие источниками появления различных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и личностно значимой созидательной деятельности, которая требует от обучающегося своего осмысления;

- возможность и необходимость осуществления разных видов указанной деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач и проблемных ситуаций, новых

каналов и субъектов общения, активной жизненной позиции, принципиальности и других личностных качеств.

Деятельностный подход в образовании учитывает законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности обучающегося и осуществляется в контексте ведущей идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из его роли объекта учебно-воспитательного процесса в положение (или статус) его субъекта, т. е. трактовки воспитания, в частности, как процесса «восхождения» обучающегося к субъекту. Как считает В.В. Сериков и другие представители личностно ориентированного образования, становление ребенка субъектом – не момент воспитания, а его суть.

Итак, развитие содержания и потенциала деятельностной модели закономерно приводит к формированию личностно ориентированного подхода в образовании, активно разрабатываемого в современной педагогике деятельности, воздействия внешней среды и внутренней активности индивида, чтобы обеспечить процесс как самореализации личности, ее развития на основе ее собственного выбора и активности, так и регулирования этого процесса в целях формирования образованности, культуры, социальной ответственности учащихся.

Каковы же специфика и содержание этого подхода? В чем его современная общественная востребованность? В современной российской педагогике различные аспекты модели личностно ориентированного обучения представлены в работах И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Н.А. Алексеева, В.А. Петровского, Г.А. Цукерман, С.А. Смирнова.

Более подробно рассмотрим концепцию И.С. Якиманской, в основе которой лежит признание индивидуальности, самооценности каждого человека, имеющего свой личностный опыт. Последний И.С. Якиманская обозначает как «опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей» [9, с. 9–10].

Данная концепция конкретизирует основные сферы человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), их психологическое содержание и рассматривает методы овладения ими со стороны конкретного обучающегося (внешняя среда и ее предметность). В то же время выявлены индивидуальные особенности ребенка (тип и характер интеллекта, уро-

вень его развития и т. п.), степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности, которые можно рассматривать как указание на возможности интериоризации внешней деятельности.

Основой связи этих двух сторон, согласно И.С. Якиманской, является индивидуальная образовательная программа, которая базируется на знании особенностей ученика как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения.

Образовательный процесс строится на учебном диалоге обучающегося и педагога и направлен на совместное развитие (конструирование) программной деятельности. При этом обязательно учитываются индивидуальный интерес ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением. С точки зрения данного автора, построение и реализация личностно ориентированного образовательного процесса, который обеспечивает условия для индивидуального самовыражения обучающегося, позволяет сформировать у каждого ученика следующие ключевые компетенции:

- самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;
- принимать самостоятельные и ответственные решения;
- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать ее результаты;
- принимать ответственность за себя и свое окружение;
- строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки [10].

Предлагаемые автором компетенции обучающегося как результат организованного на основе диалога с педагогом учебного процесса, стимулирующего творческую активность обучающегося, в действительности являются необходимыми для жизнедеятельности социальными качествами личности, выступающими как проявление уровня социальной зрелости обучающегося. Здесь также «витают» некий образ внешне предметной деятельности, который разработан в классическом деятельностном подходе и должен быть интериоризирован личностью в процессе воспитания и обучения.

Как уже отмечалось выше, личность постоянно *определяет свое присутствие* не только во внешнем мире, но и в своей собст-

венной субъективности: человеку всегда нравятся лишь что-то определенное (а не все вообще), он озабочен чем-то конкретным, имеет соответствующие планы действий, интересы и т. п. Внутреннее ограничение субъективности личность определяет через свою *индивидуальность*, которая является не столько знанием (информацией и т. п.), сколько существованием личности конкретного индивида, его «я», отделяющим себя от всего внешнего, иного. Понятия экстериоризации и интериоризации, которые играют важную роль в деятельностном подходе, фактически выявляют и обозначают механизм перехода внешнего во внутренний план личности и наоборот – идут от сознания и представлений личности – в процесс внешней деятельности.

Сохранение четкости субъектно-объектного отношения, которое является одним из основных принципов деятельностного подхода, позволяет более точно видеть и осваивать ту *предметность* (в виде конкретных форм деятельности, проблем, применяемых методик и т. п.), которая должна быть освоена обучающимся, ассимилирована его личностью.

Различные модели, концепции личностно ориентированного обучения для того, чтобы иметь свою собственную теорию и практику дидактики [8], должны осознанно опираться на фундаментальные принципы и понятия деятельностного подхода, где сохраняется важнейший принцип: зависимость индивидуального развития ученика от самой жизненной среды, в которой формы ее присвоения основаны на таких же направлениях и механизмах деятельности (социальное – индивидуальное), как и личностное обучение (развитие) обучающегося.

В свою очередь, освоение различий между деятельностью, предметностью и субъектом, его индивидуальностью и субъективностью позволяет решить проблему соотношения деятельности и общения (коммуникаций), которая в современном обществе трактуется как полное преобладание общения над деятельностью. Недооценка деятельности объективно и закономерно приводит к недооценке субъективности и привязывает человека к готовому (или уже решенному) *результату*, путь получения которого нужно лишь усвоить и повторить. Сегодня это выступает существенным фактором господства массовой потребительской идеологии, с позиций которой главное – не труд, работа, а получаемый материальный денежный результат. Но ориентация на результат не только выступает деградацией

личности, поскольку ее субъективность не получает своей адекватной формы для развертывания, но и создает *социальное отчуждение*, т. к. индивиды не проникают внутрь общественных отношений и проблем, не раскрывают их суть, но скользят по поверхности общественной жизни, манипулируя готовыми формами (результатами) произведенных товаров, решений, стандартов действий и т. п. Человек, ориентированный преимущественно на результат, теряет сущность предмета своей деятельности и вместе с тем – расходится и со своей собственной личностью, т. е. существует под личиной «многих других».

Для успешной реализации проектов и практик личностно ориентированного обучения опора на методологию и понятия деятельностного подхода оказывается достаточно продуктивной. Этот их синтез позволяет реализовать такую полноту «матрицы» социально-личностного бытия, важную для воспитания и социализации личности, в которой человек осуществляет свое развитие на основе собственной свободы. Поэтому можно согласиться с точкой зрения Е.А. Князева о том, что «личностно-отчужденное образование... на всем протяжении эволюции культуры и цивилизации оказывалось мало подверженным изменениям, тогда как личностно-ценностное – феноменально многообразно. Типология образовательных систем выстраивается не в названии некоторых внешних атрибутов, но в сущностном вопросе – свободны ли преподаватель и учащийся в процессе образования? От ответа на этот вопрос зависит весь дальнейший ход развития того или иного учреждения, системы, да и общества в целом» [6, с. 39].

Таковы некоторые аспекты соотношения личностно-развивающего подхода в обучении и деятельностной парадигмы воспитания и образования учащихся. Если деятельностный подход «корректирует» личностно ориентированный в привязке к конкретным социально-историческим и общественным условиям бытия личности, обеспечивая современные аспекты ее социализации и воспитания, индивидуального развития, то личностно ориентированный подход значительно обогащает деятельностную парадигму воспитания (образования), выстраивая значительную сеть технологий, методов, принципов, опосредующую взаимодействие личности, деятельности и предметности. Такая «интегральная» методология – один из магистральных путей развития современной педагогической мысли.

Список литературы

1. Дронов В.П., Кондаков А.М. Новый стандарт общего образования – идеологический фундамент российской школы // Педагогика. 2009. № 4. С. 22–26.
2. Еремин С.Н. Философия образования как предмет рефлексии // Философия образования для XXI века. 2001. № 1. С. 13–22.
3. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. М.: Изд-во «Славянский диалог», 1996.
4. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев: Наукова думка, 1977.
5. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: учебник для вузов. М.: Академ. Проект, 2001.
6. Князев Е.А. Теория сиротской доли // Директор школы. 1993. № 1. С. 33–39.
7. Кондаков А.М. Стандарты: инновационность и преемственность // Педагогика. 2009. № 4. С. 14–18.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования в современной школе. М., 2000.

* * *

1. Dronov V.P., Kondakov A.M. Novyj standart obshchego obrazovaniya – ideologicheskij fundament rossijskoj shkoly // Pedagogika. 2009. № 4. S. 22–26.
2. Eremin S.N. Filosofiya obrazovaniya kak predmet refleksii // Filosofiya obrazovaniya dlya XX veka. 2001. № 1. S. 13–22.
3. Ivanov V.N. Social'nye tekhnologii v sovremenno m mire. M.: Izd-vo «Slavyanskij dialog», 1996.
4. Ivanov V.P. Chelovecheskaya deyatel'nost' – poznanie – iskusstvo. Kiev: Naukova dumka, 1977.
5. Kemerov V.E. Vvedenie v social'nuyu filosofiyu: uchebnik dlya vuzov. M.: Akadem. Proekt, 2001.
6. Knyazev E.A. Teoriya sirotskoj doli // Direktor shkoly. 1993. № 1. S. 33–39.
7. Kondakov A.M. Standarty: innovacionnost' i preemstvennost' // Pedagogika. 2009. № 4. S. 14–18.
8. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenina, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov / pod red. V.A. Slastenina. M., 2002.
9. Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. M., 1996.
10. Yakimanskaya I.S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya v sovremennoj shkole. M., 2000.

Activity paradigm of individualization of modern education

The article deals with the conditions of comprehensive mastering of the phenomenon of individualization of educational process that gives the maximum efficiency of the interaction of a teacher and a student aimed at developing the ability to self-actualization in the direction of culture, creative work and the position of social responsibility.

Key words: *activity paradigm, personality oriented approach, personality, individualization, self-actualization, subjectivity, innovation, education.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2019)

Н.В. ЛЯШЕВСКАЯ
(Омск)

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Рассматривается проблема определения понятия «информальное образование» в отечественных научных публикациях, раскрывающих проблемы интерпретации сущности информального образования и опубликованных в электронных библиотеках eLIBRARY.RU и CYBERLENINKA с 2000 по 2018 г. Представлены результаты контент-анализа, выделены подходы к определению данного вида непрерывного образования в системе образования.

Ключевые слова: *информальное образование, непрерывное образование, самообразование, спонтанное обучение, контент-анализ.*

Расширение в XXI в. образовательного пространства привело к возникновению информального образования как ответа на динамичные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Его актуальность в новых условиях жизни и профессиональной деятельности связана с поиском иных стратегий обеспечения качества профессиональной подготовки взрослых. Постоянное наращивание квалификации, повышение профессионально-

го уровня в рамках ранее приобретенной профессии, а также приобретение новых компетенций необходимы современному человеку. Инвестирование в собственное профессиональное развитие повышает их конкурентоспособность, позволяет максимально реализовать свой потенциал.

Анализ педагогической литературы показывает, что на сегодняшний день отсутствуют масштабные научные исследования, направленные на разработку концептуальных основ информального образования. Чаще всего изучение информального образования происходит в интеграции с формальным и неформальным в разных сочетаниях.

В настоящее время можно встретить большое разнообразие определений, концепций, касающихся информального образования, что свидетельствует о том, что данный вопрос является дискуссионным и актуальным. Это относительно новая модель профессионального развития, которая востребована самими обучающимися, поскольку формы информального образования ориентированы конкретно на обучающегося, учитывают его личные интересы и потребности, сосредоточены на его личном приращении.

С целью выявления подходов к определению понятия «информальное образование» был проведен контент-анализ отечественных научных публикаций, раскрывающих проблемы интерпретации сущности информального образования, опубликованных в электронных библиотеках eLIBRARY.RU и CYBERLENINKA с 2000 по 2018 г. Данный период определен в связи с тем, что с 2000 г. в результате утверждения Меморандума о непрерывном образовании Европейского Союза произошло переосмысление содержания и направлений образовательной политики, что дало толчок к началу исследований информального образования в контексте концепции непрерывного образования [6]. При всем различии источников и используемых формулировок результаты контент-анализа достаточно явно показывают повторяемость основных структурных элементов понятия «информальное образование». Полученные данные по частоте упоминаний основных элементов понятия «информальное образование» можно выстроить по убыванию от большего к меньшему, это позволяет определить наиболее значимые позиции в дефиниции понятия и выделить ряд подходов.

Подход 1 – личностно-деятельностный. Он трактует информальное образование как

вид деятельности человека. Сторонники данного подхода (С.Г. Вершловский, А.Н. Гордин, О.В. Гордина, А.В. Окерешко, О.В. Павлова и др.) отстаивают позицию, согласно которой неформальное образование – это деятельность, в центре которой находится сам обучающийся (субъект деятельности), самостоятельно определяющий характер этой деятельности.

Приведенное выше понимание неформального образования основывается на теории ведущей деятельности и развитии психики личности А.Н. Леонтьева, Л.Г. Выготского, С.Л. Рубинштейна. В рамках данных теорий личность рассматривается в единстве с действием. В исследованиях российских ученых С.Г. Вершловского, А.В. Окерешко, О.В. Павловой неформальное образование трактуется как индивидуально-познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [10, с. 38]. Эта позиция нашла свое отражение в Меморандуме о непрерывном образовании Европейского Союза в 2000 г.

Исследование историко-педагогического аспекта неформального образования А.Н. Гордина, О.В. Гординой доказывает, что основным родовым признаком неформального образования является любой вид деятельности человека [2]. Большинство авторов, придерживающихся данного подхода, исследуя неформальное образование, отмечают, что оно не всегда имеет целенаправленный характер. Однако с точки зрения теории А.Н. Леонтьева системообразующей характеристикой деятельности человека является ее осознанность. Применительно к осознанию содержания деятельности А.Н. Леонтьев разграничивает осознанность и неосознанность мотивов деятельности. К осознанным мотивам следует отнести интересы, желания и убеждения конкретного человека, побуждающие его действовать в соответствии с собственными принципами. Неосознанные мотивы деятельности проявляются в виде эмоций, влечения, внушения, установок. Трактуя неформальное образование как активную деятельность во всех ее видах и формах, следует учитывать, что она может быть как осознаваемой субъектом этой деятельности, так и неосознанной. В подтверждение данного тезиса целенаправленность неформального образования находит свое отражение в международной стандартной классификации образования (ЮНЕСКО, 2011), где неформальное обучение определяется как форма обучения, которая является целенаправленной или тща-

тельно спланированной, но не институционализированной.

Подход 2 – социокультурный. Данный подход рассматривает неформальное образование как спонтанное (бессознательное) обучение. Сторонники данного подхода (В.В. Горшкова, С.И. Змеев, Г.М. Нефедова и др.) трактуют неформальное образование как спонтанное, приобретенное в процессе жизненного опыта, не осознаваемое обучающимся, случайное или незапланированное. Следует отметить, что спонтанность как способность действий конкретного человека может проявляться под воздействием как внешних факторов, напрямую не зависящих от человека, так и внутренних, порой сиюминутных желаний и потребностей.

Ключевую роль в осуществлении неформального образования играют социальные институты (семья, коллеги), оно реализуется в культурно-образовательной среде, где обучающийся редко осознает роль ученика, усваивающего новые знания. При этом процесс неформального образования не является бесцельным, главная его задача заключается в передаче из поколения в поколение ценностей, навыков, ознакомлении с культурными нормами [3, с. 177].

Поскольку мир динамичен во всех сферах, то именно способность человека быть спонтанным, проявлять собственную активность способствует высокой эффективности его деятельности. С.И. Змеев, один из основоположников теории непрерывного образования взрослых, определяя значение неформального образования в контексте жизненного пути человека, приходит к выводу, что именно оно эффективно изменяет установки и модели поведения людей в повседневной жизни, это место, где мы учимся, не понимая, что это делаем [5].

Г.М. Нефедова, анализируя различие образовательной деятельности с точки зрения целенаправленности ее форм, приходит к выводу, что неформальное образование в отличие от формального и неформального является нецеленаправленным, формируется стихийно в повседневной жизни, где позиция обучающегося отсутствует. Автор подчеркивает, что оно осуществляется в тех сферах жизни человека, где нет процедурных формальностей. Это семья, работа, отдых [8, с. 130].

Вслед за исследователями идею спонтанности неформального образования, где собственная активность человека в социокультурной среде является решающим фактором его

Подходы к пониманию сущности неформального образования

Наименование подхода, лежащего в основе рассмотрения понятия «неформальное образование»	Автор понятия	Содержание понятия «неформальное образование»
1. Личностно-деятельностный подход (неформальное образование как вид деятельности человека)	Меморандум непрерывного образования ЕС (2000) [6]	Индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер
	С.Г. Вершловский [1]	Повседневная деятельность человека, связанная с удовлетворением практических и духовных потребностей. Этот тип образования – своеобразный мостик между традиционными формами образования и культурной деятельностью
	А.В. Озерешко [9]	Индивидуальная познавательно-рефлексивная деятельность педагога (не обязательно носящая целенаправленный характер), направленная на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования в контексте проактивности
	О.В. Павлова [10]	Индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер
	А.И. Гордин О.В. Гордина [2]	Приобретение знаний, навыков, норм и представлений в ходе повседневной жизни и контактов с окружением
	С.А. Золотухин, Б. Хунг [4]	Любая деятельность, связанная с развитием знаний, умений, навыков и компетентностей, которая происходит без внешнего оценивания по определенным учебным критериям
2. Социокультурный подход (неформальное образование как спонтанность (бессознательность))	Российское образование – 2020: модель образования инновационной экономики [12]	Неформальное (спонтанное) образование реализуется за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде
	В.В. Горшкова [3]	Неформальное образование человек получает спонтанно в процессах и экссессах совместной жизнедеятельности: трудовых процессах, праздниках, театре, семье, в туристических поездках
	Г.М. Нефедова [8]	Нецеленаправленное, стихийное (спонтанное), непреднамеренное образование; осуществляется на рабочем месте, в кругу семьи или на отдыхе – в повседневной жизни, без процедурных формальностей; позиция обучающего отсутствует; не ведет к сертификации
	А. Найбауэр [7]	Несистематизированное приобретение знаний и умений, направленное на расширение эрудиции и опыта познавательной деятельности индивида
3. Эвтагогический подход (неформальное образование как самообразование)	А.С. Саргсян [11]	Неформальное образование – самообразование
	О.Р. Шувалова [13]	Неформальное индивидуальное обучение (самообразование), которое в отличие от формального образования и дополнительного образования осуществляется самостоятельно и не фиксируется в дипломе или ином документе, но вносит вклад в расширение знаний и умений

развития, поддержали Высшая школа экономики и Общественная палата РФ, представляя инновационную модель российского образования 2020 г. [12].

Подход 3 – эвтагогический. Этот подход трактует неформальное образование как самообразование. Сторонники данного подхода (А.С. Саргсян, О.Р. Шувалова и др.) исходят из понимания равнозначности неформального

образования и самообразования. Понятие «самообразование» в педагогике рассматривается в двух значениях. Первое исходит из этимологии самого слова, где ключевой является дефиниция «сам», что значит самообучение, самонаучение. Второе значение несколько шире, где самообразование рассматривается как самосовершенствование. В данном случае самообразование является механизмом личностно-

профессионального развития человека. Самообразование ценно не как процесс самостоятельного получения знаний, а как способ личного продвижения, основанного на собственных потребностях, на профессиональных дефицитах.

По мнению А.С. Саргсяна, исследующего вопросы эвтагогики, информальное образование ориентировано на самообразование. Автор отмечает, что учащийся сам анализирует, осознает и синтезирует для себя уникальный процесс обучения [11].

Эвтагогический подход доказывает, что информальное образование непосредственно связано с самообразованием, но им не ограничивается, т. к. не включает в себя неосознанное, спонтанное обучение.

В обобщенном виде выявленные нами подходы к пониманию сущности информального образования представлены в таблице на с. 12. Рассмотрение содержания понятия «информальное образование» позволяет сделать вывод о том, что оно является сложной и многогранной областью научных знаний, в настоящее время активно исследуется педагогическим сообществом и в процессе изучения претерпевает определенные изменения и рассматривается на основании различных подходов. На изменения представлений о содержании понятия «информальное образование» в большей степени влияют авторские позиции, научные школы.

При рассмотрении понятия в каждом подходе акцент ставится на определенное направление рассмотрения термина. Отметим, что эвтагогический подход лишь начинает разрабатываться, наиболее детально проработан личностно-деятельностный подход в определении сущности информального образования.

Исходя из выявленных подходов, мы придерживаемся личностно-деятельностного подхода, в рамках которого информальное образование – это деятельность обучающегося, сопровождающая его повседневную жизнь и могущая быть как целенаправленной, так и не осознаваемой субъектом деятельности, создающая предпосылки для включения в формальное и неформальное образование, результатом чего является непрерывное профессиональное развитие.

Данная статья не содержит исчерпывающего анализа сущности понятия «информальное образование», однако представляет собой попытку систематизации основных идей по данной теме.

Список литературы

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html (дата обращения: 20.03.2019).
2. Гордин А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование: вопросы теории и практики. М., 2010.
3. Горшкова В.В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека // Концепт. 2014. Т. 26. С. 176–180.
4. Золотухин С.А., Хунг Бу. Основы информального медийного обучения в педагогической среде // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2013. № 3(27). Т. 1. С. 226–232.
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы, теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: Наука, 2003.
6. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза 2000 г. [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России, 2001. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 20.03.2019).
7. Найбауэр А. Развитие и перспективы информального образования педагогов ДОО // Дошкольное воспитание. 2017. № 8. С. 79–82.
8. Нефедова Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Научно-педагогическое обозрение Pedagogical Review. 2017. № 3(17). С. 127–133.
9. Окерешко А.В. Актуальность информального образования как условия личностно-профессионального развития учителя // Вестн. Новгор. гос. ун-та, 2015. № 88. С. 78–81.
10. Павлова О.В. Информальное образование как механизм повышения качества жизни // Повышение качества жизни. 2017. № 2(04). С. 37–39.
11. Ройтблант О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра // Вестн. ТОГИРРО. 2014. № 2 (29).
12. Российское образование – 2020. Модель образования для инновационной экономики / Высш. шк. экономики. М., 2008.
13. Шувалова О.Р. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании. М., 2010.

* * *

1. Vershlovskij S.G. Nprerivnoe obrazovanie kak faktor socializacii [Elektronnyj resurs] // Obshchestvo «Znanie» Rossii. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html (data obrashcheniya: 20.03.2019).
2. Gordin A.I., Gordina O.V. Informal'noe i neformal'noe obrazovanie: voprosy teorii i praktiki. M., 2010.

3. Gorshkova V.V. Vzaimodejstvie formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya kak sovremennoe napravlenie razvitiya cheloveka // *Koncept*. 2014. T. 26. S. 176–180.

4. Zolotuhin S.A., Hung Bu. Osnovy informal'nogo medijnogo obucheniya v pedagogicheskoy srede // *Uch. zap.: elektron. nauch. zhurn. Kurskogo gos. un-ta*. 2013. № 3(27). T. 1. S. 226–232.

5. Zmeev S.I. Andragogika: osnovy, teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslyh. M.: Nauka, 2003.

6. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo Soyuza 2000 g. [Elektronnyj resurs] // *Obshchestvo «Znanie» Rossii*, 2001. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (data obrashcheniya: 20.03.2019).

7. Najbauer A. Razvitie i perspektivy informal'nogo obrazovaniya pedagogov DOO // *Doshkol'noe vospitanie*. 2017. № 8. S. 79–82.

8. Nefedova G.M. Specifika integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie Pedagogical Review*. 2017. № 3(17). S. 127–133.

9. Okereshko A.V. Aktual'nost' informal'nogo obrazovaniya kak usloviya lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya // *Vestn. Novgor. gos. un-ta*, 2015. № 88. S. 78–81.

10. Pavlova O.V. Informal'noe obrazovanie kak mekhanizm povysheniya kachestva zhizni // *Povyshenie kachestva zhizni*. 2017. № 2(04). S. 37–39.

11. Rojtblant O.V. Neformal'noe obrazovanie pedagogicheskikh rabotnikov: vchera, segodnya, zavtra // *Vestn. TOGIRRO*. 2014. № 2 (29).

12. Rossijskoe obrazovanie – 2020. Model' obrazovaniya dlya innovacionnoj ekonomiki / Vyssh. shk. ekonomiki. M., 2008.

13. Shuvalova O.R. Mezhdunarodnye indikatory uchastiya naseleniya v nepreryvnom obrazovanii. M., 2010.

Informal education: approaches to defining the concept

The article deals with the issue of defining the concept of “informal education” in domestic scientific papers revealing the problems of the interpretation of the essence of informal education and published in eLIBRARY.RU and CYBERLENINKA from 2000 to 2018. It presents the results of the content analysis. There are revealed the approaches to defining the type of continuous education in the educational system.

Key words: *informal education, continuous education, self-education, spontaneous education, content analysis.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2019)

Р.П. СОФРОНОВ
(Якутск)

СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рассматривается проблема формирования экологической культуры школьников в субъектно-развивающей среде дополнительного образования. Раскрываются истоки и тенденции развития системы дополнительного экологического образования, анализируется отечественный и зарубежный опыт. Обозначаются наиболее значимые проблемы, направления и перспективы развития системы дополнительного экологического образования.

Ключевые слова: экологическая культура, отечественный и зарубежный опыт, ФГОС, среднее общее образование, дополнительное экологическое образование, педагогическая система.

Экологическое образование современного школьника, реализуемое на сегодняшний день в учреждениях общего среднего и дополнительного образования, рассматривается как важнейшее направление формирования гражданина России, способного к созидательной деятельности на основе конструктивных принципов взаимоотношений человека, общества, природы.

Значимыми компонентами общего и дополнительного экологического образования школьника признаются *экологическое мировоззрение* (О.Н. Головкин, А.Н. Захлебный, Н.А. Лызь, И.Н. Пономарева, Н.М. Чернова и др.) и *экологическая культура личности* (Л.Д. Бобылева, В.П. Горличева, Н.С. Дежникова, Н.Д. Лепская, А.Н. Павлов и др.).

Общетеоретические подходы к экологическому образованию разрабатывались в трудах многочисленных ученых – С.В. Алексеева, Н.Д. Андреевой, Н.М. Верзилина, Л.П. Викторовой, Н.Ф. Винокурова, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, В.В. Николиной, Т.М. Носовой, В.В. Пасечника, Г.С. Камерилова, В.М. Корсунской, И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, И.Т. Суравегиной, Д.И. Трайтака и др.

Формирование экологического мировоззрения школьника, основанного на понима-

нии целостности и тесной взаимосвязи всех экосистем в мире, эколого-биологических и социально-биологических процессов в обществе, обеспечивается в первую очередь интегративной системой получаемых на уроках знаний о целостном объекте – окружающем мире, месте и роли человека в нем. В этом отношении нам кажется привлекательной идея Ю.Л. Хотунцева об актуализации тех или иных компонентов экологического мировоззрения при изучении отдельных школьных предметов [16].

Так, по мнению исследователя, мировоззрение глобальной экологии можно соотнести с преподаванием биологии, математики, географии, предмета «Окружающий мир»; с идеями локальной (региональной) экологии могут быть связаны задания по математике, биологии, географии, краеведению. Развитию активной гражданской позиции, формированию мировоззрения в рамках социальной экологии, экологии человека способствует изучение не только естественно-научных дисциплин (географии, химии, физики, основ безопасности жизнедеятельности), но и гуманитарных предметов – истории, обществознания, литературы, изобразительного искусства, музыки.

Интереснейший материал в этой связи разработан также исследователями Е.Л. Тележинской и И.Б. Митрофановой, представившими развернутую таблицу корреляции предметов естественно-научного цикла и направлений школьного экологического образования и воспитания [15].

Сущность экологической культуры, по мнению Б.Т. Лихачева, проявляется в рамках органического единства:

- 1) «экологического восприятия» (умение видеть, слышать, осязать природу в ее гармонической целостности);
- 2) «экологического воображения» (осмысление, понимание ребенком последствий того или иного вмешательства человека в жизнь природы);
- 3) «экологического чувствования» (умения эмоционально радоваться единению с природой, эстетично ее созерцать, воспринимать боль живого как собственную боль и т. п.);
- 4) «экологического поведения» (организация взаимодействия с природой на основе норм морали, права, этики и т. п.) [7].

Экологическое поведение, на наш взгляд, неотделимо от понятия «экологическая ответственность», связанного с ценностными ориентирами Гражданина, человека, способного

на разумную позитивную деятельность на оси «я – природа – общество».

Формирование экологического мировоззрения и развитие экологической культуры, выступая аспектами целостного экологического образования, реализуется на основе специальным образом организованной деятельности в рамках пространственно-предметной, социальной, педагогической субъектно-развивающей среды, обеспечиваемой в том числе *системой дополнительного экологического образования*, теоретическое обоснование которого представлено в работах ученых-методистов в области экологического образования (Н.В. Добрецова, Е.В. Тутынина, Д.Л. Теплов, Р.П. Софронов и др.).

Школьное дополнительное экологическое образование имеет глубокие истоки в историческом контенте отечественного и зарубежного опыта. Среди ценных идей дополнительного экологического образования (out-door, т. е. «за дверьми» класса) в зарубежной педагогике можно отметить следующие.

Во-первых, достаточно интересной и перспективной представляется концепция экологического воспитания и образования в так называемых полевых условиях – на основе специальных центров природы, общественных просветительских и природоохранных организаций, приусадебных участков, специальных хозяйств и т. п., где младшие и более старшие школьники могут наблюдать за растительным и животным миром, ухаживать за растениями и животными, проводить элементарную исследовательскую деятельность, принимать участие в работе данных центров и хозяйств, вкладывать посильный труд в их развитие (Болгария, Норвегия, Финляндия, Нидерланды и др.).

Во-вторых, это участие школьников в ряде природоохранных и природосберегающих социальных проектов: в проектах по сортировке и утилизации мусора, охране ландшафтов, сохранению чистой воды и воздуха, сохранению и воспроизведению редких видов животных и т. п. Как отмечают специалисты, в США и странах Европы формирование экологической культуры в рамках дополнительного экологического образования реализуется в контексте игрового (начальная и средняя школа) и натуралистического (средняя и старшая школа) подходов [7]. Последний зачастую реализуется в рамках совместной деятельности с приглашенными экологами и волонтерами по какой-нибудь определенной проблеме (напри-

мер, проблема миграции птиц, их кольцевания и т. п.).

По мнению руководителя российского Центра экологического образования и воспитания «Экосистема» А.С. Боголюбова [2], интересна такая активная форма дополнительного экологического образования, как реализация экологических проектов с обращением к разнообразным сопутствующим формам деятельности (постановка проблемы, вычленение задач, сбор материала и т. п.). Спектр практической деятельности и тематика проблем для проектов соотносятся со временем года (сезоном), географическим местоположением, с наличием преподавателя, ученого, специализирующегося на том или ином аспекте экологического образования и воспитания. В качестве результатов выступают написание отчета и публичная защита проекта. Интересно отметить, что названия всех проектов экологической тематики в обязательном порядке заносятся в диплом (свидетельство об окончании школы).

Большое значение имеет защита проектов, если она соотносится с выездом школьников на природу. Для организации такой деятельности в ряде стран существуют специальные центры, объединяющие ученых, педагогов, волонтеров, энтузиастов «зеленого» движения и т. п. (например, в Великобритании этим занимается негосударственная образовательная организация Field Studies Council, название которой при дословном переводе выглядит как «Совет полевых исследований», при функционально-технологичном осмыслении понимается как «Центр полевого образования»).

Если обратиться к отечественному опыту дополнительного экологического образования и воспитания школьников, можно отметить значение в этом плане движения юных натуралистов (юннатов), связанного с именами педагогов, ученых В.В. Бурдаковой, Б.В. Всевятского, Н.И. Дергунова, Т.Я. Карпинской, И.В. Русакова, П.П. Смолина и др. При этом, как справедливо отметил С.А. Кононов, «необходимо активно изучать историю юннатского движения, имеющую большую ценность для воспитания школьников современности» [4, с. 4].

На сегодняшний день развитие экологического мировоззрения и воспитание экологической культуры школьника идет в рамках *экоцентрированного образования* (термин З.Ю. Нефедовой [15, с. 4]) на основе системного дополнительного школьного образования.

К тенденциям развития дополнительного экологического образования можно отнести, на наш взгляд, *формирование новой правовой основы* деятельности экологических объединений и организаций, в которых заняты школьники, что связано в том числе с принятием ряда законов (Федеральный закон РФ № 7 «Об охране окружающей среды» от 10 января 2002 г., Экологическая доктрина Российской Федерации РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р и др.). Это обусловило ряд серьезных шагов со стороны государства в развитии дополнительного экологического образования и воспитания:

- придание юридического статуса определенной группе детских экологических организаций, которые активно сотрудничают с представителями школьных экологических кружков, клубов, секций;
- активизация разработки интегрированных межрегиональных экологических программ, где определенное место отводится как внешкольной, так и школьной системе дополнительного экологического образования;
- разработка государственных эколого-просветительских акций;
- проведение на федеральном и региональных уровнях экологических викторин и олимпиад и т. п.

Внимание к *эколого-правовому компоненту школьного экологического дополнительного образования* обусловлено также разработкой и внедрением государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [11], где заявлена необходимость создания условий для повышения ответственности у граждан за судьбу страны и признана большая роль в этой связи эколого-правового просвещения школьников, реализуемого в комплексе урочной и внеурочной работы, т. к. именно экологическое сознание и экологическая культура признаются среди прочих факторами национальной безопасности.

Еще одной значимой тенденцией можно назвать активное развитие в системе школьного дополнительного экологического образования *принципа природосообразности, связанного с понятиями экокультурных и этнокультурных ценностей*, что ориентирует детей на обращение к истокам народной культуры, народных природоохранных традиций, направленности их деятельности на расширение личного экологического опыта.

Так, во время краеведческой экскурсии в школьном летнем экологическом лагере более

подробно можно ознакомить обучающихся со следующими явлениями [14].

- Уникальная и усовершенствованная экологическая традиция якутов – родовое унаследование хозяйственно-культурных угодий. Так, коренной хозяин как наследник, обладая глубокими знаниями об экосистеме, обогащается, не разрушая природное пространство, мало того, накапливает значительный опыт природопользования в родных просторах, обеспечивает всем жителям длительную жизнь на данной территории. Такое равновесие получалось благодаря разнообразным сочетаниям способов эксплуатации природы, использованию различных видов сельского хозяйства, повышению его продуктивности, развитию производительных сил [10].

- Интересная мифологическая традиция определения мест тотемно значимых растений у якутов. Эти места определялись (величественным деревом) *Аар Кудук Мас*, которое, по представлениям якутов, находится в центре земли или мироздания. Оно символизирует вечность, долголетие. Именно это дерево, наполняясь божественной энергией, поддерживало небесный порядок на земле. Такое дерево можно считать вратами в царство растительного мира. Именно на нем живет дух – хозяйка земли *Аан Алахчын Хотун*, которая управляет всей природной стихией на земле. Береза, по мифическим описаниям, более, чем другие деревья, напоминает *Аар Кудук Мас*. Ее и выбирают для преклонения на труднопроходимых перевалах, на вершинах гор – аартык, украшают витыми из цветного конского волоса веревками и прикрепляют к ним дары духу – хозяйке местности. Из таких соображений якуты употребляли на топливо только сушняк [5, с. 120].

- Распространенный у якутов культ духа охоты и рыболовства – *баай байанай*. Охотничьи и рыболовные хозяйства считались необходимыми в суровых жизненных условиях якутского народа. Для якутов-скотоводов эти отрасли были значительным подспорьем, а для бедноты, не имевшей скота, рыболовство было основным источником жизни. Поэтому промысловый культ – обряды и поверья, связанные с охотой и рыболовством, имели широкое распространение. Кроме *Баай Байаная*, по верованиям якутов, существовал целый ряд подчиненных ему духов-братьев, домочадцев. Упомянуты еще предания о лесных духах-хозяевах, которые способствовали размножению зверей и птиц. Отправляясь на

охоту, охотник обращался посредством духа – хозяина огня к духам – хозяевам леса, угощая костер кусочками жира или масла. При первой же ночевке в лесу, разведя огонь, охотник повторно обращался к духу – хозяину леса, принося в жертву что-то из своих запасов. В момент угощения произносил благословение *алгыс* для воссоздания благоприятных отношений с природой и просил щедрую добычу. Успешная охота, по мнению древних охотников, зависела от соблюдения множества запретов и необходимых правил по отношению к природе. Например, считалось, что охотник должен всячески выражать свою радость при любой добыче, т. к. такое поведение нравится *баай байаная*. Охотники после удачной охоты обращались не только к *байаная*, но и ко всем духам – хозяевам леса, духу огня с благодарностью. У таежных охотников самой распространенной традицией считалось повиновение по исстари заведенному обычаю скрывать удачу на охоте. Распространяться об удаче – значит оскорблять лесного духа, подарившего им добычу [12, с. 133].

Важное значение имеет усиление такого направления школьного дополнительного экологического образования и воспитания, как *взаимосвязь урочного и внеурочного экологизированного образования и воспитания на оси «природоохранные знания – культура – экология человека»*. Здесь речь идет о выполнении на уроках заданий поискового, исследовательского и проблемного характера с выходом на последующую разработку и защиту эколого-ориентированных программ, проектов, связанных как с благоустройством и улучшением экологического состояния микрорайона, так и с пропагандой здорового образа жизни в контексте осознания природно-антропогенных связей. В то же самое время анализ научного дискурса [1; 4; 8] позволяет констатировать ряд проблем, обуславливающих состояние дополнительного экологического образования на региональном уровне. В первую очередь, на наш взгляд, речь идет о некоторой недооценке общей координационной работы со стороны администраций регионов с образовательными организациями в рамках экологического образования и воспитания школьников, привлечения их к творческой, учебно-исследовательской и т. п. деятельности в рамках конкретизации экологических проблем региона. Это своего рода недоверие к возможностям образовательных организаций со стороны администраций регионов связано, возмож-

но, с отсутствием целевых социальных заказов, которые могли бы обусловить экологическую исследовательскую и проектную работу школьников, включить их в конструктивную созидательную деятельность по решению конкретных экологических проблем, что определяет не на словах, а на деле воспитание активного гражданина.

Еще одной проблемой, по нашему мнению, является недостаточная разработанность на теоретико-методическом уровне основ интегративного взаимодействия на уровне «школа – учреждение дополнительного образования детей», которое могло бы стать организующим началом творческой и учебно-исследовательской деятельности, связанной с выявлением и поэтапным решением определенных экологических проблем региона.

Нельзя не заметить при этом, что потенциал дополнительного школьного образования детей в данном направлении реализован неполно, а зачастую односторонне (экскурсии, праздники, акции совместно со школой и т. п.). Причина, на наш взгляд, заключается в том, что содержание и направления (по возрастным группам) программ дополнительного экологического образования являются недостаточно продуманными. С одной стороны, как мы отмечали, отсутствует корреляция с экологическими проблемами региона, не очень охотно в этом плане идут навстречу школам представители администрации города, района и т. п. С другой стороны, сами направления деятельности в большей степени ориентированы на дошкольников и младших школьников. Подростки, которые хотят видеть *реальные результаты* своего участия в экологических программах, задействованы слабо.

Еще одной проблемой выступает необходимость эффективной экологизации сознания самих учителей и мотивации их к соответствующей работе не только с детьми, но и с родителями. Это можно сделать, например, через систематическую организацию творческих семинаров, проведение круглых столов с приглашением ученых-экологов из вузов (по возможности), местной администрации, журналистов и т. п.

Одной из наиболее актуальных проблем, как мы уже отмечали ранее, является воспитание экологической культуры у школьников, которое мы связываем с представленными в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) требования-

ми к личностным результатам школьников, в частности к сформированности основ экологической культуры, которая будет соответствовать современному уровню как экологического мышления, так и опыта рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях, имеющих отношение к экологии и природопользованию. В этой связи, на наш взгляд, формирование экологической культуры самым тесным образом соотносится с присвоением школьником *ценностно-гуманистических принципов и норм поведения в природной среде*.

Важен тот факт, что в федеральных государственных образовательных стандартах заостряется внимание на воспитательном и личностно-развивающем компонентах именно образовательного процесса. И на основе концептов ФГОС можно сделать вывод о том, что экологическая культура является многоаспектным понятием, которое связано с усвоением определенных экологических знаний, развитым экологическим сознанием, эмоционально-эстетическим восприятием природы, развитым чувством ответственности за все живое, мотивацией к эколого-созидательной деятельности, к труду по воспроизведению природных ресурсов и улучшению природопользования, а также с экологически осознанным поведением.

На основе предпринятого нами анализа федеральных государственных образовательных стандартов начального, общего основного и общего среднего образования наиболее перспективными направлениями развития экологической культуры в рамках экологического дополнительного образования в школах представляются следующие.

- *На уровне дополнительного экологического образования младших школьников.* Исходя из требований ФГОС по формированию и расширению опыта детей, связанного с позитивным взаимодействием с окружающим миром и воспитанием ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание), перспективным видится расширение возможностей формирования экологической культуры на основе взаимосвязи творческой урочной и внеурочной работы по дисциплинам «Окружающий мир», «Изобразительное искусство», «Литературное чтение». Объединив их в своего рода *курс народной экологии*, можно через знакомство с традициями, календарной обрядовостью, со сказками, пословицами, песнями, загадками создать

ту среду, где формируется понимание ценности живого, красоты природы и желания защищать их (или хотя бы не портить). Проведение экскурсий, оформление краеведческого материала, участие в посадках и уходе за растениями и т. п. является уже сопровождением, направленным на развитие интереса к природе, природным явлениям, формам жизни и т. п. [3].

- *На уровне дополнительного экологического образования учащихся 5–9-х классов.* Специфика воспитания экологической культуры у учащихся 5–9-х классов (на основе требований ФГОС) заключается в признании необходимости реально значимой практической деятельности школьников на оси «цель – результат». Это может быть обеспечено разработкой школьными учителями (биологии, географии, математики, химии и т. п.) при поддержке администрации региона *интегративных образовательных программ*, связанных с экологическими проблемами региона, культурой природопользования, с проблемами воспроизводства растительного и животного мира, переработки бытовых отходов и т. п. Если подросток сам непосредственно погружается в проблему, чувствует свою востребованность, это является самым сильным воздействующим фактором на его сознание и формирование экологической культуры. Это может быть помощь органам природоохраны, связанная с проведением мероприятий по выявлению несанкционированных свалок, по проведению «зеленых» пикетов и т. п., т. е. присущую данному возрасту критичность и склонность к некому бунтарству, независимости следует переводить в позитивное русло реальной гражданской позиции.

Кроме того, для ребят данного возраста важна в рамках дополнительного образования *эколого-оздоровительная деятельность*, которая направлена на формирование умений и навыков здорового и экологически безопасного образа жизни; в том числе с большим удовольствием они принимают участие в массовых мероприятиях на природе (игры, праздники, конкурсы и т. п.), а включение в эту деятельность родителей не только повышает статус и значение мероприятий, но и обеспечивает большую эмоциональную отдачу, которая, по мнению психологов, является залогом «присвоения» ценностей (в частности, ценностей здорового образа жизни).

Немаловажное значение здесь имеет также проведение ряда мероприятий (в том числе и просветительского характера) по форми-

рованию *экологически ответственного поведения*, что связывается нами с Основами государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г., которые были утверждены Президентом РФ 30 апреля 2012 г. [13] и актуализируют требование введения вопросов формирования экологической культуры и экологически ответственного поведения в образовательные региональные программы.

- *На уровне дополнительного экологического образования старших школьников.* Исходя из специфики данного школьного возраста и требований к личности выпускника, определяемых в том числе новыми ФГОС, для учащихся старших классов, которые зачастую уже ориентированы на будущую профессию, основным видом дополнительного экологического образования может стать *проектно-исследовательская деятельность*, которая направлена на решение местных экологических проблем (ландшафтный дизайн, борьба с загрязнениями, стартапы по утилизации твердых бытовых отходов, благоустройство и т. п.). Это могут быть интегрированные проекты, которые курируют учителя биологии, географии, химии, математики и др.

Важна также *эколого-просветительская деятельность*, направленная на трансляцию (пропаганду) экологических и природоохранных знаний через репортажи в СМИ, ведение блогов, сетевых сообществ, творческие работы (плакаты, рисунки, эссе и др.), дискуссии, посильные социологические опросы и др. Большое значение в данном случае имеет функция учителя как модератора и координатора данной деятельности, но более важно, чтобы этот человек сам был энтузиастом, с хорошо развитым экологическим сознанием, поскольку ребята старшего возраста не прощают деятельности «ради галочки» и формального к себе отношения.

Таким образом, рассмотрение проблемы формирования экологической культуры школьника посредством системы школьного дополнительного экологического образования позволяет констатировать тот факт, что определяемое ФГОС требование достижения *личностных* результатов школьников в плане сформированности основ экологической культуры может быть реализовано только при участии всех заинтересованных субъектов экологического образования (педагоги, школьники, родители, ученые-экологи, представители

региональной администрации, представители СМИ и др.), экологизации их сознания и организации творческого сотрудничества.

Представленные во ФГОС направления развития экологического мировоззрения и формирования экологической культуры в рамках дополнительного школьного образования должны быть наполнены конкретным общественно значимым содержанием, связанным в том числе с местными региональными проблемами и обстановкой, при этом важно учитывать возрастные особенности того или иного школьного возраста, акцентируя внимание на том или ином компоненте экологического образования (народно-экологическом, эколого-оздоровительном, проектно-исследовательском и т. п.). Все это позволит включить дополнительное экологическое образование, развитие экологической культуры в общую систему гражданско-патриотического воспитания современных школьников.

Список литературы

1. Аракчеева З.В. Экологическое образование – культура общества // Science Time. 2016. № 2(26). С. 46–48.
2. Боголюбов А.С. Полевое экологическое образование в зарубежных странах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecosystema.ru/07referats/ee-abroad.htm> (дата обращения: 01.04.2019).
3. Иргит С.Ч. Формирование ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1(56). С. 131–132.
4. Кононова С.А. Становление внешкольного образования в России в 60-е годы XIX в. – начало XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2007.
5. Кулаковский А.Е. Материалы для изучения верований якутов // Зап. Якутск. краев. географ. общ-ва. Якутск, 1923. Кн. 1.
6. Лавров С.Б. Глобальные проблемы современности. Ч. 1. СПб.: СПбГУПМ, 2011.
7. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: спец. курс. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010.
8. Наше общее будущее: доклад Междунар. комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. / под ред. с послесл. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. М.: Прогресс, 1989.
9. Неведова З.Ю. Формирование экологической компетентности школьников в дополнительном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2012.
10. Петров В.Т. Легенды о Кудангсе в художественной обработке П.А. Ойунского // Мифология народов Якутии. Якутск, 1980. С. 41–45.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAEgtx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 01.04.2019).
12. Предания, легенды и мифы саха (якутов) / Н.А. Алексеев, Н.В. Емельянов, В.М. Петров. Новосибирск: Наука, 1995.
13. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70169264/#ixzz5TLuqlrIT> (дата обращения: 01.04.2019).
14. Софронов Р.П. Методика учебно-исследовательской работы учащихся в летнем экологическом лагере (на примере Республики Саха (Якутия)): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
15. Тележинская Е.Л., Митрофанова И.Б. Экологическое воспитание как элемент урока естественнонаучного цикла // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 8. С. 18–22.
16. Хотунцев Ю.Л. Экология и экологическая безопасность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.

* * *

1. Arakcheeva Z.V. Ekologicheskoe obrazovanie – kul'tura obshchestva // Science Time. 2016. № 2(26). S. 46–48.
2. Bogolyubov A.S. Polevoe ekologicheskoe obrazovanie v zarubezhnyh stranah [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ecosystema.ru/07referats/ee-abroad.htm> (data obrashcheniya: 01.04.2019).
3. Irgit C.Ch. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k prirode u detej mladshego shkol'nogo vozrasta // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 1(56). S. 131–132.
4. Kononova S.A. Stanovlenie vneshkol'nogo obrazovaniya v Rossii v 60-e gody XIX v. – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2007.
5. Kulakovskij A.E. Materialy dlya izucheniya verovanij yakutov // Zap. Yakutsk. kraev. geograf. obshch-va. Yakutsk, 1923. Kn. 1.
6. Lavrov S.B. Global'nye problemy sovremenosti. Ch. 1. SPb.: SPbGUPM, 2011.
7. Lihachev B.T. Filosofiya vospitaniya: spec. kurs. M.: Gumanitar, izd. centr VLADOS, 2010.
8. Nashe obshchee budushchee: doklad Mezhdunar. komissii po okruzhayushchej srede i razvitiyu (MKOSR): per. s angl. / pod red. s poslesl. S.A. Evteeva i R.A. Pereleta. M.: Progress, 1989.
9. Nefedova Z.Yu. Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti shkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2012.

10. Petrov V.T. Legendy o Kudangse v hudozhestvennoj obrabotke P.A. Ojunsogo // Mifologiya narodov Yakutii. Yakutsk, 1980. S. 41–45.

11. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493 «O gosudarstvennoj programme "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody"» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (data obrashcheniya: 01.04.2019).

12. Predaniya, legendy i mify saha (yakutov) / N.A. Alekseev, N.V. Emel'yanov, V.M. Petrov. Novosibirsk: Nauka, 1995.

13. Osnovy gosudarstvennoj politiki v oblasti ekologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda (utv. Prezidentom RF ot 30 aprelya 2012 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/70169264/#ixzz5TLuqIrIT> (data obrashcheniya: 01.04.2019).

14. Sofronov R.P. Metodika uchebno-issledovatel'skoj raboty uchashchihsya v letnem ekologicheskom lagere (na primere Respubliki Saha (Yakutiya)): avtor-ref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2003.

15. Telezinskaya E.L., Mitrofanova I.B. Ekologicheskoe vospitanie kak element uroka estestvennonauchnogo cikla // Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve. 2016. № 8. S. 18–22.

16. Hotuncev Yu.L. Ekologiya i ekologicheskaya bezopasnost': ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2004.

System of school additional ecological education as the basis of development of ecological culture of schoolchildren

The article deals with the issue of the development of ecological culture of schoolchildren in subject-developing environment of additional education. There are revealed the sources and tendencies of the development of the system of additional ecological education, there is analyzed domestic and foreign experience. There are noted the most significant problems, directions and perspectives of the development of the system of additional ecological education.

Key words: *ecological culture, domestic and foreign experience, the FSES, secondary education level, additional ecological education, pedagogical system.*

(Статья поступила в редакцию 01.04.2019)

А.А. ЛОЩИЛОВА
(Дзержинск)

Н.Ф. ВИНОКУРОВА
(Нижний Новгород)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЧЛЕНОВ ШКОЛЬНОГО ДЕТСКОГО ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД*

Раскрывается проблема формирования экологической ответственности у учащихся, обусловленная тенденциями экологизации и гуманизации современного образования. Обоснованы и раскрыты методические условия, обеспечивающие формирование экологической ответственности у участников детского геоэкологического клуба в контексте синергетического подхода.

Ключевые слова: *экологическая ответственность, образовательная среда, геоэкологический клуб, педагогическая модель, экологически ответственные дела, синергетический подход.*

В настоящее время современное образование претерпевает значительную трансформацию. Традиционная система, опирающаяся на принципы классической науки, в этих условиях уже не может эффективно выполнять роль средства освоения мира [20]. Инновационным вектором развития становится образование в интересах устойчивого развития, имеющее синергетический, открытый, опережающий характер, побуждающее учащихся к саморазвитию, самостоятельному «выращиванию» личностных качеств, необходимых для выживания человека и общества (Н.М. Мамедов, А. Печчеи, А.Д. Урсул, С.В. Кульневич, Е.Н. Князева). Одним из таких ключевых качеств личности является экологическая ответственность.

Важность формирования ответственности за судьбу всего живого на Земле и жизнь будущих поколений подчеркивали Н. Jonas, А. Швейцер, Р. Аттфилд, А. Наэсс, Д. Родман,

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках проекта № 19-013-00749 (код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»).

Б. Калликотт, В.Г. Буданов, Так, по утверждению Г. Йонаса, ответственность является ядром «новой этики ответственности» человеческой цивилизации. Основываясь на категорическом императиве «поступай так, чтобы твои действия были в согласии с непрерывностью подлинной человеческой жизни на Земле» [25], эта этика предполагает признание нравственных прав природы, предвидение последствий своих действий в окружающей среде.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования экологической ответственности (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, Г.Н. Каропа, Д.С. Ермаков, Т.В. Кучер, Л.М. Горбунов, И.Т. Суравегина, Н.Н. Карпова, О.М. Чернявская, А.А. Мжельская, М. Bonnett, J. Palmer, H.R. Hungerford и др.) установлено, что экологическая ответственность как интегративное качество личности является результатом субъективного преломления в сознании индивида объективной системы нравственно-экологических отношений и требований, предполагает ценностное отношение к природе, соблюдение экологического императива в ходе выбора путей разрешения нелинейных ситуаций, самоанализ, самоконтроль, самоограничение, предвидение и прогнозирование своих действий, что способствует обеспечению диалога человека с природой. Критериями ее сформированности являются знания и убеждения учащихся, умение принимать и выполнять экологические решения в реальных ситуациях; культура индивидуального поведения в природном окружении, активное участие в эколого-ориентированной деятельности по защите, уходу и улучшению окружающей среды, пропаганде идей охраны природы.

В этой связи значительными возможностями для формирования экологической ответственности у учащихся обладает детский геоэкологический клуб, являющийся одной из форм организации внеурочной деятельности. Специфика работы детского геоэкологического клуба, для которого характерны самоуправление, самоорганизация, кооперативность, разнообразие видов деятельности, детерминирует использование синергетического подхода в формировании экологической ответственности.

Синергетический подход в образовании (В.Г. Буданов, Н.М. Таланчук, А.В. Коротаев, С.Ю. Малков, А.П. Назаретян, В.Г. Рындак, Д.С. Чернявский, А.И. Бочкарев, В.Т. Виненко, В.В. Маткин, Е.Н. Князева, С.П. Курдю-

мов, А.А. Мелентьева, Г.А. Сумина, Ю.В. Талагаев и др.) обеспечивает «мягкое» управление целостным процессом воспитания экологической ответственности. Такое управление позволяет с помощью малых резонансных воздействий (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева), соответствующих собственным внутренним тенденциям развития системы (личности), преодолеть хаос (неорганизованные и спонтанные устремления) и направить ее к одному из собственных благоприятных путей формирования в себе экологической ответственности [10].

Анализ школьной практики выявил фрагментарность воспитания экологической ответственности у членов детского геоэкологического клуба, недооценку возможностей использования синергетического подхода в формировании личностных качеств. Вследствие этого сложилось противоречие между необходимостью разработки методических условий использования синергетического подхода в формировании экологической ответственности у участников детского геоэкологического клуба и недостаточной степенью раскрытия данной методической проблемы.

Обозначенное противоречие обусловило постановку проблемы: каковы методические условия формирования экологической ответственности у членов детского геоэкологического клуба в русле синергетического подхода. В этой связи целью исследования стали разработка и обоснование методических условий, обеспечивающих формирование экологической ответственности у членов детского геоэкологического клуба в контексте синергетического подхода.

На основании анализа научной литературы (М.М. Бахтин, И.П. Иванов, И.Т. Суравегина, Г.Н. Каропа, В.Г. Буданов, А.Г. Маджуга, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, А.И. Бочкарев, С.В. Кульневич, Н.М. Таланчук, Л.В. Новикова, В.Г. Рындак) нами были определены методические условия, обеспечивающие формирование экологической ответственности у членов детского геоэкологического клуба в контексте синергетического подхода, которые представлены:

- системой экологически ответственных дел;
- экогуманистически ориентированной образовательной средой детского геоэкологического клуба.

Рассмотрим перечисленные условия более подробно.

Система экологически ответственных дел разработана на основе технологии коллективно-творческих дел И.П. Иванова, предполагающей многостороннюю заботу друг о друге, о своем коллективе, окружающих людях и окружающей среде. В.Г. Буданов подчеркивает, что использование коллективных форм деятельности, развитие умения работать коллективно дает средовой фактор, формируя источники саморазвития [2]. Работая в командах над выполнением экологически ответственных дел, учащиеся включаются в отношения взаимопомощи, сотрудничества, совместного творческого освоения мира, открытого нелинейного диалога, приобретают умения принимать коллективные решения и брать на себя ответственность [8]. Подобное взаимодействие в процессе выполнения ответственного дела способствует возникновению процесса самоорганизации (саморазвития) учащихся в направлении воспитания в себе экологической ответственности.

Разработанная система включает пять видов экологически ответственных дел: мотивационно-стимулирующие к познанию, эколого-просветительские, ценностно-смысловые, практико-созидательные и рефлексивно-оценочные, выделенные в соответствии со структурой и последовательностью формирования экологической ответственности.

Реализация ответственных дел осуществляется в несколько стадий:

- 1) выбор;
- 2) творческий поиск;
- 3) разработка дела и распределение поручений;
- 4) реализация;
- 5) рефлексия.

Представленная система экологически ответственных дел нашла отражение в разработанной нами модели экогуманистически ориентированной образовательной среды детского геоэкологического клуба.

Образовательная среда обладает широким спектром возможностей для опосредованного управления, организации незначительных резонансных воздействий, но для этого она должна отвечать целому ряду требований:

– открытости учебной и воспитательной информации, предусматривающей широкое использование Интернета, междисциплинарный характер образования, постоянный обмен информацией (С.В. Кульневич) [12];

– иерархичности, реализующейся в стратегии многоуровневого процесса осознания, присвоения личностью экогуманистических

норм, требований и ценностей отношения к природе;

– нелинейности, предполагающей многовариантность решения проблем, когда результат значительно отличается от замыслов его участников; созданию условий, при которых возможно порождение знаний самими обучающимися посредством «пробуждающего» обучения (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов), когда учитель и ученик связаны особой синергетической связкой, предполагающей ситуации открытого нелинейного диалога, разрешения проблемных ситуаций, образовательного приключения [10];

– неустойчивости – состояние неустойчивости, свободы выбора (точки бифуркации); стимулирования школьников к самостоятельности выбора и принятия ответственного решения;

– кооперативности, подразумевающей совместное действие, синергию, кооперативный эффект (в синергетике возникновение порядка, нового состояния системы возможно только благодаря внутренним тенденциям и свойствам; кооперативность выступает одной из основных характеристик возникновения процесса самоорганизации, что детерминирует использование технологий, предполагающих работу школьников в коллективе, группе или командах [15]);

– применения в обучении «человекоразмерных» (человековключающих) моделей познания (В.С. Степин) (геоэкоосоциосистемы, современный ландшафт и др.), раскрывающих органическую включенность человека в окружающий мир, актуализирующих осознание роли человека во взаимоотношениях с природой и его ответственности за нее [19].

Данные принципы составили теоретико-методологическую основу экогуманистически ориентированной образовательной среды детского геоэкологического клуба. На основе работ В.И. Панова, Н.Н. Демидовой, М.М. Бахтина, А.Ф. Плахотного были определены ее особенности и структура.

Экогуманистически ориентированная образовательная среда имеет экопсихологический характер и рассматривается нами «как целостная, самоорганизующая структура-процесс» (Н.Н. Демидова) [Там же], включающая в себя систему педагогических и психологических условий и влияний, обеспечивающих интернализацию и интериоризацию школьниками экогуманистических требований, норм и ценностей.

Основываясь на идеях J. Palmer, J. Smyth об образовании в области окружающей среды [23; 24], идее об «участном сознании» М.М. Бахтина [1], а также положении А.Ф. Плахотного о многоуровневости процесса осознания личностью этических норм как ценностей (на уровне знаний, чувств, убеждений, действий) [14], мы разработали трехуровневую структуру образования экологической ответственности у учащихся (см. рис. на с. 25):

- первый уровень – *среда, ориентирующая на «ответственное участие познание»*;
- второй уровень – *среда, развивающая «ответственное участие переживание»*;
- третий уровень – *среда, стимулирующая к «ответственному участию по-ступку»*.

Композиционно каждая из представленных сред состоит из пространственно-предметного, технологического и коммуникативного компонентов (выделены на основании работ В.И. Панова [13]), которые реализуют принцип расширения личной экологической ответственности за окружающую среду от локального к глобальному, «реальное вхождение познаваемого в познающего, – реальное единение познающего и познаваемого» (Н.Ф. Федоров).

Рассмотрим уровни представленной экогуманистически ориентированной образовательной среды более подробно.

Среда, ориентирующая на «ответственное участие познание», реализует вектор «образования об окружающей среде», имеющий информационно-познавательный характер. По утверждению А.Ф. Плахотного, знания и познавательная деятельность выступают идеальной предпосылкой для формирования ответственности как качества личности [14]. В этой связи данная среда содержит возможности для развития «пробуждающего обучения», в котором учитель и ученик попадают «в один и тот же самосогласованный темпомир», т. е. начинают жить в одном темпе» (Е.Н. Князева, С.Л. Курдюмов) [10]. Школьники знакомятся с теоретическими положениями экогуманизма, экологической этики, коэволюции и устойчивого развития; особенностями и структурой экологической ответственности, ее ролью во взаимоотношениях с социоприродной средой в ходе изучения современных ландшафтов как «человекоразмерных» моделей целостного познания взаимодействия и взаимосвязей человека и природы.

Пространственно-предметный компонент включает средства школьной территории (микроуровень), совокупность которых обладает этическими и эстетическими возможностями для пробуждения познавательного интереса и деятельности – живой уголок, ландшафт школьного двора, компьютер с выходом в Интернет, позволяющие учащимся отправиться в виртуальное путешествие по уникальным уголкам природы родного края [21].

Коммуникативный компонент способствует развитию субъект-субъектного типа взаимодействия. Ориентирует на коэволюционный вариант взаимоотношений человека с миром природы в ходе различной совместно-распределенной эколого-ориентированной деятельности, где каждый из членов детского клуба выполняет определенную роль для достижения общей цели. Предполагает осуществление межсубъектного взаимодействия на уровне микросоциума – взаимодействие с педагогами, администрацией, родительской общи-тельностью, младшими школьниками посредством совместных мероприятий, способствующих развитию экологической ответственности у учащихся. Информационно-технологическое взаимодействие осуществляется в ходе создания школьниками «страницы» (группы) детского клуба в социальных сетях.

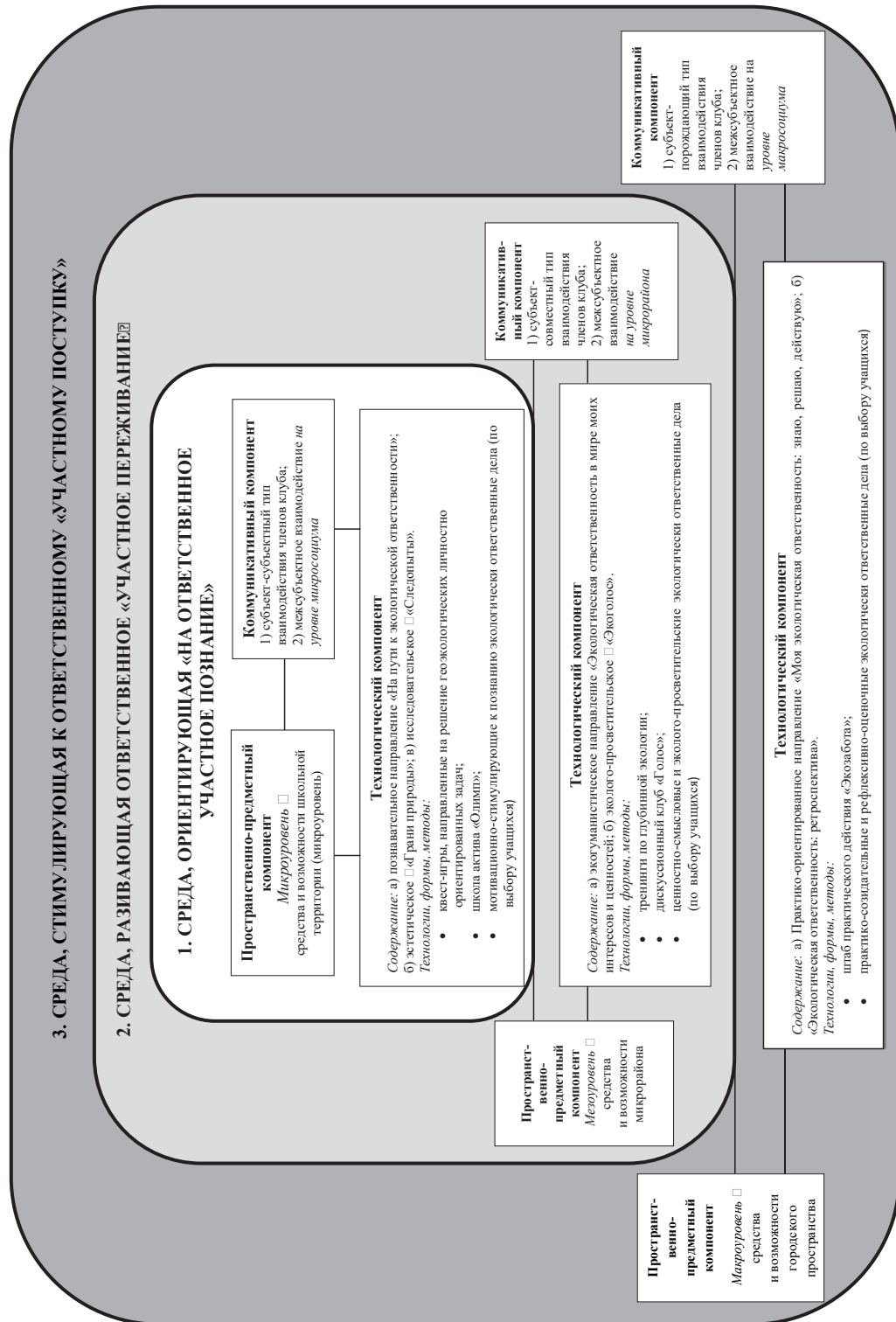
Технологический компонент включает следующие содержательные направления деятельности:

- познавательное («На пути к экологической ответственности»);
- эстетическое («Грани природы»);
- исследовательское («Следопыты»).

Школьники, работая по данным направлениям, принимают участие в работе школы актива «Олимп»; в квест-играх, направленных на решение геоэкологических личностно ориентированных задач, а также участвуют в реализации и организации экологически ответственных дел, стимулирующих к познанию. Более подробно с их особенностями и содержанием можно ознакомиться в наших работах.

2. Среда, развивающая «ответственное участие переживание», имеет вектор «образования для окружающей среды», направленный на порождение у учащихся личностных смыслов, норм ответственного поведения в окружающей среде. Способствует развитию эмоционального и ценностно-нормативного компонентов экологической ответственности. Содержит возможности для осмысления членами клуба «добытых» знаний, развития эко-

Модель экогуманистически ориентированной образовательной среды детского геоэкологического клуба



логических чувств, переживаний своей связи с окружающей средой и ответственности за ее устойчивое развитие. Создает условия для постепенного перевода собственного бытия «из безответственного состояния “просто данного” в ответственное состояние “заданного” или “уже должного” со-бытия» (М.М. Бахтин) [1].

Пространственно-предметный компонент включает средства микрорайона (мезоуровень), способствующие переживанию личной ответственности за обеспечение устойчивого развития ландшафтов своего ближайшего окружения. Побуждает к персонализации социоприродной среды своего микрорайона. Школьники получают возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве [21].

Коммуникативный компонент акцентирует внимание на развитии субъект-совместного типа межличностного взаимодействия [13], обеспечивающего освоение учащимися экогуманистических ценностей и норм в ходе взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации).

Межсубъектное взаимодействие не только осуществляется на уровне микросоциума, но и постепенно переходит на мезоуровень, включающий микрорайон в целом. Предполагает организацию сотрудничества членов детского геоэкологического клуба с эколого-биологическим центром, клубами по месту жительства, экологическими объединениями, музеями и пр.

Информационно-технологическое взаимодействие осуществляется в ходе налаживания партнерских связей в социальных сетях с различными экологическими объединениями и организациями.

Технологический компонент предусматривает следующие содержательные направления деятельности:

- экогуманистическое («Экологическая ответственность в мире моих интересов и ценностей»);
- эколого-просветительское («Экоголос»).

Работа по данным направлениям предполагает создание условий для участия школьников в организации различных ценностно-смысловых и экологически ответственных дел (по выбору учащихся), заседаниях дискуссионного клуба «Голос»; тренингах по глубинной экологии, способствующих расширению границ своего «я» путем «вживания», инту-

итивного постижения холистичности мира и собственной ответственности за него (С. Семанас) [16].

3. Среда, стимулирующая к «ответственному участию поступку», задает вектор «образования внутри окружающей среды», предполагающий активные экологически ответственные действия и поступки, строящиеся на основе убеждений личности в необходимости бережного отношения к природе, обеспечения устойчивого развития ближайшего социоприродного окружения. В результате создаются условия не только для позитивных изменений окружающей среды, но и для трансформации личности в ходе оценки и рефлексии своей деятельности.

Пространственно-предметный компонент представлен средствами городской социоприродной среды (макроуровень), обеспечивающими широкие возможности для различных видов экологически ответственной деятельности учащихся (дендрарии, городские парки, скверы и пр.).

Коммуникативный компонент включает условия и возможности для организации субъект-порождающего типа межличностного взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды, когда каждый ее компонент становится условием и средством развития другого [13]. Наряду с микро- и мезосоциумом члены детского экологического клуба осуществляют взаимодействие на уровне макросоциума, организуя сотрудничество по проблемам устойчивого развития ландшафтов и связанных с ними экологических проблем с различными экологическими организациями своего города и административно-территориального субъекта в целом (области, края, республики и пр.). Информационно-технологическое взаимодействие осуществляется в процессе налаживания сотрудничества в социальных сетях с экологическими объединениями и организациями областного и всероссийского уровня, участия в эколого-ориентированных акциях, флешмобах и сетевых проектах.

Технологический компонент ориентирован на созидательную, ответственную деятельность учащихся на территории города, включение школьников в различные виды экологически ответственной деятельности практического характера, организацию осознания обучающихся результатов своей деятельности, их оценку в процессе реализации следующих содержательных направлений деятельности:

– практико-ориентированное («Моя экологическая ответственность: знаю, решаю, действую»);

– «Экологическая ответственность – ретроспектива».

Работа по данным направлениям осуществляется в ходе работы штаба практической деятельности «Забота»; выполнения по выбору практико-созидательных и рефлексивно-оценочных экологически ответственных дел.

Таким образом, анализ теоретических исследований позволил выявить особенности синергетического подхода, его потенциал в воспитании у учащихся экологической ответственности. В контексте этого подхода определены и обоснованы методические условия, обеспечивающие воспитание данного личностного качества у членов детского геоэкологического клуба.

Первое условие представлено системой экологически ответственных дел, способствующей включению школьников в отношения взаимопомощи, совместного творческого освоения мира, нелинейного диалога, ответственной зависимости. Второе условие – создание экогуманистически ориентированной образовательной среды детского геоэкологического клуба, позволяющей осуществлять «мягкое управление» процессом становления экологической ответственности у школьников, способствующее созданию незначительных резонансных воздействий, подталкивающих школьников к развитию в себе экологической ответственности.

Список литературы

1. Бахтин М.М. К философии поступка. Работы 20-х годов. Киев: Next, 1994.
2. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., испр. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
3. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Последовательность формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6–7 классов: психолого-педагогические и методические аспекты [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 4(17). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/307> (дата обращения: 21.04.2019).
4. Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Разработка учебно-методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической среды региона [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2013. № 2(2). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/394> (дата обращения: 18.04.2019).
5. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Методическая система формирования экологической от-

ветственности у учащихся в школьном курсе «География России» // География в школе. 2017. № 7. С. 53–60.

6. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А., Спиридонова С.О. Формирование экологической ответственности в курсе «География России»: процессуально-технологический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-1. С. 101–106.

7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д., 1996.

8. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.

9. Кизилова А.С., Фадеев Г.Н., Волков А.А. Гибридное образование: оценка в категориях информационно-аксиологического подхода [Электронный ресурс] // Vestnik of Minin University. 2018. Т. 6. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-1> (дата обращения: 16.04.2019).

10. Князева Е.Н., Курдюмов С.Л. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/evolutionism/sinergetika-i-principy-koevolycii-slozhnyx-sistem/> (дата обращения: 14.05.2019).

11. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. СПб.: Изд-во РГПУ, 1999.

12. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: моногр. Воронеж: Лакотин, 1997.

13. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

14. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков, 1981.

15. Рабош В.А. Синергетика образования человека // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2005. № 5. С. 178–183.

16. Семенас С. Глубинная экология: краткое введение в теорию и практику // Адукатар. 2009. № 3. С. 26–30.

17. Сураегина И.Т. Междисциплинарный характер экологических знаний // Сов. педагогика. 1984. № 12. С. 21–26.

18. Сырова Н.В., Чикишев В.Н. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека [Электронный ресурс] // Vestnik of Minin University. 2019. Т. 7. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5> (дата обращения: 12.04.2019).

19. Формирование культурно-экологической образовательной среды региона: кол. моногр. / под ред. Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: НГПУ, 2012.

20. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). М.: Магистр, 1997. С. 47–48.

21. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

22. Palmer J. A Model for Teaching and Learning, in Environmental Education. 1993. Vol. 43. P. 12.

23. Palmer J. Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. Routledge. 2002.

24. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A., Shevchenko I.A., Efimova O.E. Ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern journal of language teaching methods. 2017. T. 7. № 9. P. 409–422.

25. Jonas H. The Imperative of Responsibility. In Search of an Ethics for the Technological age. Chicago: University Of Chicago Press, 1984.

* * *

1. Bahtin M.M. K filosofii postupka. Raboty 20-h godov. Kiev: Next, 1994.

2. Budanov V.G. Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii. 3-e izd., ispr. M.: Izd-vo LKI, 2008.

3. Vinokurova N.F., Zuharnaeva A.V. Posledovatel'nost' formirovaniya ekogumanisticheskogo mirovozzreniya v shkol'noj geografii 6–7 klassov: psichologo-pedagogicheskie i metodicheskie aspekty [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 4(17). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/307> (data obrashcheniya: 21.04.2019).

4. Vinokurova N.F., Demidova N.N., Zuharnaeva A.V. Razrabotka uchebno-metodicheskikh materialov po realizacii programmy formirovaniya kul'turno-ekologicheskoy sredy regiona [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2013. № 2(2). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/394> (data obrashcheniya: 18.04.2019).

5. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A. Metodicheskaya sistema formirovaniya ekologicheskoy otvetstvennosti u uchashchihsya v shkol'nom kurse «Geografiya Rossii» // Geografiya v shkole. 2017. № 7. S. 53–60.

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

7. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ekologicheskaya pedagogika i psichologiya. Rostov n/D., 1996.

8. Ivanov I.P. Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del. M.: Pedagogika, 1989.

9. Kizilova A.S., Fadeev G.N., Volkov A.A. Gibridnoe obrazovanie: ocenka v kategoriayah informacionno-aksiologicheskogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Vestnik of Minin University. 2018. T. 6. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-1> (data obrashcheniya: 16.04.2019).

10. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.L. Sinergetika i principy koevol'yucii slozhnyh sistem [Elektronnyj resurs]. URL: <http://spkurdyumov.ru/evolutionism/sinergetika-i-principy-koevol'yucii-slozhnyx-sistem/> (data obrashcheniya: 14.04.2019).

11. Kozyrev V.A. Gumanitarnaya obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo universiteta. SPb.: Izd-vo RGPU, 1999.

12. Kul'nevich S.V. Pedagogika samoorganizacii: fenomen soderzhaniya: monogr. Voronezh: Lakocenin, 1997.

13. Panov V.I. Psichodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika. SPb.: Piter, 2007.

14. Plahotnyj A.F. Problema social'noj otvetstvennosti. Har'kov, 1981.

15. Rabosh V.A. Sinergetika obrazovaniya cheloveka // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2005. № 5. S. 178–183.

16. Semenas S. Glubinnaya ekologiya: kratkoe vvedenie v teoriyu i praktiku // Aduktar. 2009. № 3. S. 26–30.

17. Suravegina I.T. Mezhdisciplinarnyj harakter ekologicheskikh znaniy // Sov. pedagogika. 1984. № 12. S. 21–26.

18. Syrova N.V., Chikishev V.N. Vizual'naya kul'tura kak sredstvo formirovaniya obshchej i professional'noj kul'tury cheloveka [Elektronnyj resurs] // Vestnik of Minin University. 2019. T. 7. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5> (data obrashcheniya: 12.04.2019).

19. Formirovanie kul'turno-ekologicheskoy obrazovatel'noj sredy regiona: kol. monogr. / pod red. N.F. Vinokurovoj. N. Novgorod: NGPU, 2012.

20. Sheveleva S.S. Otkrytaya model' obrazovaniya (sinergeticheskij podhod). M.: Magistr, 1997. S. 47–48.

21. Yasvin V.A. Psichologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000.

Methodological conditions of developing environmental responsibility of the members of school children's geoecological club: synergetic approach.

The article deals with the issue of development of ecological responsibility of schoolchildren, due to the tendencies of environmentalization and humanization of modern education. There are substantiated and revealed the methodological conditions that give the development of environmental responsibility of the participants of children's geoecological club in the context of synergetic approach.

Key words: *environmental responsibility, educational environment, geoecological club, pedagogical model, ecologically responsible jobs, synergetic approach.*

(Статья поступила в редакцию 13.05.2019)

**Т.И. КОНДАУРОВА, Н.Е. ФЕТИСОВА,
А.М. ВЕДЕНЕЕВ, А.В. ЗВЕРЕВ**
(Волгоград)

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ:
ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ
ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ВОСПИТАНИИ***

Рассматривается опыт организации регионального сетевого взаимодействия в области дополнительного экологического образования и воспитания. Разработана и реализована модель регионального сетевого взаимодействия – модель «ресурсной концентрированной сети», центральным звеном которой выступает ресурсный центр – Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Ключевые слова: модель регионального взаимодействия, ресурсная концентрированная сеть, дополнительное экологическое образование и воспитание.

Размышления над причинами современного экологического кризиса, охватившего сегодня всю планету, результаты изучения истории взаимоотношений природы и общества приводят к ряду заключений. Прежде всего, современный экологический кризис возник в результате деятельности самого человека, т. е. как следствие развития человеческой цивилизации. Ученые в конце XX в. пришли к выводу о глобальности экологического кризиса. В современную эпоху, названную В.И. Вернадским эпохой эволюции биосферы в ноосферу, человеку предстоит выполнить биосферную функцию – реально, мудро, грамотно участвовать в становлении ноосферы. При этом сама природа будет предъявлять человечеству высокие требования – соответствовать универсальным законам бытия, вписаться в природные циклы, реализовать сущностные силы человека – его одухотворенный разум. В этих условиях особое значение приобретают человеческие способности, качества, умения действовать с соблюдением законов природы, не

нарушая закономерного хода природных процессов.

«Если мы хотим изменить мир – сначала предстоит изменить человека, систему его качеств и ценностей» (А. Печчеи). Эти события послужили толчком развития экологии как науки, изучающей весь комплекс естественно-научных и социокультурных аспектов проблемы взаимодействия общества и природы.

Экологическое образование стало одним из факторов, определяющих вектор развития всей системы образования. Об этом свидетельствует и ряд нормативных и программных документов, принятых в последние годы – Конституция РФ (1993), Федеральный закон «Об экологической культуре» (2000), Экологическая доктрина РФ (2002), Федеральный закон «Об охране окружающей природной среды» (2002), Основы государственной политики в области экологического развития РФ за период до 2030 г. (2012) и др., содержащие положения, в которых отмечается, что одним из основополагающих факторов развития всей системы образования становится экологическое образование.

Успех государственной экологической политики, несомненно, зависит от участия граждан в ее реализации. В законе РФ «Об охране окружающей природной среды» (2002) подчеркивается, что для успешного воспитания человека, способного к гармоничному общению с природой с учетом механизмов рационального взаимодействия, экологическое образование и воспитание должно продолжаться в течение всей жизни и затрагивать все сферы жизнедеятельности человека. Именно поэтому в научный обиход вошло понятие «непрерывное экологическое образование», которое направлено на усвоение системных экологических знаний, умений и навыков природоохранной деятельности и формирование экологической культуры.

По мнению большинства ученых, ведущей целью экологического образования является экологическая культура, которая наиболее полно отвечает потребностям общества. Как считают А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, С.Н. Глазачев, И.Н. Пономарева, Н.Д. Андреева и др., важнейшим признаком экологической культуры является ответственное отношение личности к окружающей среде. В настоящее время экологическое образование осуществляется во многих учебных

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-413-340006p_a.

заведениях путем введения разнообразных форм и видов обучения. Так, в Волгоградской области все большее значение приобретает деятельность экологических центров, экологических лагерей и клубов, экологических экспедиционных отрядов, экологических кружков в системе дополнительного экологического образования школьников.

Непрерывное экологическое образование и воспитание предполагает не только обучение и воспитание личности в учебных заведениях в системе дошкольного, общего, среднего и высшего профессионального образования, но и повышение квалификации специалистов. Как показывает анализ состояния экологического образования в образовательных учреждениях, многие учителя не готовы осуществлять экологическое образование на основе современных требований педагогической науки, хотя именно от профессионализма педагога в большей степени зависит эффективность образовательного процесса. Согласно мнению В.А. Ясвина, ключевая проблема педагогов заключается в их недостаточной методической вооруженности современными эффективными средствами экологического образования и воспитания учащихся, а также в низкой социальной активности большинства специалистов [4].

Одной из форм преодоления трудностей является создание сетевого взаимодействия образовательных учреждений региона [1; 3]. В настоящее время сетевое взаимодействие в сфере образования является предметом особого внимания со стороны государства. Об этом свидетельствует ряд нормативных и правовых документов (включая закон «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 2016 г.), которые регламентируют порядок регулирования отношений в условиях сетевой системы.

В нашем исследовании при разработке модели регионального сетевого взаимодействия в области дополнительного экологического образования и воспитания учащихся взята за основу модель «ресурсной концентрированной сети», центральным звеном в которой выступает ресурсный центр – Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) [2]. Ресурсный центр в своей деятельности реализует различные задачи, связанные с разработкой методологических основ и технологий дополнительного экологического образования и воспитания, практико-ориентированных технологий по изуче-

нию живой природы; с обеспечением участников сети информационной, консультационной, научно-методической и организационной помощью; аккумулирует и распространяет опыт работы учителей биологии в области дополнительного экологического образования и воспитания учащихся. Деятельность ресурсного центра ВГСПУ концептуально базируется на положениях экогуманитарной педагогики, основу которых составляет вера в позитивный потенциал человека, его неограниченные творческие способности к самосовершенствованию и саморазвитию и рассмотрение системы «человек – природа – общество» как совокупности самоценных компонентов, у которых едины и законы развития.

Важным является то, что возможности достижения общей цели в условиях системы сетевого взаимодействия образовательных учреждений значительно шире, чем возможности отдельных ее структурных элементов. Причина этого состоит в сохранении значительной независимости элементов сети, использовании ими собственных форм, методов и средств достижения цели. В дальнейшем эти формы, методы и средства становятся общим достоянием, что существенно обогащает систему в целом.

Сетевое взаимодействие в условиях цифровой образовательной среды университета расширяет возможности сельской и городской учащейся молодежи, учителей и педагогов, независимо от места жительства в вопросах изучения экологической обстановки своего района, позволяет участвовать в экологических мероприятиях разного уровня, выполнять исследовательские проекты экологической направленности, повышать экологическую грамотность. Использование цифровой образовательной среды вуза в условиях сетевого взаимодействия индивидуализирует познавательную деятельность, делает ее более самостоятельной и интеллектуально насыщенной.

В рамках выполнения научного проекта «Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании» нами подготовлено в соответствии с требованиями ФГОС учебное пособие «Теория и методика обучения биологии: экологическое образование и воспитание». Оно издано и размещено в ЭБС. Пособие содержит теоретические обобщения и практические рекомендации, основанные на обобщенных результатах исследования авторов данной статьи и опыта

работы передовых учителей региона и страны, адресовано студентам и учителям-биологам.

В целях повышения методической компетентности учителей биологии в организации дополнительного экологического образования и воспитания разработан также онлайн-курс «Решение задач по генетике с основами экологии» – подробный курс с опорой на теоретическое содержание генетических закономерностей, в котором раскрывается содержание основных генетических терминов, разбираются все типы задачи по биологии из раздела «Генетика», обращается внимание на правильную запись условий задачи, составление схемы решения и содержание ответов на поставленные вопросы. Онлайн-курс включает семь разделов, каждый из которых содержит два-три видеозанятия, раскрывающие соответствующую тему и предусматривающие выполнение заданий для самостоятельной работы с последующей автопроверкой ответов. Всего курс включает 15 видеозанятий, 96 заданий для самостоятельной работы, из которых 80 заданий содержат подробный алгоритм их решения.

В апреле 2019 г. в ВГСПУ проходила всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные вопросы теории и практики эколого-биологического и химического образования», в которой приняли участие ученые, учителя биологии общеобразовательных учреждений г. Волгограда и 27 районов Волгоградской области, а также Астраханской и Воронежской областей, студенты. Более 30 докладов было заявлено на секцию «Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как основа развития дополнительного экологического образования и воспитания». Диапазон проблем, представленных на секции, был очень широк: от уточнения сущности понятий «экология», «экологическое образование», «экологическое воспитание», «экологическая культура» через системный анализ научного поиска и опыта практической деятельности участников конференции к осознанию потребности в сетевом взаимодействии с использованием цифровой образовательной среды ВГСПУ. Участники конференции выразили единодушное мнение о том, что несомненно одно: проблема столь актуальна и многогранна, что соединение в ее решении усилий ученых и практиков совершенно необходимо.

Важные аспекты экологического образования школьников – формирование у детей

потребности в здоровом образе жизни, умений и навыков укрепления здоровья, умений преобразовывать окружающую действительность в условиях бережного и ответственного отношения к природе, привлечение школьников к созидательному труду в природе, к участию в природоохранных акциях, конкурсах научных эколого-ориентированных проектов – реализуются в условиях сетевого взаимодействия в ВГСПУ на факультете естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФЕНО, ФК и БЖ). В рамках реализации программы научного биолого-краеведческого центра образования и воспитания при поддержке Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области успешно осуществляется работа биолого-экологического лагеря «Зеленый миг». Это единственный в Волгоградской области лагерь экологической направленности. Активное участие в работе лагеря принимают студенты и преподаватели ФЕНО, ФК и БЖ ВГСПУ, под руководством которых от 100 до 150 школьников в возрасте от 12 до 17 лет, обучающихся в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования г. Волгограда и Волгоградской области, занимающихся исследовательской и краеведческой деятельностью, являющихся участниками районных, городских, областных и открытой вузовской олимпиад по биологии, ежегодно участвуют в профильных сменах лагеря.

Программа работы биолого-экологического лагеря «Зеленый миг» включает единое комплексное экспериментальное исследование, в ходе которого школьники знакомятся с разнообразием растительного и животного мира родного края, методами измерения различных экологических параметров окружающей среды; накапливают соответствующий экспериментальный материал, проводят комплексную обработку полученных данных, делают выводы о состоянии окружающей среды в местах наблюдения; осуществляют общественно-полезную добровольческую деятельность, ориентированную на решение актуальных экологических проблем. Реальная экологическая деятельность лагеря нацелена на то, чтобы помочь детям овладеть методами изучения природы; создать для них условия для субъект-субъектного общения с природой; проводить работы с применением методик педагогики сотрудничества; использовать экологическую деятельность для эко-

гического, эстетического и трудового воспитания с целью формирования гармонично развитой личности. При реализации поставленных задач особое внимание уделяется отбору и разработке специальных форм и методов работы. Так, в первой половине дня программой предусмотрены мастер-классы биолого-экологической тематики, практикумы, полевые экскурсии, ролевые и деловые игры, тренинговые занятия, направленные на развитие умений работать в команде, самостоятельная исследовательская деятельность учащихся, мероприятия и акции природоохранного и природосберегающего характера. Во второй половине дня реализуется досуговая программа, направленная на развитие навыков коллективной деятельности; творческих, лидерских качеств личности (экологические конференции и вечера, конкурсы рисунков, эссе, коллажей, поделок из природного материала и др.). Завершается профильная смена лагеря «Зеленый миг» проведением областного экологического слета, на котором учащиеся представляют опыт своей работы.

Особую актуальность на сегодняшний момент приобретает формула «знания + отношения». Знания без придания им эмоциональной окраски, без опыта их проживания не включаются во внутренний мир личности и не способствуют ее развитию. С 2018 г. в ВГСПУ на базе профильного факультета ведется работа по созданию «Молодежной академии» для учащихся 9–11-х классов по естественно-научному направлению с элементами онлайн-обучения. В основе модели экологического образования в «Молодежной академии» лежат следующие ориентиры:

- формирование знаний об экосистемной организации природы Земли, комплекса интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды и здоровья населения в своей местности;
- воспитание потребностей, мотивов, поведения и деятельности, направленных на здоровый образ жизни и улучшение состояния окружающей среды;
- развитие убеждений в необходимости решения экологических проблем, стремлений к личному участию в практических делах по защите окружающей среды;
- осуществление реальной экологической деятельности.

Основным результатом участия детей в работе биолого-экологического лагеря «Зеле-

ный миг», «Молодежной академии» по естественно-научному направлению является готовность к экологически целесообразному взаимодействию с окружающей природой. Эта готовность включает в себя:

- 1) эмоциональную восприимчивость к миру природы, чувство удивления, восторженности, эмоционально-позитивное отношение к ее объектам;
- 2) интеллектуальную готовность – определенный уровень знаний о природе, о связях между предметами и явлениями природы, осознание себя как носителя экологической культуры;
- 3) практическую готовность к реализации своих знаний, желание участвовать в природоохранной деятельности.

Данные педагогического мониторинга 2019 г., проведенного во время весенней смены биолого-экологического лагеря «Зеленый миг», подтверждают эффективность системы дополнительного экологического образования и воспитания в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений; констатируют положительную динамику в формировании у обучающихся таких важных личностных качеств, как ценностное отношение к природе – нетерпимое отношение ко всем проявлениям бесхозяйственного отношения к природе, потребность в защите окружающей среды, патриотические чувства к родной природе, желание ее охранять, гражданская активность в решении экологических проблем региона, потребность в здоровом образе жизни.

В диагностическом исследовании в 2019 г. приняли участие 116 учащихся из 21 образовательного учреждения.

На основе данных анкетирования и с учетом изменения других показателей состояния сформированности у учащихся ценностного отношения к природе (в сравнении с 2017 г.) мы отмечаем положительную тенденцию: 13,4% учащихся имеют высокий уровень (в 2017 г. – 7,8%), 57,2% – средний уровень (в 2017 г. – 46,7%), 29,4 % – низкий уровень (2017 г. – 45,5%) сформированности ценностного отношения к природе.

Таким образом, наметилась положительная тенденция развития экологической культуры учащихся, что свидетельствует об эффективности предложенной модели сетевого взаимодействия (ресурсная концентрированная сеть) образовательных учреждений в системе дополнительного экологического образования и воспитания учащихся.

Список литературы

1. Адамский А. Модель сетевого взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <http://upr.lseptember.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения: 26.09.2014).
2. Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е., Веденев А.М., Зверев А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 83–88.
3. Попова И.Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (дата обращения: 26.09.2014).
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: МГППУ, 2001.

* * *

1. Adamskij A. Model' setevogo vzaimodejstviya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://upr.lseptember.ru/2002/04/2.htm> (data obrashcheniya: 26.09.2014).
2. Kondaurova T.I., Fetisova N.E., Vedenev A.M., Zverev A.V. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij v dopolnitel'nom ekologicheskom obrazovanii i vospitanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). S. 83–88.
3. Popova I.N. Setevoe vzaimodejstvie kak resurs razvitiya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Mir nauki. 2016. T. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (data obrashcheniya: 26.09.2014).
4. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: MGPPU, 2001.

Network interaction of educational institutions: the practice of using in additional ecological education and training

The article deals with the experience of the organization of regional network interaction in the sphere of additional ecological education and training. There is developed and implemented the model of regional network interaction – the model of “resource concentrated network”, the central core of which is the resource center – Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *the model of regional interaction, resource concentrated network, additional ecological education and training.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2019)

**Г.В. ВОРОБЬЁВА, Е.А. ПТИЦЫНА,
А.Р. ИНГЕМАССОН**
(Волгоград)

МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

На примере деятельности Ассоциации иностранных студентов Волгограда рассмотрены особенности процесса межкультурной полилингвальной коммуникации. Доказывается, что многоязычие, являясь одной из актуальных мировых тенденций, имеет положительное значение как для создания прогрессивной модели современного общества, так и для развития коммуникативного потенциала отдельной языковой личности.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, общественные объединения иностранных студентов, многоязычие (полилингвизм), межкультурная коммуникация.*

В современном, стремящемся к единству мире, где постоянно растет значимость информации, передовых технологий, знаний нового типа, такая социолингвистическая категория, как многоязычие, занимает особое место. Дополнительную востребованность ей придают тенденция к глобализации, оживление международного обмена в большинстве сфер, в том числе и в области высшего образования.

Согласно определению большого энциклопедического словаря «Языкознание», многоязычие – это «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности», а также «употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [3, с. 303]. Подобная черта языковых практик сегодня отнюдь не является исключительной. Владение по меньшей мере двумя языками, раскрывающее коммуникативный потенциал личности, воспринимается как норма. С этим утверждением полностью согласны молодые люди из разных стран, участвующие в работе Ассоциации иностранных студентов Волгограда, интернациональной молодежной организации, созданной в 2015 г. на базе Вол-

гоградского государственного технического университета (ВолгГТУ).

ВолгГТУ – опорный университет региона, крупный научный центр Юга России, входящий в число лидеров технических вузов страны. В настоящий момент здесь учится около тысячи иностранных студентов, представляющих 60 государств мира – Азии, Африки, Европы, Ближнего Востока, Латинской Америки. Ассоциация иностранных студентов Волгограда – филиал всероссийской организации (АИС России), которая объединяет граждан зарубежных стран, получающих образование в вузах РФ. Отделения АИС открыты в 30 городах Российской Федерации.

Активисты АИС Волгограда – представители 25 стран мира (Туркменистана, Вьетнама, Ганы, Ирана, Хорватии, Китая, Конго, Иордании, Узбекистана, Индии, Российской Федерации и др.). Значительный опыт воспитательной работы с иностранными гражданами в ВолгГТУ позволяет нам считать, что «волгоградский филиал АИС обладает значительным потенциалом, в том числе и как место встречи талантливой, социально активной молодежи, площадка для обмена идеями и решения актуальных проблем» [2, с. 38]. Студенческие интернациональные объединения создают «дом дружбы» для молодых людей из разных стран, способствуют их личностному росту и успешной социализации. Очевидно, что интернациональное сообщество связано с особой полилингвальной коммуникативной средой, в которой многоязычие является привычным и одобряемым.

Идеология многоязычия базируется на особых представлениях о мире, об общественной жизни. Исследователи сходятся во мнении о том, что в основу этого мировоззрения заложен комплекс универсальных принципов, среди которых выделим прежде всего мультикультурализм, а также лингвокультурный прагматизм. Как отмечает Е.В. Яковлева, «политика мультикультурализма, несмотря на серьезные проблемы и препятствия, с которыми сталкиваются ее сторонники в разных точках планеты, приобретает все большую актуальность в связи с действием различных факторов – таких, как, например, постепенное размывание традиционной этнической, культурной, языковой гомогенности в значительной части национальных языковых сред» [6, с. 133].

Естественно, при работе с иностранными студентами, когда многополярность – отправ-

ная точка формирования молодежного коллектива, мультикультурализм выступает в качестве базисного и формирующего реальные практические установки механизма. Мероприятия АИС Волгограда строятся так, что в них принимают участие молодые люди из разных стран. Ориентиром является подготовка и проведение именно интернациональных программ, причем как в форме знакомства с культурой разных этносов, так и в виде проектов, помогающих студентам развивать в себе такие важные качества, как открытость, принятие другой точки зрения, умение найти общий язык с разными людьми.

АИС Волгограда постоянно контактирует с учреждениями культуры города, администрацией региона, принимает участие в социальных, образовательных, развлекательных мероприятиях, показывая широкой аудитории, что ценности гуманизма, добра, прогресса едины для всех народов мира. Плодотворным стало сотрудничество АИС с Волгоградской областной универсальной научной библиотекой имени М. Горького. Так, за последние три года были подготовлены и воплощены в жизнь следующие совместные проекты: «Караван национальных культур», «Женские образы в культурах мира», «Многоязычие и билингвизм как социокультурный тренд». Они привлекли внимание общественности и средств массовой информации; участниками этих программ стали иностранные студенты из разных университетов Волгограда, российская молодежь.

Принципиально важный тезис, без которого осмысление феномена многоязычия в современных условиях практически невозможно, заставляет различать, с одной стороны, многоязычие как особенность национальной, региональной, локальной языковой среды, с другой – индивидуальное многоязычие как характеристику языковой личности. В полилингвальной среде АИС мы наблюдаем как первый, так и второй феномен. В частности, представители африканских стран, как правило, владеют одним из европейских языков (английским – Нигерия, Гана, Кения, французским – Конго, Бурунди, португальским – Ангола), а также родными местными языками (йоруба, суахили, лингала). Кроме того, в зонах распространения ислама говорят и по-арабски.

Большой интерес вызывают ситуации, когда многоязычие объясняется событиями биографии конкретного человека; это относится к случаям, когда родители принадлежат к разным культурам, когда семья часто переез-

жала с места на место, сам студент учился или работал в разных странах. В силу этих причин возникает владение четырьмя-пятью языками (например, фарси, арабским, турецким, английским и русским или китайским, японским, корейским, английским). Именно эти студенты, как правило, отмечают, что знание уже трех языков помогает легче изучать каждый новый, в нашем случае – русский язык.

Е.В. Яковлева в своей статье, посвященной полилингвизму как актуальному социокультурному тренду, выдвигает справедливый тезис о том, что «современному миру свойственно многоязычие особого типа, которое должно гармонично сочетать в себе использование, с одной стороны, родного языка (“языка матери”), с другой – одного из региональных языков (с правом личности самой выбирать, какой именно язык изучать), а также английского как международного языка» [6, с. 133]. Подавляющее большинство активистов АИС достаточно свободно владеют английским, используя его и в быту, и в качестве языка освоения учебного материала. Но поскольку речь идет о студентах, обучающихся в российских вузах, очевидно, что и русский выполняет функцию языка-посредника, средства межнационального общения.

В ряде программ АИС Волгограда возникла необходимость в параллельном использовании русского и английского языков. Например, в проекте «Голос АИС», где допускалось исполнение вокальных произведений на национальных языках, члены жюри в стремлении адекватно оценить выступление участника, донести свое мнение до конкурсанта прибегали к помощи английского. Во время интерактивной лекции «Многоязычие и билингвизм» доклады звучали на русском, английском и французском языках (последние с синхронным переводом): студенты подготовительно-го факультета, пожелавшие выступить, на момент проведения мероприятия (в начале учебного года) не владели русским в достаточной степени, чтобы обсуждать на этом языке сложные темы.

АИС Волгограда организует мероприятия, непосредственно связанные с языковой составляющей. Это игры, конкурсы, обучающие программы. Например, обязательным элементом праздника для первокурсников-иностранцев ВолгГТУ является конкурс на знание русского языка (в рамках учебной программы подготовительно-го факультета). Для тех, кто еще занимается на подфаке, во втором семестре

организуют командные состязания («Пойми меня») и проводят индивидуальное первенство (монологическая речь на русском языке, ролевые игры). Ежегодно в ВолгГТУ проходит фестиваль русской речи «Берега», участниками которого являются иностранные студенты ведущих вузов города (ВолгГТУ, ВГСПУ, ВолГУ, ВолГАУ, ВолГМУ), а также Калмыцкого государственного университета (Элиста). Конкурсанты соревнуются в следующих категориях: презентация своего вуза, исполнение стихотворного (прозаического, вокального) произведения на русском языке, написание творческой работы на заданную тему.

В 2016 г. в ходе выездного тренинга «Студенчество без границ» (в проекте были задействованы 70 человек, как иностранные, так и российские граждане) учащиеся подготовили доклады о системе университетского образования в разных странах мира, приняли участие в работе круглых столов по вопросам, связанным с проблемами социокультурной адаптации, а также в играх на сплоченность и командообразование. Студенты развивали свои умения выходить в свободный диалог на русском языке, использовать его разные стилистические ресурсы, строить эффективное деловое общение на русском.

По мнению Б.Р. Могилевича и А.А. Калинин, «многоязычие (полилингвизм, мультилингвизм) всегда присутствует в жизни людей, особенно в тех случаях, когда возникает необходимость установления и поддержания межкультурной коммуникации» [4, с. 137]. В этом аспекте многоязычие может быть рассмотрено в контексте степени освоения индивидом разных языков – от начальной (элементарной) до ситуации лингвистической компетентности, что означает владение языком на уровне его образованных носителей.

Активная работа в АИС Волгограда позволяет учащимся из зарубежных стран совершенствовать свои лингвистические навыки, повышать уровень владения русским языком. Этому способствует целый ряд объективных факторов. Во-первых, АИС предоставляет возможность свободного общения со студентами разных курсов (имеющими, соответственно, разный языковой багаж), приехавшими из разных уголков мира, в том числе и из стран СНГ, где, как правило, русский изучают в системе школьного образования, активно используют в быту. Во-вторых, освоение русского происходит не в традиционной форме, а в процессе подготовки ориентированных на молодежную

аудиторию программ, что создает особую заинтересованность, четкий, понятный стимул, положительный эмоциональный фон.

Будучи студентами учреждений высшего профессионального образования с богатыми академическими традициями, активисты АИС признают важность системного и грамотного изучения иностранного языка под руководством квалифицированного специалиста. Данную точку зрения, кстати, разделяют и биллинги, которые с детства владеют несколькими языками и оказываются в ситуации, когда они порой должны повторно изучать то, что уже знают.

Обзор ряда мероприятий, встреч АИС Волгограда позволяет нам прийти к выводу о том, что большинство учащихся из зарубежных стран рекомендуют в процессе обучения РКИ, наряду с традиционным поурочно-аудиторным подходом, уделять большее внимание современным методам развития коммуникативных навыков. Как студенты подготовительного факультета, так и обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры высказывают мнение о том, что им хотелось бы больше заниматься практикой говорения на русском языке в форме экскурсий, ситуационных тренингов, разговорных клубов (встреч и бесед на разные темы).

В эпоху постмодернизма принято говорить о многообразии дискурсов социокультурного бытия и сопоставимых с ними вербальных картин мира. Естественно, что это богатство в одном из своих проявлений выступает фактором, поддерживающим многоязычие: в самой природе полилингвизма заложен принцип равенства языков и культур. Согласно проведенным нами опросам, для студентов, вступивших в АИС, справедлива мысль о том, что многоязычие имеет принципиальное значение для развития личности в современную эпоху, расширяя границы индивидуального мира и познания, способствуя более полной реализации возможностей человека. Э.Г. Волчков и О.П. Гредюшко также отмечают положительную роль многоязычия в формировании у студентов межконфессиональной и межнациональной толерантности: «многоязычие влияет на формирование языковой (полилингвальной) личности, склонной к сопереживанию (эмпатии)» [1, с. 289].

По словам А.П. Покаместовой, «в наше время выживание человечества во многом зависит от становления мировой культуры, сочетающей в себе самобытные ценности нацио-

нальных культур с общечеловеческими. Основанием такого единения могут служить идеалы устойчивого развития общества, реализация которых невозможна без внимания к языковой культуре мирового сообщества, сохранения лингвистического многообразия и разумного распространения многоязычия» [5, с. 7]. С полным основанием можно говорить о том, что многоязычие приводит к формированию разносторонней картины мира в сознании личности, стимулирует полноценное общение, способствует организации эффективной трудовой деятельности, распространению культурного обмена между народами.

Таким образом, многоязычие выступает естественной средой, в которой протекает деятельность интернациональных молодежных объединений. Полилингвальный языковой фон органично воспринимается студентами, положительно сказывается на развитии коммуникативных навыков учащихся, воспитывает в молодых людях толерантность и открытость, стремление больше узнать о нормах, традициях, этикете других культур. В организации работы АИС Волгограда при разработке системы мероприятий представляется целесообразным учитывать специфику многоязычной межкультурной коммуникации, что позволяет расширить состав участников программ АИС, сделать проекты яркими, многоплановыми, востребованными в современных реалиях.

Список литературы

1. Волчков Э.Г., Гредюшко О.П. Многоязычие как условие развития и саморазвития личности (на примере студентов Казанского федерального университета) // Филология и культура. 2013. № 1 (31). С. 286–289.
2. Воробьева Г.В., Батурина Л.А., Ингемансон А.Р. Роль Ассоциации иностранных студентов Волгограда в раскрытии языкового потенциала учащихся из зарубежных стран // Актуальные вопросы профессионального образования. 2018. № 3 (12). С. 38–41.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Больш. рос. энцикл., 1998.
4. Могилевич Б.Р., Калинин А.А. Многоязычие как социокультурный феномен // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Социология. Политология. 2017. Т. 17. Вып. 2. С. 136–138.
5. Покаместова А.П. Многоязычие как один из путей межкультурного взаимодействия в условиях интернационализации // Тенденции развития науки и образования. 2015. № 3. С. 6–7.

6. Яковлева Е.В. Многоязычие как мировой тренд социокультурного развития и стратегия модернизации системы высшего образования Украины // Перспективы науки и образования. 2014. № 6(12). С. 131–136.

* * *

1. Volchkov E.G., Gredyushko O.P. Mnogoyazychie kak uslovie razvitiya i samorazvitiya lichnosti (na primere studentov Kazanskogo federal'nogo universiteta) // Filologiya i kul'tura. 2013. № 1 (31). S. 286–289.

2. Vorob'yova G.V., Baturina L.A., Ingemansson A.R. Rol' Associacii inostrannyh studentov Volgograda v raskrytii yazykovogo potentsiala uchashchih'sya iz zarubezhnyh stran // Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya. 2018. № 3 (12). S. 38–41.

3. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yartseva. M.: Bol'sh. ros. encikl., 1998.

4. Mogilevich B.R., Kalinkin A.A. Mnogoyazychie kak sociokul'turnyj fenomen // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser.: Sociologiya. Politologiya. 2017. T. 17. Vyp. 2. S. 136–138.

5. Pokamestova A.P. Mnogoyazychie kak odin iz putej mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v usloviyah internacionalizacii // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. S. 6–7.

6. Yakovleva E.V. Mnogoyazychie kak mirovoj trend sociokul'turnogo razvitiya i strategiya modernizacii sistemy vysshego obrazovaniya Ukrainy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6 (12). S. 131–136.

Multilingualism as the basis of intercultural communication in the work of international students' associations

The article deals with the features of the process of intercultural multilingual communication by the example of the work of the Association of foreign students in Volgograd. It is proved that multilingualism, one of the currently important world tendencies, has a positive significance both for the creation of advanced model of modern society and for the development of communicative potential of separate language personality.

Key words: Russian as a foreign language, public associations of foreign students, multilingualism, intercultural communication.

(Статья поступила в редакцию 28.02.2019)

С.В. БЕСПАЛОВА
(Саранск)

РОЛЬ ТЕСТОВ КАК СПОСОБА ОБЪЕКТИВНОГО МОНИТОРИНГА ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются тесты как один из видов мониторинга знаний, умений и навыков владения немецким языком учащихся старших классов средних общеобразовательных заведений. Особое внимание уделяется этапам педагогического контроля языковой компетенции учащихся, а также основным видам и специфике тестов, применяемых в содержании обучения немецкому языку.

Ключевые слова: мониторинг, тест, знания, умения, навыки, немецкий язык, контроль, этапы организации мониторинга.

Мониторинг знаний, умений и навыков в процессе обучения иностранному языку является одним из самых важных и трудоемких моментов. В процессе обучения учащиеся получают специальные и общеучебные умения и навыки по немецкому языку, усвоение которых впоследствии проверяет учитель, используя принципы педагогического мониторинга. Следует отметить, что объекты мониторинга в педагогической практике динамичны и находятся в постоянном движении. Реализация мониторинга языковых знаний требует правильной подготовки и организации поэтапной работы. К основным этапам проведения мониторинга можно отнести следующие.

1. Подготовительный этап. На этом этапе происходят описание проблемы, объекта, становление целей, определение сроков проведения, анализ литературы по теме, выбор методик и инструментария проведения мониторинга. Подготовительный этап предполагает также выявление трудностей и препятствий, возникших при обучении; отслеживание положительных и отрицательных тенденций в ходе педагогического процесса; создание плана управления процессом педагогического мониторинга.

2. Аналитико-диагностический этап. Получение, анализ и классификация, т. е. диагностика информации являются основными шагами на данном этапе. Диагностика может быть начальной (постановка целей в самом начале деятельности), текущей (слежение за ходом мониторинга на разных его этапах), обобщаю-

щей (подведение итогов проведения мониторинга на данном этапе).

3. Диагностико-прагматический этап. Основными действиями на этом этапе являются диагноз состояния объекта и прогноз его дальнейшего развития. Диагноз предполагает оценку как отдельных компонентов, так и общего состояния педагогического процесса. Диагностика может быть долговременной и кратковременной.

4. Организационно-корректирующий этап. На данном этапе активно происходит организация деятельности и при необходимости внесение корректив. В ходе организации деятельности используются подбор и сочетание различных форм, видов и способов реализации процесса коррективы. При корректировании необходимо установление обратной связи в целях координации и регулирования процесса реализации мониторинга.

5. Итоговый этап. На последнем этапе после получения информации о результатах педагогического мониторинга учитель сопоставляет их с заранее подготовленными критериями и нормативными показателями, устанавливает причины отклонений. При получении результатов исследования учитель проводит сравнительный анализ запланированных и достигнутых целей, выясняя таким образом степень успешности выбранных методов и форм работы, методик и инструментария.

Тесты как метод контроля умений и навыков обучающихся по иностранному языку имеют свою структуру и направленность. В зависимости от этого выделяют критериально ориентированные и нормативно ориентированные тесты [1]. Нормативно ориентированные тесты позволяют сравнить результаты тестирования и упорядочить учащихся по уровню языковой подготовленности. Критериально ориентированные тесты помогают учителю выяснить степень знания определенного раздела или темы, понять, усвоил ли ученик материал. Данный вид тестов подразделяется на тесты, ориентированные на предметную область, и на квалификационные тесты [10].

Многие ученые предлагают классифицировать тесты как стандартизированные и не стандартизированные. Стандартизированные тесты составляются группой методистов или учителей для получения результатов о знаниях большой группы тестирующихся. Данный вид тестов предполагает наличие инструкции к тесту, вариантов ответов, системы норм для оценки результатов теста. Такой тест может содержать различные задания (например, для проверки владения лексическим, грамма-

тическим материалом, навыками письменной речи). Так, это может быть задание на выбор варианта из множества предложенных:

Wem gehoert dieses ... Kleid?

- a) schicken;
- b) schicke;
- c) schickes;
- d) schickem.

Нестандартизированными называются тесты, тестовые работы, квидзы по немецкому языку, которые имеют неструктурированный материал. Другими словами, обучающемуся необходимо дополнить информацию либо построить ее до структурированного материала. Они используются с целью проверки небольшого фрагмента пройденного материала [7, с. 310]. Например:

Setzen Sie bitte die Wörter in die richtige Form ein!
Vertrauen, sich kümmern, Zärtlichkeit, verheiraten, Versprechen, schön.

1. Er stand ihr gegenüber und sah sie mit _____ an.
2. Es gefiel Anna, dass _____ ihr neuer Freund sehr um sie _____.
3. Klaus sah sie peinlich an und fragte, ob sie _____ war.
4. Er hat mein _____ verloren, weil er sein _____ nicht erfüllt hat.
5. Er hat Eva gesagt, sie sei das _____ Mädchen, das er je getroffen hat.

Среди нестандартизированных тестов можно выделить субъективные и объективные. Субъективные тесты – это традиционные методы контроля (сочинения, диктанты, опросы, контрольные работы), которые подразумевают получение информации об умениях, знаниях и навыков обучающихся по немецкому языку. При использовании субъективных тестов учитель получает результаты и оценивает их с помощью личных представлений.

Aufgabe: Übersetzt ins Deutsch folgende Sätze!
Если бы Анна и Лена жили в одном общежитии, они бы могли больше общаться.

Под объективными тестами понимают задания выборочного характера, например слова, предложения, задания по восстановлению целого текста из отрывков в произвольном порядке с использованием эталона, по которому затем учитель оценивает результаты. Например:

Setzen Sie die Wörter, die durch Fettdruck hervorgehoben sind, in die richtige Form ein! (zuneigen)

Eines der wichtigsten Dinge im Leben ist die Liebe. Es geht um _____ und Wertschätzung.

Wer nicht geliebt wird, für den ist das Leben eine traurige Angelegenheit. Die Seele verkümmert. Schwere psychische Schäden sind die Folge, meist mit körperlichen Symptomen kombiniert.

Анализ работ, посвященных вопросам проведения языкового мониторинга [3; 5–7; 9], позволяет выделить еще один вид тестов – педагогические тесты. По мнению ученых, «педагогический тест – это форма контроля знаний учащихся, представленная в виде большого числа заданий, требующих либо краткого ответа, либо выбора ответа из числа данных» [3, с. 35].

Если говорить о каком-то конкретном предмете, то педагогический тест приобретает статус методического, т. е. это тест, который проходит в равных условиях для всех учащихся и по выполнению которого результаты поддаются количественной оценке. Например:

Test zum Thema “Land und Leute”. Wählen Sie die richtige Antwort!

Der höchste Berg Deutschlands ist ...

- a) die Zugspitze;
- b) der Brocken;
- c) der Fichtelberg.

Наряду с вышеперечисленными видами тестов можно выделить также лингводидактические тесты. Функцией такого типа тестов является не только контролирующая, т. е. определение уровня обученности, успеваемости, эффективности обучения, но и обучающая, которая обеспечивает овладение предполагаемыми языковыми навыками и умениями. Кроме того, выделяют тесты открытого и закрытого типа. К заданиям открытого типа относятся задания дополнения и задания свободно-го изложения. Они не предполагают вариантов правильных ответов, ученик должен сам внести ответ на вопрос в свободной форме. Это может быть одно или два слова, цифры, буквы, словосочетания и т. д.

Test zum Thema “Freundschaft und Liebe... Bringt das immernur Glück”. Übersetzen Sie bitte folgende Wörter ins Deutsche!

- a) решение _____
- b) воодушевлять _____
- c) отзывчивый _____
- d) забота _____
- e) влюбляться в кого-л. _____

Задания закрытого типа можно разделить на задания альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствий и восстановления последовательности. При использовании данного вида тестов ученику предлагается выбрать один или несколько пра-

вильных (или неправильных) вариантов из заранее подготовленного списка ответов [4].

Test zum Thema “das Satzgefüge”. Wählen Sie die richtige Antwort!

1. Können Sie mir sagen, _____ Ihr Name geschrieben wird?

- a) wie;
- b) dass;
- c) wieviel;
- d) wann.

Итак, объекты контроля языковых навыков, знаний и умений носят комплексный характер, т. е. имеют много составляющих. Таким образом, на основе вышеизложенного мы приходим к выводу, что тестирование как одна из форм мониторинга умений и навыков обучающихся эффективно используется на уроках немецкого языка. Применение тестов в процессе обучения немецкому языку помогает обеспечивать повышение уровня самоконтроля и взаимоконтроля, познавательного интереса, а также повышает качество знаний, умений и навыков, положительно влияет на мотивацию учебно-познавательной деятельности старшеклассников и сформированность навыков организации учебно-познавательной деятельности. Тестовая методика контроля, используя различные варианты заданий, обладает большими преимуществами. Одно из самых значимых – это скорость работы на уроке. К тому же переход к активному использованию тестирования на уроках немецкого языка позволяет вытеснить субъективный подход к оценке результатов деятельности обучающихся и больше опираться на объективные методы оценки знаний, умений и навыков.

В заключение следует отметить, что метод тестирования как мониторинга знаний, умений и навыков учащихся на уроках немецкого языка не должен использоваться как единственное средство контроля и вытеснять остальные, хорошо зарекомендовавшие себя традиционные средства контроля. Но как один из объективных и успешных вариантов мониторинга сформированности лингвистической компетенции оно имеет право присутствовать в образовательном процессе, в том числе и на уроках немецкого языка.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994.
2. Беспалова С.В. Коммуникативно-прагматическая организация обучения иностранным языкам

(немецкий язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

3. Иванова Е.Ф. Контроль в обучении иностранным языкам // Вестн. Бурят. ун-та. Теория и методика обучения в вузе и школе. 1998. Вып. 4. Сер. 8. С. 53–61.

4. Иванова Е.Ф. О классификации тестов в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация как цель и средство обучения в вузе: сб. науч. тр. Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 1999. С. 74–82.

5. Кобышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Минск: Каро, 2004.

6. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М., 1989.

7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). М.: Интеллект-центр, 2001.

8. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007.

9. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. Таллин, 1980. С. 83–86.

10. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вopr. психологии. 1994. № 1. С. 13–24.

* * *

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

2. Bepalova S.V. Kommunikativno-pragmaticheskaya organizatsiya obucheniya inostrannym yazykam (nemeckij yazyk, yazykovoj vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.

3. Ivanova E.F. Kontrol' v obuchenii inostrannym yazykam // Vestn. Buryat. un-ta. Teoriya i metodika obucheniya v vuzе i shkole. 1998. Vyp. 4. Ser. 8. S. 53–61.

4. Ivanova E.F. O klassifikatsii testov v obuchenii inostrannym yazykam // Mezhhkul'turnaya kommunikatsiya kak cel' i sredstvo obucheniya v vuzе: sb. nauch. tr. Irkutsk: Izd-vo IGLU, 1999. S. 74–82.

5. Konysheva A.V. Kontrol' rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku. Minsk: Karo, 2004.

6. Kokkota V.A. Lingvodidakticheskoe testirovaniye. M., 1989.

7. Majorov A.N. Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya (kak vybirat', sozdavat' i ispol'zovat' testy dlya celej obrazovaniya). M.: Intellekt-centr, 2001.

8. Nemov R.S. Psihologicheskij slovar'. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2007.

9. Rapoport I.A., Sel'g R., Sotter I. Testy v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. Tallin, 1980. S. 83–86.

10. Repkin V.V., Repkina G.V., Zaika E.V. O sisteme psihologo-pedagogicheskogo monitoringa v postroenii uchebnoj deyatel'nosti // Vopr. psihologii. 1994. № 1. S. 13–24.

Role of tests as the way of objective monitoring of knowledge in teaching German language

The article deals with the tests as the way of the kinds of monitoring of knowledge, skills and abilities of mastering the German language of senior pupils of secondary educational institutions. There is paid special attention to the stages of pedagogical control of pupils' language competence and the basic kinds and the specificity of tests used in the content of teaching the German language.

Key words: *monitoring, test, knowledge, skills, abilities, German language, control, stages of organization of monitoring.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2019)

Е.Б. НИКИФОРОВА, Т.М. ТЕРЕЩЕНКО
(Волгоград)

ТИПИЧНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Работа с лексикой является важным этапом формирования лингвистической компетенции иностранного студента. Определяются основные типы лексических ошибок, допускаемых китайскими студентами в процессе овладения русским языком, и предлагается поэтапная система работы, позволяющая добиться оптимальных результатов.

Ключевые слова: *лексика, семантика, значение слова, типичные лексические ошибки, обучение иностранных студентов.*

До распада СССР основным контингентом, обучающимся в российских вузах, были граждане стран социалистического содружества, где преобладающее большинство при-

надлежало студентам-славянам, которые не только учились на стационаре, но и проходили обязательную языковую стажировку, если их будущая специальность была связана с русским языком. В связи с этим кафедры русского языка как иностранного накопили большой опыт работы по обучению студентов из Чехословакии, Польши, Болгарии, Югославии и т. д. Были разработаны фонетические, лексико-грамматические коррективочные курсы, учитывающие типичные ошибки студентов, в частности, обусловленные влиянием родственных славянских языков, внутренней и внешней интерференцией.

В настоящее время в вузы России увеличился поток студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона. Согласно данным Центра социологических исследований Минобрнауки РФ, в 2015–2016 гг. в вузах России обучалось 22 529 граждан Китая. Это третья позиция по обучаемым в нашей стране после Казахстана и Украины.

Работая с этим контингентом, следует обращать внимание на особенности мышления, восприятия информации и осуществления речевой деятельности на русском языке. Китайский и русский языки принадлежат к разным языковым группам: китайский язык относится к изолирующим, русский – к флективным, это создает большие трудности для китайских студентов при овладении речевыми навыками, что во многом препятствует развитию способностей студентов вступать в коммуникативные отношения. «Взаимоотношение языка и речи в реальных условиях жизни есть каждый раз очень сложное взаимоотношение коммуникативно ограниченного отрезка речевого общения и корреспондирующего ему микроязыка... Это говорит о том, что иностранный язык как предмет обучения должен быть конкретизирован (ограничен) соответственно задачам и условиям обучения» [1, с. 31]. Еще В. Гумбольдт сформулировал положение о том, что изучение иностранных языков – это не только изучение фонетических и грамматических правил, это погружение в иную культуру, ее познание и усвоение. Но прививать иностранному студенту любовь к русскому языку, русской культуре и нравственным ценностям страны изучаемого языка невозможно без знания преподавателем менталитета обучаемого, на который оказывают влияние социально-нравственные, культурно-эстетические ценности, доминирующие в обществе, в котором сформировался индивид. Система школьно-

го образования Китая имеет авторитарное направление, учащийся следует за преподавателем, принимает его точку зрения, как правило, не оспаривает высказывания преподавателя, не отстаивает свою позицию. Соответственно, формирование речевых навыков и умений должно базироваться на способности преподавателя вовлекать студента в коммуникативные отношения, которые будут протекать максимально плодотворно, если студент будет подготовлен к принятию морально-этических норм, принятых в стране изучаемого языка и могущих в корне отличаться от того, к чему студент привык в родной стране. Высокий уровень сформированности умений и навыков вступать в коммуникативные отношения дает возможность обучаемому продуцировать самостоятельные высказывания, которые обусловлены определенными коммуникативными ситуациями.

Для осуществления коммуникативной деятельности необходимо не только владение парадигматическими формами, но и умение оперировать лексикой, которая обеспечит потребности коммуникации во всех сферах общения. В этом плане работа со словами приобретает особое значение, непрерывное пополнение словарного запаса не должно проходить механически, лексические единицы должны быть представлены в многообразии их функционирования и направлены не только на уровень бытового общения, но и на профессионально ориентированную речь. «При этом должны учитываться их семантика, многозначность, валентность, образность, лингвострановедческая и стилистическая окраска, словообразовательные возможности, особенности вступления в закрепленные, традиционно узуальные словосочетания, и обязательно – роль в различных рядах сопоставлений (например, близких по значению, по зрительному и слуховому восприятию...» [4, с. 78].

Существует множество факторов, которые затрудняют процесс овладения лексикой иностранными студентами. Сюда можно отнести богатство и стилистическое разнообразие лексики русского языка, многозначность, расхождение семантических объемов лексем в родном и изучаемом языках. Кроме того, фактором, влияющим на успешное овладение китайскими студентами русским языком, является процесс интерференции, при котором знания системы родного языка негативно сказываются на восприятии и усвоении языковых норм изучаемого языка. Интерференцию мож-

но определить как «процесс, характеризующий взаимодействие языковых систем в речи билингва на всех лингвистических уровнях; она обусловлена объективными причинами – особенностями языков и недостаточной компетентностью индивида в одном из них» [7, с. 134].

По определению П.Н. Денисова, сходные факты языка образуют базу положительно-го переноса, различные – интерференции [2, с. 7]. Традиционно исследователи выделяют два вида интерференции: межъязыковую и внутриязыковую. Ошибки в речи на русском языке у китайских студентов часто возникают на лексико-семантическом уровне под влиянием межъязыковой интерференции и обобщенно отражают определенные закономерности интерферирующего влияния родного языка на изучаемый.

Работа с лексикой является важным этапом формирования лингвистической компетенции студента. Нарушение лексической нормы, скудность лексического запаса, некорректное употребление слов, стилистическая неразборчивость обедняют речь обучаемого, мешают вступать в коммуникативные отношения, что в конечном итоге снижает ценность образовательного процесса.

Формирование лексической компетенции определяется способностью обучаемых пользоваться практически приобретенными лексическими навыками и речевыми умениями для налаживания коммуникативных отношений в процессе бытового, культурного, профессионального и делового общения.

Отметим основные типы лексических ошибок, которые допускают китайские студенты в процессе овладения русским языком.

1. Неправильный выбор слова для определенного контекста. Обычно это обусловлено недостаточным точным пониманием значения слов, например: *На остановке Комсомольская мы переходим через подземную **нору*** (вместо *переход*); *Я **мечтал** сдать учебник в библиотеку, но забыл* (вместо *хотел*); *Хозяин сказал своей собаке: «Дай **руку**!»* (вместо *лапу*); *Летом в Волгограде все носят темные **лупы*** (вместо *очки*). Незнание многих русских слов в начале обучения порождают многочисленные неудачные высказывания: *Зимой мы носим **куртки с волосами*** (вместо *шубы*).

2. К одним из наиболее частотных можно отнести ошибки, связанные с выбором синонимов. Развитая система синонимии в русском языке сначала дезориентирует иностран-

ных студентов, им бывает непросто разграничивать семантические синонимы, учитывать нюансы значения. Стилистические синонимы также нуждаются в комментировании и проработке, в противном случае возникают высказывания типа следующих: *После занятий в университете мы часто покупаем продукты в магазине «**Обжора**»* (вместо *в магазине «Гурман»*); *Мы рано выехали на экскурсию, поэтому **почивали** только до 6 утра* (вместо *спали*); *Докладчик **тащится** на трибуну* (вместо *идет*); *Наше общежитие – это **великий** дом* (вместо *большой*).

3. Многозначность русских лексем провоцирует большое количество ошибок. Существенные трудности могут возникать при осмыслении иностранными студентами многозначности русских лексем. Учащимся кажется необычным, что, например, слово *свежий* может иметь несколько значений: и ‘недавно произведенный’ (*свежая выпечка*), и ‘бодрый’ (*свежий вид*), и ‘новый’ (*свежий взгляд*).

4. Существование в родном, китайском языке многозначных единиц также может вести к неудачному выбору русских лексем. Например: *На главной дороге висит **этикетка*** (вместо *дорожный знак*) *«Остановка запрещена»*; *Наша спортивная команда на зимних соревнованиях получила все золотые **этикетки*** (вместо *медали*); *Судья показал красную **этикетку*** (вместо *карточку*). Причиной употребления иностранным учащимся слова *этикетка* для обозначения совершенно разных предметов является то, что в китайском языке данный иероглиф имеет несколько значений, он может актуализовать и значение ‘этикетка’, и ‘медаль’, и ‘карточка’, и ‘бирка’, и некоторые другие, в то время как в русском языке все эти значения выражаются разными словами.

5. Очень частотными являются ошибки, допущенные при использовании паронимов. В данном случае речь идет не только о парах типа *человеческий – человечный* или *родной – родственный*. Студенты иногда смешивают слова, даже отдаленно похожие друг на друга, если они имеют хотя бы малое семантическое сходство: *восход – восток*, *читать – чтить* и даже *приехать – уехать*, ср.: *Юрий Гагарин впервые был в космосе на корабле «**Восход**»*; *Мы видели **восток** солнца*; *В Китае уважают и **читают** старших*. Могут не различаться совершенно разные по значению слова, если они похожи формально, напри-

мер: *испытать* – *исправить*, *кормить* – *корить*, *вздых* – *восход*.

6. Усвоение антонимических пар обычно проходит неплохо, однако и тут возможны досадные недоразумения, ср.: *Кошка большая, а мышка незначительная* (вместо *маленькая*); *Это мои старые друзья из Китая, а это – молодые, из России* (вместо *новые друзья*).

7. Значительные проблемы для китайских студентов представляет сочетаемость лексем в русском языке. Например: *Он надел белокурую рубашку* (вместо *белую рубашку*); *У него брюнетные глаза* (вместо *темные глаза*); *В Волгограде вчера бежал снег* (вместо *шел снег*); *Этой осенью лежит ненастная погода* (вместо *стоит ненастная погода*); *Весной по дорогам плывут ручьи* (вместо *бегут ручьи*). При обсуждении истории мировых культур учащимся не всегда бывает понятно, почему в России – *царь*, в Китае – *император*, а в Египте – *фараон*, но не наоборот.

8. Непросто разобраться иностранным студентам в том, чем различаются слова типа *говорить* – *сказать*, *слышать* – *слушать*, *смотреть* – *видеть*, *объяснить* – *выяснить*. Проблема усугубляется еще и тем, что в китайском языке пара таких слов переводится одним иероглифом. В результате возникают подобные высказывания: *На занятии преподаватель интересно сказал о культуре и традициях России* (вместо *говорил или рассказывал*); *Преподаватель выяснил мне мою ошибку* (вместо *объяснил*); *Китай смотрит в России друга* (вместо *видит*). Достаточно часто у студентов возникают трудности, они могут сомневаться, как правильно сказать: *Учащиеся внимательно слушают доклады на конференции* или *Учащиеся внимательно слышат доклады на конференции*; *Старый фронтовик уже плохо слышал* или *Старый фронтовик уже плохо слушал*. Семантические различия глаголов *слушать* ‘воспринимать / понимать, усваивать’ и *слышать* ‘воспринимать (звуки) органами слуха’ с трудом осмысливаются студентами. Сказать по телефону *Ты меня плохо слышишь* – значит отметить плохое качество связи, а *Ты меня плохо слушаешь* – обвинить собеседника в невнимательности и рассеянности. Достаточно сложным для иностранцев являются и предложения типа *Мы слышали / слушали музыку П.И. Чайковского*, в которых может быть использован как один, так и другой глагол, причем предложения реализуют разные смыслы: в первом случае подчеркивается, что звуки музыки лишь достигали слу-

ха людей, а во втором – что они внимали этим звукам, наслаждались ими.

9. Связанные выражения и фразеологизмы могут быть трудны как в осмыслении, так и в запоминании, например: *У меня выехало из головы, что сегодня контрольная работа* (вместо *вылетело из головы*); *Летом из жаркого города толкает на природу* (вместо *тянет на природу*). Порой встречается смешение уже изученного: *Назвался груздем – люби и саночки возить*.

10. Иногда даже знание других европейских языков, например английского, может ввести в заблуждение студентов. Например: *Он пришел в конфуз* (вместо *Он растерялся*); *Они выразили симпатию* (вместо *Они выразили соболезнование*). Это связано с тем, что в английском языке *confused* обозначает ‘находящийся в смятении, растерянный’, а в русском языке слово реализует другое значение. Английская лексема *sympathy* имеет значение ‘сочувствие, сострадание’, а в русском языке семантическое значение слова *симпатия* – ‘влечение, внутреннее расположение к кому-чужому-н.’.

Многие из этих ошибок обусловлены отклонением от нормы, являющимся наиболее характерным результатом взаимодействия двух языков. Для того чтобы минимизировать ошибки, допускаемые иностранными студентами в процессе овладения новой лексикой, необходимо учитывать сложность лексической системы языка. Независимо от того, выделяется лексический аспект как самостоятельное направление в обучении (например, на курсах русского языка или стажировке) или входит в структуру учебного материала практического курса русского языка, преподаватель должен определить, во-первых, объем предлагаемого лексического материала, во-вторых, способы его презентации, в-третьих, проверку усвоения (разработка упражнений и заданий на закрепление). Процесс усвоения лексической единицы связан с поэтапной системой работы, которая должна учитывать экстралингвистические и лингвистические аспекты, определяющие процесс овладения языком.

Многолетний опыт преподавания русского языка китайским учащимся в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете позволяет предложить наиболее продуктивную схему работы над лексикой русского языка (предъявление, семантизация, закрепление). Развивая концепцию, предложенную В.И. Половниковой [4, с. 82–85], в

ходе работы со студентами преподаватель последовательно реализует восемь следующих этапов.

Первый этап – ввод лексического материала не изолированно, а в контексте.

Второй этап – семантизация слов (может происходить при помощи контекста, использования толкования, наглядности, этимологического, словообразовательного анализа, перевода). Усвоение семантизированного варианта может проверяться при помощи вопросов, сформулированных на основе контекста, в котором употреблялось слово, или трансформированного преподавателем варианта.

Третий этап – возвращение семантизированного слова в контекст.

Четвертый этап – работа с коммуникативными заданиями по тексту, в котором употребляется семантизированная лексика. Беседа по содержанию текста.

Пятый этап – слово осмысливается во всем объеме, который предполагается для данного курса. Выстраивается лексическая цепочка, которая в основе может иметь уже отработанное слово или только находящееся в стадии закрепления.

Шестой этап – подготовительные коммуникативные упражнения.

Седьмой этап – собственно речевые задания, развивающие самостоятельную речь и вырабатывающие умение правильно употреблять в разных функциональных стилях изученные слова.

Восьмой этап – итоговый контроль усвоения изученного материала, который позволяет разрабатывать конкретные формы заданий, отвечающие задачам обучения иностранных студентов русскому языку.

Работа над типичными лексическими ошибками и их преодоление, принцип системного изучения лексики, реализуемый практикой преподавания, стимулируют студента к активной речевой деятельности, что в конечном итоге позволяет добиться оптимальных результатов.

Список литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М.: Рус. яз., 1980.
3. Никифорова Е.Б. Семантическая эволюция лексической системы русского языка: тенденции, векторы, механизмы. Волгоград: Перемена, 2008.
4. Половникова В.И. Принципы и схема организации лексического аспекта обучения на курсах

повышения квалификации зарубежных русистов // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. ст. М.: Рус. яз., 1987. С. 77–91.

5. Рогозная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск, 2001.

6. Терещенко Т.М. Коммуникативная направленность преподавания лексики русского языка в иностранной аудитории // Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения): материалы Междунар. науч.-метод. конф. 23–24 апр. 2015 г. Псков, 2015. Ч. 1. С. 266–270.

7. Чиршева Г.Н. Двухязычная коммуникация. Череповец, 2004.

* * *

1. Artemov V.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam. M., 1969.

2. Denisov P.N. Leksika russkogo yazyka i principy ee opisaniya. M.: Rus. yaz., 1980.

3. Nikiforova E.B. Semanticheskaya evolyuciya leksicheskoy sistemy russkogo yazyka: tendencii, vektory, mekhanizmy. Volgograd: Peremena, 2008.

4. Polovnikova V.I. Principy i skhema organizatsii leksicheskogo aspekta obucheniya na kursah povysheniya kvalifikatsii zarubezhnykh rusistov // Russkij yazyk dlya studentov-inostrancev: sb. metod. st. M.: Rus. yaz., 1987. S. 77–91.

5. Rogoznaya N.N. Lingvisticheskij atlas narushenij v russkoj rechi inostrancev. Irkutsk, 2001.

6. Tereshchenko T.M. Kommunikativnaya napravlenost' prepodavaniya leksiki russkogo yazyka v inostrannoj auditorii // Sovremennye problemy obrazovaniya v polikul'turnom regione (Shestye Lozinskie chteniya): materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. 23–24 apr. 2015 g. Pskov, 2015. Ch. 1. S. 266–270.

7. Chirsheva G.N. Dvuyazychnaya kommunikatsiya. Cherepovec, 2004.

Typical lexical errors of foreign students: the ways of prevention

The work with lexical units is an important stage of development of linguistic competence of foreign languages. It determines the basic types of lexical errors that are made by Chinese students in the process of mastering the Russian language. There is suggested the gradual system of work that allows to achieve optimal results.

Key words: *vocabulary, semantics, word meaning, typical lexical errors, teaching of foreign students.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2019)

Е.А. КРЫЛОВА
(Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Рассматриваются технологии смешанного и «перевернутого» (flipped classroom) обучения, обеспечивающие развитие студента как субъекта самообразовательной деятельности и формирующие его готовность к саморазвитию в будущем. Выделены ключевые характеристики смешанного обучения. Описывается процесс «перевернутого» обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: смешанное обучение, flipped classroom, информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная работа.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) побуждает ученых и педагогов исследовать все новые и новые возможности их эффективного использования в образовательном процессе, что, в свою очередь, объясняет повышенный интерес к проблеме смешанного обучения. Анализ работ зарубежных и отечественных исследователей (C.R. Graham, C.J. Bonk, D.R. Garrison, H. Kanuka, M. Oliver, K. Trigwell, C. Twigg, A. Alammay, Ю.И. Капустин и др.) позволяет сделать вывод о том, что традиционно под смешанным обучением понимается модель, интегрирующая в себе традиционную очную форму обучения и электронное / дистанционное обучение и предполагающая замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде [2].

К.Дж. Бонк и Ч.Р. Грэхем выделяют три основных компонента смешанного обучения:

- традиционное обучение при наличии личного контакта студентов и преподавателя в форме аудиторных занятий, так называемое face-to-face instruction;

- самостоятельная работа студентов, включающая в себя различные виды деятельности (поисковые задания в сети Интернет, работа в блогах, чатах, вики, скайп и т. д.) без помощи со стороны преподавателя (computer-mediated instruction);

- совместное электронное обучение, состоящее в выполнении различных заданий в Сети, участие в вебинарах, онлайн-конференциях и т. д. [9].

К. Сеннамо и Д. Кальк рассматривают смешанное обучение как сочетание аудиторного обучения с самостоятельной работой в режиме онлайн в том темпе и объеме, который непосредственно выбирает каждый студент [10].

К. Рид и Х. Синх описывают смешанное обучение как обучающую программу, в которой используется более одного способа подачи материала с целью оптимизировать результаты обучения и расходы на реализацию программы [6]. Ю.И. Капустин рассматривает смешанное обучение как модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения [5]. П. Валитан подчеркивает, что способы подачи материала при смешанном обучении могут включать аудиторные занятия (face-to-face classrooms), электронное обучение (e-learning) и самостоятельное обучение (self-paced learning) [6]. Д. Гаррисон и Н. Воган отмечают, что смешанное обучение – это интеграция тщательно отобранных и взаимодополняющих традиционных образовательных технологий (face-to-face) и ИКТ (on-line approaches and technologies) [11].

Национальный стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», утвержденный приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. № 419-ст и введенный в действие 7 января 2008 г. (ГОСТ Р 52653-2006), определяет «смешанное обучение» как сочетание сетевого обучения с очным или автономным обучением [4].

Как видно из представленных выше толкований смешанного обучения, большинство ученых рассматривают его как сочетание традиционного аудиторного обучения и организации электронного учебного процесса. Однако логичным представляется отметить двойственную сущность смешанного обучения, включающую два аспекта: личностно значимую самостоятельную учебную деятельность студента (meaningful learning) и организацию ее преподавателем (teaching / training). Таким образом, в данном исследовании будем рассматривать смешанное обучение как один из способов для организации *эффективной* персонализированной учебной *аудиторной* и *само-*

стоятельной деятельности студента посредством использования ИКТ.

Вследствие отсутствия единого определения смешанного обучения и понимания его сущности подчеркнем, что активное использование ИКТ не превращает традиционную модель обучения в смешанную. Чем же смешанное обучение отличается от обучения с использованием ИКТ?

Полагаем, что основная цель смешанного обучения заключается в попытке объединить преимущества традиционного аудиторного и электронного обучения. В рамках blended learning традиционное и электронное обучение как компоненты одной системы являются взаимообусловленными и взаимодополняющими. Они представляют собой логическое продолжение друг друга. Электронный компонент смешанного обучения интенсифицирует учебный процесс посредством системного и непрерывного использования ИКТ, что способствует развитию способности к осознанному и самостоятельному осуществлению учебной деятельности и управлению ею, а также активизации взаимодействия (учебной коммуникации) участников учебного процесса, созданию единого учебного сообщества.

Для понимания сущности blended learning выделим его ключевые характеристики:

- *персонализация процесса обучения* (personalization) – каждый студент может индивидуально выбирать темп, ритм и объем учебного материала, необходимый для усвоения, что способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории;

- *гибкость и доступность* (flexibility and availability) – обеспечивается возможность работать с учебным материалом в удобное время и в удобном темпе; реализуется постоянный доступ студентов к учебным материалам в режиме реального времени;

- *эффективное взаимодействие* в формате «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель» (connectivity) – при активном использовании ИКТ создаются условия для взаимодействия, коллаборации в учебном сообществе, что, в свою очередь, развивает коммуникативную, информационную, социальную и др. компетенции.

- *увеличение объема самостоятельной работы* за счет увеличения объема материала, а также экономия времени на занятии с помощью вынесения определенных тем, заданий на самостоятельное изучение (в результате вырабатываются навыки самообучения и самосовершенствования, а также навыки поиска и отбора информации);

- *изменение роли преподавателя*, который перестает быть транслятором знаний, а становится координатором и фасилитатором, организующим совместную деятельность студентов, и побуждает их к самостоятельной деятельности [3] (в результате студент превращается из пассивного потребителя готовых знаний в активного участника образовательного процесса, повышаются его самостоятельность и ответственность за результаты своей деятельности; процесс обучения становится активным и включенным (active learning));

- *креативность* (creativity) – студенты имеют возможность создания индивидуального лично значимого образовательного продукта;

- активное использование *современных ИКТ*, что положительным образом сказывается на мотивационной составляющей образовательной деятельности студента.

Реализация всех перечисленных характеристик позволяет создать особую учебно-развивающую лично ориентированную среду, где каждый студент получает возможность максимально раскрыть свой потенциал.

Особенно актуальным, на наш взгляд, является применение описываемой технологии при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, что обусловлено дефицитом аудиторных часов, увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, изменением ролей студента и преподавателя в учебном процессе.

Согласно ФГОС ВПО, большое значение придается самостоятельной работе студента, а задача преподавателя заключается в организации учебного процесса для подготовки компетентного, способного к самоорганизации, самоконтролю, рефлексии специалиста, готового повышать свою квалификацию, готового к обучению в течение всей жизни [1].

Наиболее эффективной моделью смешанного обучения, предоставляющей возможность организовать эффективное обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов, является, на наш взгляд, flipped classroom (перевернутый класс).

Суть технологии заключается в том, что традиционная последовательность изучения дисциплины «сначала лекция и преподаватель в аудитории, потом – студент и домашнее задание дома» переставлены местами. Студенты самостоятельно изучают перед лекцией теоретический материал и примеры выполнения практических заданий по изучаемой теме. Особенно это актуально при изучении грамматического аспекта изучаемого иностранно-

го языка. На занятии в аудитории студенты индивидуально (или в группах) под руководством преподавателя выполняют задания преимущественно продуктивного характера разных уровней сложности в соответствии с усвоенными ранее самостоятельно знаниями [7].

Отобразим сущность технологии flipped classroom с помощью схемы, которая представлена ниже.

Д. Берпет характеризует технологию flipped classroom следующим образом:

1) гибкие условия работы (данная характеристика заключается не только в физическом проявлении гибкости режима, но и в гибкости подходов, т. е. в индивидуализации учебного процесса);

2) изменение традиционных ролей субъектов учебного процесса (преподаватель больше не является единственным источником знаний, обучающийся перестает быть пассивным слушателем и выполняет более сложную когнитивную деятельность при поддержке преподавателя, быстрее достигая положительных результатов);

3) ориентация на продуктивную самостоятельную работу студентов;

4) чередование очного (аудиторного) и дистанционного (электронного) компонентов обучения [8].

Рассмотрим внедрение «перевернутого» обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Учебный процесс в таком случае включает три основных этапа: самостоятельную доаудиторную работу, аудиторную работу и постаудиторную работу.

На первом этапе студенты самостоятельно изучают теоретический материал, который будет рассматриваться на занятии. Задачами преподавателя на данном этапе являются проектирование и создание технологии и средств обучения:

– подготовка электронных средств обучения (видео, аудиозаписи, презентации и т. д.) и

методических указаний для студентов по осуществлению самостоятельной работы;

– подготовка средств для контроля студентами полученных самостоятельно знаний, навыков и умений (электронные тесты с возможностью самопроверки).

На данном этапе целесообразным кажется организовывать самостоятельную работу студентов по следующим направлениям:

– Vocabulary and Collocations – самостоятельное изучение и отработка студентами лексических единиц, релевантных тематике предстоящего аудиторного занятия (перевод, транскрипция, подбор синонимов и антонимов, разработка mind maps и т. д.);

– Grammar – самостоятельное изучение грамматических явлений, выполнение репродуктивных грамматических упражнений (на подстановку, трансформацию и т. д.);

– Reading / Listening / Video comprehension – самостоятельная работа с текстом с использованием различных стратегий чтения, выполнение упражнений на понимание прочитанного, прослушанного и просмотренного.

При реализации смешанного обучения преподаватель курса может использовать широкий спектр открытых образовательных ресурсов. К последним относятся электронные образовательные среды (Moodle, Google for Education, Edmodo и др.), учебники, видео, тесты, онлайн-библиотеки, а также любые другие средства, материалы или технологии, которые используются для предоставления доступа к знаниям.

Так, для поиска и подготовки работы с различными иноязычными текстами можно обратиться к следующим электронным ресурсам: Studysync, Newsela, Smithsonian Tween Tribune, Common Lit, Storyline Online. Медиатека Ted-ed не только позволяет найти разнообразные видеозаписи на английском языке, но и дает возможность организовать онлайн-дискуссию. Информация, предоставленная на

Сущность технологии flipped classroom



таких открытых электронных ресурсах, как MOMA, Louvre, National Gallery of Art, National History Museum, Google Art Project, позволяет внести разнообразие в подготовку к занятию по иностранному языку, тем самым повышая мотивацию студентов.

Современные электронные образовательные среды позволяют преподавателю своевременно получать необходимую педагогическую информацию, в соответствии с которой планируется аудиторная работа. Под педагогической информацией в данном случае мы понимаем получаемые преподавателем результаты выполнения различных заданий, основанных на самостоятельно изученной студентами теоретической информации, а также выявление возникших «точек напряжения» в ходе синхронного и асинхронного электронного общения (форумы, чаты, электронная почта).

Необходимым шагом второго этапа (аудиторная работа) нам видится первичная семантизация самостоятельно изученной студентами учебной информации. Далее следует ее творческое осмысление с доминантой на продуктивные виды иноязычной речевой деятельности, что способствует развитию коммуникативной компетенции – одной из основных целей обучения иностранному языку в вузе. Изученный лексический и грамматический материал используется в учебных коммуникативных ситуациях, организуются дискуссии, круглые столы, ролевые игры, подготовка презентаций и т. д.

Постаудиторная работа, имеющая целью самостоятельное обобщение изученного материала, является логическим продолжением аудиторного занятия и носит творческий характер: составление блок-схем, тематического глоссария, подготовка презентаций, написание эссе, статей, работа в блоге, выполнение учебно-исследовательских проектов. Такая учебная деятельность направлена на развитие рефлексивных и оценочных умений студентов. Важным элементом учебного процесса на данном этапе является не только оценивание преподавателем образовательного продукта студентов, но и так называемое Peer Assessment, т. е. процесс оценивания студентами результатов деятельности друг друга, который может носить как синхронный, так и асинхронный характер.

Проанализировав применение технологии «перевернутого» обучения иностранному языку, можно сделать вывод о том, что при ее применении обеспечивается активное участие студентов в учебном процессе, рационально используется аудиторное время. Интерак-

тивность и персонализация обучения, разнообразные виды педагогического воздействия, увеличение объема усваиваемого материала за счет активной самостоятельной работы студентов, работа с большим количеством аутентичных электронных ресурсов дают основания полагать, что технология flipped classroom способна вывести обучение иностранному языку в вузе на новый эффективный уровень.

Список литературы

1. Бондарев М.Г., Трач А.С. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей // Изв. Южн. фед. ун-та. Технические науки. 2013. № 10(147). С. 41–48.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
3. Евсеева А.М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 955–956.
4. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и Определения: нац. стандарт Рос. Федерации: утв. и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 дек. 2006 г. № 419-ст. ГОСТ Р 52653-2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 25.03.2019).
5. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
6. Куркан Н.В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2015. № 5. URL: <https://moluch.ru/archive/85/16008/> (дата обращения: 13.02.2019).
7. Штерензон В.А., Худякова С.А. Применение технологии Flipped Classroom в информационно-математической подготовке специалистов и бакалавров пожарной и техносферной безопасности // Вестн. Волжск. ун-та им. В.Н. Татищева. 2015. № 4(19). С. 189–196.
8. Berrett D. (2012, February 19). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture [Electronic resource] // The Chronicle of Higher Education. URL: <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Bonk C., Graham C. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs // San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.
10. Cennamo K., Kalk D. Real world instructional design // Belmont, CA: Thomas Wadsworth, 2005.
11. Garrison D.R. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // Internet and Higher Education. 2004. № 7. P. 95–105.

* * *

1. Bondarev M.G., Trach A.S. Principy smeshannogo obucheniya anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej // Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Tekhnicheskie nauki. 2013. № 10(147). S. 41–48.

2. Veleinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety effektivnosti // Vysshee obrazovanie segodnya. 2014. № 8. S. 8–13.

3. Evseeva A.M. Smeshannoe obuchenie kak forma organizacii uchebnogo processa po inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. S. 955–956.

4. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i Opredeleniya: nac. standart Ros. Federacii: utv. i vveden v dejstvie prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskemu regulirovaniyu i metrologii ot 27 dek. 2006 g. № 419-st. GOST R 52653-2006 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (data obrashcheniya: 25.03.2019).

5. Kapustin Yu.I. Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologii distancionnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2007.

6. Kurkan N.V. Effektivnost' smeshannogo obucheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyah sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2015. № 5. URL: <https://moluch.ru/archive/85/16008/> (data obrashcheniya: 13.02.2019).

7. Shterenzon V.A., Hudyakova S.A. Primenenie tekhnologii Flipped Classroom v informacionno-matematicheskoy podgotovke specialistov i bakalavrov pozharnoj i tekhnosfernoj bezopasnosti // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V.N. Tatishcheva. 2015. № 4(19). S. 189–196.

Use of the technology of “flipped classroom” while teaching a foreign language of students of nonlinguistic higher educational institutions

The article deals with the technologies of integrated learning and flipped classroom that give the development of a student as the subject of self-educational activity and prepare him to self-development in future. There are marked out the key characteristics of integrated learning. There is described the process of flipped classroom while teaching a foreign language of students of nonlinguistic higher educational institutions.

Key words: *integrated learning, flipped classroom, information and communication technologies, independent work.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2019)

**И.В. БАТУНОВА, Е.И. ЛОБЫНЕВА,
А.Ю. НИКОЛАЕВА, И.В. АЛЕКСЕЕНКО
(Красноярск)**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К НАУЧНОЙ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Представлены организационный процесс и развитие научной конференции «Молодежь и наука», которая ежегодно проводится Институтом филологии и языковой коммуникации на базе Сибирского федерального университета. Рассматриваются проблемы подготовки студентов, магистров и аспирантов технического вуза к участию в конференции на иностранном языке, доказываются актуальность данной конференции как мероприятия, развивающего навыки и умения студентов принимать участие в научных дискуссиях.

Ключевые слова: *научная конференция, дискуссия, учебный процесс, исследовательская деятельность, иностранный язык, технический вуз.*

В современном мире наука бурно развивается, активно затрагивая научную жизнь университета. Для реализации своих научных и производственных проектов (например, портативные люминометры, полимеры широкого применения, универсальные сорбенты, дорожный принтер, биотестирование воды, динамическое обследование объектов), особое внимание уделяется обучению инженеров нового поколения [7, р. 1711]. Одним из требований, формирующих будущую профессиональную конкурентоспособность студента, является его языковая компетенция, позволяющая дискутировать на научные темы на иностранном языке.

Развитие данных навыков нельзя представить без такой деятельности, предоставляемой высшей школой, как проведение научных конференций, т. к. они неразрывно связаны с актуальными научными публикациями и навыками ведения научной дискуссии на иностранном языке. Научная дискуссия представляет собой современную эффективную технологию организации взаимодействия и обратной связи с целью интенсификации процесса решения актуальной проблемы и принятия решений.

Дискуссия дает возможность вовлечь студентов в исследовательскую деятельность, научить их выражать свою точку зрения, отно-

шение к обсуждаемой проблеме и взаимодействовать со сторонниками и оппонентами. Выступление на конференции и последующую за этим научную дискуссию можно использовать в качестве метода интерактивного обучения, помогающего развивать интеллектуальную деятельность студентов в связи с их профессиональной направленностью [6].

Каждая конференция имеет собственную цель, но можно выделить общие цели, присущие научно-практическим конференциям в целом – это объединение учебного процесса в высшей школе с развитием современных промышленных отраслей, развитие интеллектуальной компетенции студентов, их мотивации и творческой деятельности в их предметно-профессиональной сфере. Таким образом, научно-практические конференции обогащают и координируют научную деятельность ученых и студентов, работающих под их руководством, помогают им установить новые научные связи, которые будут развивать дальнейшее сотрудничество и обмен опытом.

Участие в научно-практических конференциях последующих дискуссиях предоставляет студентам возможность осознать и проанализировать научные проблемы, привить коммуникативные навыки, а также умения представлять плоды своего труда, полученные в автономном научно-исследовательском поиске, все это обеспечивает дальнейшее развитие научной деятельности и актуализацию знаний на иностранном языке.

Научная дискуссия в качестве обучающей функции дает возможность студенту расширить свой кругозор, узнать разные точки зрения на представляемую им проблему. В качестве развивающей функции научная дискуссия стимулирует творчество студентов, развивает их аналитические способности, учит их аргументировано и логично доказывать свои идеи и взгляды, коммуницировать со своими коллегами и мотивирует их на творческий и осознанный учебный процесс [2].

Научная дискуссия также влияет на развитие индивидуальности студента в целом, создавая необходимые условия для самосознания и самореализации, анализа и выбора своего научного пути. Представление докладов на иностранном языке, в свою очередь, дает возможность студентам получить информацию об инновационных проектах и исследованиях, поделиться результатами своих изысканий и апробировать их.

В связи с вышеперечисленным в Сибирском федеральном университете огромное внимание уделяется подготовке студентов к кон-

ференциям и развитию у них навыков участия в научных дискуссиях на иностранном языке. Конференция «Молодежь и наука», проводимая в университете, берет начало с 2010 г. и имеет высокий статус, ее рабочий язык – английский. Поэтому для конференции разработали критерии, определяющие уровень научного содержания докладов (Scientific content), навыки презентации (Presentation skills), речевую грамотность (Accuracy), навыки ведения научной дискуссии – взаимодействия с аудиторией (Interaction skill). Эти критерии отражают соответствующие навыки по пятибалльной шкале, где также определен каждый балл. В свою очередь, каждый критерий дает возможность оценить подготовку студента к научной дискуссии по содержанию доклада на 5 баллов – если выступающий имеет глубокие знания по теме, его научное исследование актуально и представляет интерес; на 4 – если студент обладает достаточно глубокими познаниями в теме, чтобы сделать адекватную презентацию; на 3 – если у участника достаточные знания по его теме, но он затрудняется с ответами на вопросы, объяснениями и приведением примеров; на 2 – если у участника недостаточно глубокие знания по раскрываемой теме; на 1 – если участник не может дать объяснения, привести примеры и ответить на вопросы.

Навыки представления презентации оцениваются на 5 баллов, если информация представлена в логическом порядке, презентация выполнена без ошибок, главная мысль четко сформулирована, прослеживается правильная коммуникация с аудиторией; на 4 – если информация представлена в логическом порядке, в презентации допущено несколько ошибок, достаточно полно сформулирована основная мысль, существуют некоторые проблемы во взаимодействии с аудиторией; на 3 – если допущены некоторые ошибки в логической последовательности, основная мысль сформулирована недостаточно четко, не полностью сформированы навыки общения с аудиторией; на 2 – если нарушена логическая последовательность, основная идея сформулирована неясно, не полностью сформированы навыки общения с аудиторией; на 1 – если нарушена логическая последовательность, основная идея сформулирована неясно, не сформированы навыки общения с аудиторией.

Речевая грамотность оценивается по следующим параметрам: на 5 баллов – участник использует множество адекватных грамматических конструкций, не допускает ошибок, имеет обширный терминологический вокабуляр профессиональной направленности, обла-

дает быстрым темпом речи, не имеет фонетических и интонационных ошибок; на 4 – если участник использует множество грамматических структур и совершает небольшое количество ошибок, пользуется достаточным количеством профессиональных терминов, у него умеренно быстрый темп речи, есть небольшие фонетические и интонационные ошибки; на 3 – если участник использует небольшое количество грамматических структур, в его речи присутствуют ошибки, он пользуется небольшим количеством терминов, у него медленный темп речи, он часто допускает фонетические и интонационные ошибки; на 2 – если участник использует мало грамматических структур, совершает множество ошибок, практически не использует терминологию, у него медленный темп речи и большое количество фонетических и интонационных ошибок; на 1 – если грамматические, фонетические и интонационные ошибки участника затрудняют понимание его речи, он совсем не использует терминологический вокабуляр.

Следующие критерии позволяют оценить навыки взаимодействия с аудиторией: студент подготовлен на 5 баллов, если он понимает обращения к нему вопросы, дает логические и полные ответы, приводит примеры; на 4 – если он отвечает неполно и допускает незначительное количество ошибок; на 3 – если у него неполные ответы, он не приводит примеры и в его речи присутствует небольшое количество ошибок; на 2 – если он не полностью понимает вопросы, дает неполные ответы и допускает множество ошибок; на 1 – если он не понимает вопросы, его ответы нелогичны и кратки, содержат многочисленные ошибки.

Таким образом, данная система оценки позволяет в полной мере оценить уровень подготовленности студентов к научной дискуссии и полностью выявить полноту сформированности необходимых для этого навыков. В процессе развития и трансформации с 2010 г. конференция менялась в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями высшей школы. Первоначально она подразделялась на отдельные подгруппы: студенты, магистранты и аспиранты. Поскольку у аспирантов подготовка была серьезная, то студенты, особенно первокурсники, не могли с ними конкурировать, в результате возникла проблема неравных условий для участников конференции, что вызвало падение заинтересованности студентов к данному мероприятию.

В связи с этим в 2013 г. при участии в конференции более чем 80 человек было решено поделить ее на несколько подсекций: English

for specific purposes (для бакалавров неязыковых специальностей) и English for scientists (для аспирантов и магистрантов). В последней секции в течение нескольких лет участвуют иностранные аспиранты, обучающиеся по программе PhD Сибирского федерального университета. Эта секция работает в формате круглого стола, максимально приближающего аспирантов инженерного профиля к реальным условиям их профессиональной деятельности; позволяет развивать навыки говорения, применять основы публичной речи: навыки подготовки научных сообщений, докладов, презентаций (с использованием профессионально ориентированного языка); помогает развить умения задавать и отвечать на вопросы при обсуждении тем, связанных со специальностью [1, с. 129].

Изменились также условия принятия докладов для участия в конференции. Если раньше печатали доклады всех ее участников, независимо от их уровня, то сейчас стали публиковать в электронном журнале сборника конференции только статьи студентов, занявших призовые места. Это связано с тем, что к уровню докладов, которые отражают результаты научной деятельности студентов и преподавателей – научных руководителей, многократно выросли требования. Результаты, полученные в ходе самостоятельной научной работы, должны иметь практическую значимость в будущей деятельности специалистов в технических отраслях науки и производства.

Перед конференцией студенты самостоятельно ставят перед собой цели и задачи для изучения проблем, актуальных в настоящее время, пишут текст самой статьи. В осуществлении данной деятельности большую роль играет научный руководитель. Именно он должен оценить уровень доклада, степень подготовки студента к научной дискуссии, его коммуникативные навыки, направить студента по нужному пути в случае его трудностей или ошибок, скорректировать его выступление на конференции и дискуссии в целом, советует, как лучше представить тему, чтобы заинтересовать аудиторию.

Научный руководитель должен понимать: чтобы успешно выступить на конференции и принять участие в дискуссии, студент должен быть глубоко в теме представляемого доклада, свободно владеть материалом, использовать многочисленные источники; владеть широким понятийным и терминологическим аппаратом, иметь артистические способности, чтобы привлечь аудиторию, строго следовать установленному регламенту выступления участников.

Поскольку на конференции студенты обычно представляют свои доклады, показывая презентацию на современном медийном оборудовании, это стимулирует их более ответственно относиться к своему выступлению. После предоставления докладов проходит научная дискуссия. Если раньше вопросы задавали только преподаватели и в основном роль направляющих дискуссию принадлежала им, то сейчас в ее процесс вовлекается все большее количество студентов, растет их заинтересованность в выступлениях своих сокурсников, развиваются их способность грамматически и лексически правильно задавать и реагировать на вопросы и ответы, что помогает им стать полноправными участниками дискуссии на иностранном языке [3, с. 17].

Таким образом, конференция «Молодежь и наука» отвечает современным требованиям, предъявляемым программой высшей школы к данным мероприятиям. Подготовка к участию в ней дает возможность студентам успешно представлять доклады и принимать участие в конференциях высокого уровня, что ведет к развитию их интеллектуально-познавательных способностей, т. к. дает им возможность практиковать и повышать свои языковые навыки на различных уровнях: коммуникативном, аргументированном, проективном. В ходе подготовки к научной дискуссии студенты учатся выражать свои мысли научным стилем, приобретают навыки ведения дискуссии и публикации своих научных работ. Все это даст им возможность будущего профессионально-научного роста.

Список литературы

1. Воног В.В. Контроль обученности иностранному языку в аспирантуре инженерного профиля // Казан. пед. вестн. 2018. № 6. С. 127–131.
2. Дмитриева Е.А., Тиняков О.А., Бурдастых Е.Н. Применение интерактивных методов в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. №1(29). URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/034-029.pdf> (дата обращения: 13.12.2018).
3. Мишаткина Т.В., Яскевич Я.С., Вязовкин В.С. Этика науки: учеб.-метод. пособие для аспирантов. Минск, 2002.
4. Яроцкая Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 14(725). С. 48–55.
5. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): моногр. М.: Изд-во ТРИУМФ, 2016.

6. Ярунина С.А. Дискуссия как один из методов активизации процесса обучения в высшем профессиональном учебном заведении // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. 2017. № 1. С. 91–96.

7. Vonog V.V. European language portfolio as an effective tool of assessment used in teaching a foreign language. Siberian Federal University // Humanities and Social Sciences. 2018. Т. 11. № 10. P. 1711–1728.

* * *

1. Vonog V.V. Kontrol' obuchennosti inostrannomu yazyku v aspiranture inzhenerного profilya // Kazan. ped. vestn. 2018. № 6. С. 127–131.

2. Dmitrieva E.A., Tinyakov O.A., Burdastyh E.N. Primenenie interaktivnyh metodov v obrazovatel'nom processe [Elektronnyy resurs] // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. №1(29). URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/034-029.pdf> (дата обращения: 13.12.2018).

3. Mishatkina T.V., Yaskevich Ya.S., Vyazovkin V.S. Etika nauki: ucheb.-metod. posobie dlya aspirantov. Minsk, 2002.

4. Yarockaya L.V. Disciplina «Inostrannyj yazyk» i professional'noe razvitie lichnosti // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2015. Vyp. 14(725). С. 48–55.

5. Yarockaya L.V. Inostrannyj yazyk i stanovlenie professional'noj lichnosti (neyazykovoj vuz): monogr. M.: Izd-vo TRIUMF, 2016.

6. Yarunina S.A. Diskussiya kak odin iz metodov aktivizacii processa obucheniya v vysshem professional'nom uchebном zavedenii // Vestn. Majkop. gos. tekhnol. un-ta. 2017. № 1. С. 91–96.

Training of students of technical universities for scientific discussion in a foreign language

The article presents the organizational process and the development of scientific conference "Youth and Science" that is organized every year by the Institute of Philology and Language Communication on the basis of Siberian Federal University. There are considered the issues of preparation of students, masters and post graduate students of technical university for taking part in the conference in a foreign language. There is proved the topicality of the conference as a scientific event that develops students' skills and abilities to take part in scientific discussions.

Key words: *scientific conference, discussion, educational process, research work, foreign language, technical university.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2019)

ЗОХРЕ ХЕЙДАРИ-ПУР, АМИР ХОССЕЙНИ
(Тегеран, Иран)

МОТИВАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Исследуется мотивация при обучении иностранному языку. Рассматриваются понятия «мотивация», «учебная мотивация» и «мотивы». Выделяется несколько типов мотивации, анализируется позиция ведущих специалистов в области исследования обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *мотивация, учебная мотивация, внутренние и внешние мотивы.*

Проблема мотивации при обучении возникает по каждому предмету, но особенно остро она проявляется в изучении иностранного языка. Важность и роль мотивации при обучении иностранным языкам была доказана разными исследованиями. Хотя все авторы утверждают важную роль мотивации при обучении иностранным языкам, понятие «мотивация» они трактуют по-разному.

Впервые слово *мотивация* употребил А. Шопенгауэр в статье «четыре принципа достаточной причины» (1900–1910). Затем этот термин вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен, 1959; Ж. Годфруа, 1992), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов, 1986), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, 1998), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян, 1976), как совокупность системы процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас, 1990) [4, с. 65].

Учитывая вышеизложенное, можно сказать, что проблема мотивации очень сложна и многоаспектна, что подходы к раскрытию ее сущности, а также методы ее изучения многообразны. Поэтому к данному понятию нужно

подходить комплексно, учитывая все возможные аспекты. Многочисленные подходы нашли отражение в работах разных исследователей. Изучением мотивов и мотивации занимались В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Д.А. Леонтьев, Р. Аткинсон, Р. Гарднер, В. Ламберт, А. Маслоу и др.

Слово *мотивация* образовано от слова *мотив*. «Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы» [2, с. 148].

Ученые рассматривают мотивацию либо как потребность, либо как побуждение, а в своих теориях по-разному подходят к определению мотивов, поэтому трактовка мотива в психологии также неоднозначна. При наличии самых разных мнений о понятии мотива и мотивации все исследователи согласны с тем, что мотивация играет огромную роль в деятельности человека. Более того, с точки зрения некоторых ученых, именно мотив является самым важным фактором выполнения деятельности. Так, по мнению А.Н. Леонтьева, «мотивы – это мотор деятельности» [3, с. 175].

Установить разграничение между мотивом и мотивацией очень трудно, потому что они очень тесно связаны. Теперь охарактеризуем те виды мотивации, которые имеют место при обучении (в частности, иностранному языку).

Как уже говорилось, без сомнения, мотивация оказывает огромное влияние на все виды деятельности человека, в том числе и на учебно-познавательную. Данный тип мотивации называется учебной мотивацией, или мотивацией учебной деятельности. В теории и практике образования исследователи обращают большое внимание на учебную мотивацию, которая определяется как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [4, с. 149].

Под термином *мотивация* подразумевается система поощрений или стимулов, которые могут оказать положительное влияние на степень усвоения материала и результативность отработки навыков и умений. Поэтому в методике преподавания иностранных языков формирование мотива к учебе всегда является важным приоритетом не только процесса образования в целом, но и каждого преподавателя.

ля. Задача преподавателя иностранного языка заключается наряду со всеми учебными и развивающими аспектами и в том, чтобы сформировать у студента желание изучать иностранный язык, породить такой важный феномен, как мотивация.

Перед преподавателем иностранного языка всегда стоит вопрос о том, как можно побудить студентов к изучению языка, как можно заинтересовать и поддерживать этот интерес долгое время, как можно развить интерес к изучению иностранных языков. Следует помнить, что учебная мотивация тесно связана с социальными факторами, т. к. многие факторы, влияющие на учебную мотивацию, образуются под влиянием общества и социальных условий. «Поскольку учебная мотивация по большей части является социально обусловленной, возможности для управления ею в педагогическом процессе весьма широки» [8, с. 243].

Факторы, оказывающие влияние на мотивацию, не сводятся только к социальным. Есть и многие другие факторы, в том числе личностные, возрастные, культурные. Учитывая все вышеизложенное, можно сказать, что «в каждом случае мотивация изучения иностранного языка представляет в итоге сочетание социально-познавательных, личностно-нравственных и прагматических мотивов» [1, с. 92].

Психологические вопросы мотивации изучения иностранного языка рассматриваются в трудах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, А.Р. Артонова, Н.М. Симоновой, Г.А. Китайгородской, Б.А. Бенедиктова. Большинство студентов начинают с интересом изучать иностранный язык, но постепенно интерес к обучению иностранного языка снижается. Причины снижения мотивации могут быть разнообразными: зависят от методики деятельности преподавателя, могут быть связаны с заниженной самооценкой, с негативным отношением к изучению иностранного языка и т. д. Однако независимо от этих причин, для того чтобы студенты действительно включились в процесс обучения иностранным языком, нужно, чтобы учебный материал был им не только понятен, но и приятен. И здесь перед преподавателем стоит задача убедить студентов в значимости задач процесса обучения. Именно приобретение значимости задач процесса обучения для студентов и есть результат мотивации.

Известно, что для осуществления любой деятельности нужна достаточная мотивация. Согласно закону Йоркса-Дадсона, «успешность деятельности повышается с увеличением интенсивности мотивации до определенного уровня» [6, с. 825]. Из этого закона следует:

чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности. Но есть определенный предел. Слишком сильное повышение мотивации может привести к ухудшению эффективности деятельности. В этом случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции, такие как стресс. Учитывая вышеизложенное, под мотивацией в этой статье мы понимаем мотивацию средней интенсивности.

Учебная мотивация – это процесс, подразумевающий использование различных мотивов и стимулов учащегося. Отношение учащегося к учебе во многом определяется системой мотивов самого человека. В то же время нельзя забывать о том, что есть другие факторы, влияющие на процесс учебы и формирование учебной мотивации. Некоторые специалисты классифицируют мотивы по видам, «в этом плане выделяют мотивы внутренние и внешние» [7, с. 97].

Внутренние мотивы возникают внутри самого человека. При внутреннем мотиве сам процесс обучения является источником удовлетворения, когда, например, на первый план выходит заинтересованность учащегося в реализации процесса и достижении лучшего результата. Внешние мотивы обусловлены внешними составляющими, другими словами, формируются под действием преподавателя, других лиц и общества, иных внешних обстоятельств.

R.M. Ryan and E.L. Deci отмечают, что внутренняя мотивация доминирует по значимости, отражая внутреннее стремление личности к обучению и усвоению знаний, тогда как внешняя мотивация может значительно варьироваться в своей относительной автономии и, соответственно, может быть отражением либо внешнего контроля, либо саморегуляции. Так, внешнюю мотивацию можно разделить на несколько видов. В первом случае студенты с выраженной внешней мотивацией осуществляют деятельность с негодованием, возмущением, неохотой. Во втором случае мы говорим о вынужденном желании личности совершать те или иные действия, но при этом оно является отражением проявления воли или внутреннего принятии ценности задания [10].

Несомненно, эффективность процесса обучения иностранному языку зависит от многих факторов, но мотивация на занятиях иностранного языка играет очень важную роль. Мотивы и мотивация являются движущей силой процесса обучения. Именно мотивация – основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности студентов в учебном процессе. Поэтому система образования в

целом и преподаватели как важнейшие субъекты этой системы всегда должны уделять большое внимание принципу мотивации, создавать такие ситуации, в которых у студентов возникает интерес к учебному материалу. Для достижения этой цели преподаватели должны усиливать как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию учения. Однако внутренние мотивы преобладают над внешними, потому что во внешней мотивации студент может выполнять учебную деятельность под воздействием внешних обстоятельств (например, преподавателей), а внутренняя мотивация абстрактна и связана с удовольствием, удовлетворением, чувством достижения цели внутри самого человека и даже может повлиять на внешнюю мотивацию. По мнению В.А. Сухомлинского, «наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» [9].

Список литературы

1. Аббас Я.Х. Формирование мотивации в процессе изучения русского языка. Проблемы и перспективы современной методики РКИ // Мир русского слова. 2006. № 3. С. 91–93.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
3. Акимина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 5-е изд., испр. и доп. М., 2005.
4. Ильин Е.П. Мотивация и Мотивы. СПб.: Питер, 2002.
5. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2011.
6. Никандров В.В. Психология. М., 2009.
7. Реан А.А. Психология личности. СПб., 2011.
8. Рёгуш Л.А. Педагогическая психология. СПб., 2011.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973.
10. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> (дата обращения: 12.04.2019).

* * *

1. Abbas Ya.H. Formirovanie motivacii v processe izucheniya russkogo yazyka. Problemy i perspektivy sovremennoj metodiki RKI // Mir russkogo slova. 2006. № 3. S. 91–93.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. M., 2009.
3. Akimina A.A., Kagan O.E. Uchimysya učit'. Dlya prepodavatela russkogo yazyka kak inostranno-go. 5-e izd., ispr. i dop. M., 2005.

4. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb.: Piter, 2002.
5. Mirolyubov A.A. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. M.: Prosveshchenie, 2011.
6. Nikandrov V.V. Psihologiya. M., 2009.
7. Rean A.A. Psihologiya lichnosti. SPb., 2011.
8. Regush L.A. Pedagogicheskaya psihologiya. SPb., 2011.
9. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. Kiev: Radyans'ka shkola, 1973.

Motivation and its role while teaching a foreign language

The article deals with the motivation while teaching a foreign language. There are considered the concepts of "motivation", "educational motivation" and "motives". There are revealed some types of motivation and there is analyzed the position of leading specialists in the sphere of research of teaching foreign languages.

Key words: *motivation, educational motivation, intrinsic and extrinsic motivation.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2019)

Е.А. ГРУЗДЕВА
(Казань)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ИРАНСКИХ УЧАЩИХСЯ

Исследуется межкультурный подход в обучении русскому языку как иностранному в неродной языковой среде. Диалог культур рассматривается как методический принцип, обосновывающий цели, задачи и формы обучения русскому языку. Формирование умений и навыков межкультурной коммуникации иностранных учащихся показано на примере обучения русскому языку персоязычной учебной аудитории.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, межкультурный подход, коммуникативный подход, социокультурная компетенция, языковая среда, иранские обучающиеся.*

В процессе обучения русскому языку как иностранному межкультурный подход имеет особую актуальность, поскольку преподаватель и обучающийся уже на самом начальном

этапе сталкиваются с проблемой культурных различий в понимании новой языковой среды. Межкультурный подход напрямую связан с целями обучения РКИ, которые предполагают не только овладение грамматическими и коммуникативными нормами изучаемого языка, но и постижение принципов и норм иноязычной культуры. И здесь роль преподавателя РКИ невозможно переоценить. По словам В.П. Фурмановой, изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в отличие от традиционного подхода направлено на развитие личностно значимых смыслов, представлений, понимания системы ценностей той или иной культуры. Будущим специалистам необходимо дать обязательный, минимальный объем знаний об особенностях партнера по коммуникации как представителя конкретной лингвокультурной общности, познакомить со спецификой коммуникативного поведения и теми ценностями, которые приняты в иноязычной культуре [12, с. 7–8]. Поскольку менталитет каждого народа отражается, прежде всего, в языке, очень важна роль преподавателя русского языка, который знакомит учащихся с новой языковой картиной мира. Н.В. Баско отмечает, что актуальной задачей обучения русскому языку как иностранному как средству коммуникации представителей разных народов и культур, безусловно, является изучение его в единстве с русской национальной культурой [1, с. 42].

Описание коммуникативного поведения возможно только на базе некоторого сравнения. Фоном в подобном описании всегда выступает какая-либо конкретная коммуникативная культура, известная описываемому. В данной работе будет представлено бикультурное описание персоязычного коммуникативного поведения на фоне русского, в этом заключается *новизна* работы.

Цель предлагаемой работы состоит в исследовании межкультурного подхода в обучении русскому языку как иностранному иранских учащихся. Цель исследования определила его конкретные задачи: 1) выявить специфику применения межкультурного подхода в обучении русскому языку как иностранному иранских учащихся; 2) изучить прескрипционную составляющую коммуникативного процесса; 3) дать характеристику коммуникативного поведения иранских обучающихся. Предлагаемое исследование дает дополнительные данные для всестороннего описания коммуникативного поведения иранского этно-

са в процессе его обучения русскому языку как неродному.

В теории и практике обучения языкам как иностранным известны различные направления и подходы к интегрированию культуры в процесс обучения: лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), социокультурный (В.В. Сафонова), лингвокультурологический – лингвистическая культурология (В.Н. Телия, В.В. Воробьев), культурологическая лингвистика (Г.Н. Елизарова), коммуникативно-этнографический (британский лингвист Майкл Байрам (M. Byram), П.В. Сысоев), межкультурный (С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, В.П. Фурманова, А.В. Анненкова) подходы.

Главным фактором понимания контекста иноязычной культуры является контрастивность. Там, где присутствует «чужое», отличное от собственной культуры, всегда имеет место сравнение как сопоставление, которое не должно превратиться в противопоставление. В этом смысле сравнение выступает в качестве метода, ведущего к достижению понимания. Общекультурные нормы общения национально специфичны, они характерны для всей лингвокультурной общности и отражают принятые в этой общности правила этикета. Так, в западном обществе при приветствии обязательна улыбка, а у русских это необязательно.

В.В. Новикова пишет: «Преподавание любого иностранного языка вне зоны его функционирования сопряжено со множеством трудностей как для учащегося, так и для преподавателя. Одним из факторов, обуславливающих эти трудности, является недостаточная подготовка преподавателя РКИ к осуществлению межкультурной коммуникации в условиях иной языковой и культурной среды» [11, с. 217]. Здесь, прежде всего, следует обратить внимание на определенные предписания, «прескрипции» по осуществлению коммуникативного процесса, т. е. на правила общения. В прескрипционной составляющей коммуникативного процесса принято выделять три аспекта: 1) прескрипции предписывающего характера (регламентирующие, что и как надо делать); 2) запретительные (чего нельзя делать в общении); 3) интерпретирующие (как надо понимать в процессе общения те или иные коммуникативные факты или действия людей). В данных аспектах будет представлен анализ национальной специфики коммуникативного сознания персоязычных обучающихся.

Предписывающие прескрипции у иранцев проявляются в уважении к старшим, взрос-

лым, людям высокого социального статуса (таким для них является преподаватель), поэтому иранские обучающиеся здороваются и встают каждый раз, когда появляется их преподаватель.

В иранском коммуникативном сознании содержатся и запретительные прескрипции. Самым строгим запретом является запрет на прикосновения (в отличие от русского прикосновения, которое повышает убедительность). На первый взгляд, этот запрет не является актуальным в процессе обучения, однако он проявляется при изучении темы «Приветствия». В учебнике в соответствующем разделе будут изображены мужчина и женщина, которые здороваются вербально и при этом поделовому пожимают друг другу руки (совершенно безобидная для русской коммуникативной ситуации сцена). Однако иранских обучающихся данная иллюстрация повергает в культурный шок, и это объяснимо, по традиции шариата существует запрет на прикосновения к людям противоположного пола. В данной ситуации роль преподавателя РКИ очень важна, поскольку здесь необходимо объяснить не только грамматические нормы употребления приветствий, но и объяснить традиции западноевропейской культуры, где рукопожатие не является нарушением общественного приличия.

Другая запретительная прескрипция связана с тем, что у иранцев не принято называть преподавателя по имени (и отчеству), и поэтому преподавателю РКИ необходимо проводить разъяснительные беседы о том, что в русской традиции название человека по имени не является выражением фамильярности, а скорее наоборот, является демонстрацией того, что вы выделяете его из массы людей, он для вас значим и уважаем.

Особенного внимания заслуживают интерпретирующие прескрипции персоязычного коммуникативного поведения, проявляющиеся в социальном символизме. Помимо вербального общения, особенно на ранних этапах обучения русскому языку как иностранному, при коммуникации используются жесты. Это один из самых опасных моментов для преподавателя в процессе обучения. Так, русский жест поднятых вверх и скрещенных рук, означающий «нет, стоп, хватит», совершенно не понимается иранцами и оказывается совершенно бесполезным. Кроме того, преподавателю РКИ необходимо избегать использовать жесты «большой палец, направленный вверх (okey), или вниз, поскольку это очень непри-

личные жесты для иранского коммуникативного поведения.

Коммуникативное поведение является отражением традиций и принципов национальной культуры. Н.В. Баско пишет следующее: «Язык выступает в качестве хранителя национальной культуры и передает эту культуру от поколения к поколению. В языке отражается реальный мир, окружающий человека, и его история, традиции и обычаи, мораль и система ценностей, менталитет народа. Изучая иностранный язык, человек приобщается к чужой культуре, познает ее, открывает для себя новые знания о мире. Тесная взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны: каждый урок иностранного языка фактически представляет собой диалог культур, практический опыт межкультурной коммуникации» [1, с. 42].

При описании коммуникативного поведения анализируется несколько форм проявления национальной специфики коммуникативного поведения той или иной коммуникативной культуры. В некоторых проявлениях коммуникативного поведения национальная специфика может отсутствовать. Например, в иранской коммуникативной культуре, как и в русской, входя, надо приветствовать людей, уходя – прощаться, за причиненное неудобство надо извиняться. Однако еще больший интерес у исследователей вызывают проявления национальной специфики в коммуникативном поведении.

Существует такое свойство коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур, как эндемичность, при котором то или иное коммуникативное явление может присутствовать только в одной из сравниваемых коммуникативных культур. Например, для иранских обучающихся свойственно логическое восприятие языка (а не только как свода грамматических правил). Они обязательно спрашивают преподавателя, почему грамматическая норма сформировалась именно таким образом, приводят свои варианты использования грамматических категорий. Иранский обучающийся, первым понявший тему, обязательно будет объяснять остальным материал на персидском языке. Только иранцы в ходе занятия вслух обсуждают каждый ответ каждого ответившего. При этом побудительным мотивом такого поведения не является намерение проявить неуважение к преподавателю или нарушение дисциплины, это поиск истины, который они не могут вести самостоятельно в своем сознании во время занятия, им не-

обходимо обсуждать это в аудитории. Подобное коммуникативное поведение связано с социально-культурными реалиями того общества, к которому они принадлежат. Это консервативное общество, в нем отсутствует индивидуализм, все должны действовать одинаково (в соответствии с установками шариата), поэтому для них важно найти единственно правильное понимание какого-либо аспекта грамматики, понятое всеми одинаково. Только в этом случае они могут удовлетвориться процессом обучения и перейти к следующему учебному вопросу.

Итак, в иранском коммуникативном поведении очевидны проявления национальной специфики. Противоположным по смыслу явлением можно считать коммуникативную лакунальность – отсутствие того или иного коммуникативного признака в изучаемой культуре при наличии ее в сопоставляемой. В этом отношении можно отметить следующее. В иранском коммуникативном сознании отсутствуют такие свойственные для русского сознания категории, как «разговор по душам», искренность, прямота. Для иранцев характерна витиеватость в выражении своих мыслей и эмоций в отношении сложных жизненных вопросов. Это проявляется и в невербальном коммуникативном поведении: они редко улыбаются, не реагируют на тексты-шутки, в отличие от обучающихся из других стран. Отсутствие прямоты в поведении иранцев может выражаться и в не очень приятном для преподавателя РКИ коммуникативном поведении. Дело в следующем: если иранские обучающиеся обнаруживают нечестность в поведении своих товарищей, они никогда не скажут им об этом открыто, прямо, они будут тайно доводить эту информацию до сведения преподавателя. Обучающиеся с не очень высокими баллами также просят преподавателя скрывать их оценки от других обучающихся. Всю эту национально-культурную специфику необходимо учитывать при работе с иранцами, изучающими русский язык в неродной языковой среде.

Описывая коммуникативное поведение, невозможно обойти такую сферу, как этноидентичность, которая по отношению к русскому сознанию описана в работах отечественных исследователей (Г.У. Солдатов, С.А. Сухих, А.В. Сухарев и др.). Специфика этноидентичности персоязычной учебной аудитории в первую очередь будет проявляться в подчеркнутой гордости за принадлежность к своей нации и своей стране.

К лингвокультурным параметрам описания этноса относится и использование собственной культуры в качестве отправной точки или универсального стандарта. Это напрямую касается иранцев, для которых характерна тенденция эталонизации культуры Ирана. Это объясняет манеру иранцев громко, всем вместе разговаривать, перебивать друг друга, при этом избегать прямого выражения своего отношения к важным проблемам, обеспечение себе высокого рейтингового статуса любым способом (все это совершенно не свойственно русскому коммуникативному поведению).

Межкультурная коммуникация начинается с того момента, когда в качестве «чужих» распознаются партнеры по общению. Сигналы «чужого» проявляются в нескольких группах сигналов.

1. В осуществлении устной речевой деятельности на иностранном языке. В данном контексте относительно иранских обучающихся, чьим родным языком является фарси, можно отметить следующие особенности. Звук персидского языка схож с русскими (в отличие от китайского, вьетнамского и др.), поэтому у иранских обучающихся не возникает проблем с аудированием, они уже с первых недель обучения достаточно хорошо понимают речь преподавателя РКИ, также у них не возникает проблем с произношением, они довольно быстро избавляются от иностранного акцента.

2. Относительно работы с текстом (письмо). Специфика языка фарси заключается в том, что там нет системы выделения собственных имен (наподобие того, как в европейских языках имена собственные пишутся с заглавной буквы, что значительно облегчает понимание текстов). С одной стороны, эта особенность влияет на восприятие русского текста. Так, иранцы подчас начинают переводить географические названия или другие имена собственные, здесь преподавателю РКИ следует обратить внимание обучающихся данной категории на функцию заглавных букв в русском языке. С другой стороны, это приводит к затруднению в правописании, иранцы упорно пишут географические названия и собственные имена людей со строчной (маленькой) буквы.

Большую проблему у персоязычных обучающихся вызывает обучение обозначениям периодов и дат, принятым в западной системе исчисления. Здесь преподавателю РКИ важно не только дать представление о значении слов, обозначающих названия месяцев, времен года, чисел, но и объяснить, что в западном мире

вне зависимости от климатических условий имеется определенное представление о временах года (сезонах – зима, весна, лето, осень). Необходимо также объяснить, что названиям месяцев имеются цифровые соответствия (январь – 1, февраль – 2 и т. д.). Подобное непонимание связано с тем, что год у иранцев начинается весной, поэтому для них первый месяц – это март (и даже не первое число марта). Ситуация осложняется тем, что и сами даты не соответствуют западному исчислению (разница составляет 20 дней). Например, в русском (и западном) исчислении 15 июля соответствует 24 числу 4-го месяца по иранскому календарю.

Преподавателю РКИ также надо учитывать, что летоисчисление в Иране происходит по древнему календарю (Солнечная хиджра). Сейчас в Иране в соответствии с этим календарем 1398 г., поэтому и цифровые обозначения годов для персоязычной учебной аудитории также требуют дополнительного разъяснения. Далее мы приведем некоторые примеры в помощь преподавателю РКИ: 24 апреля 1366 г. по персидскому календарю соответствует 15 июля 1987 г. западного календаря; 19 декабря 1397 г. по персидскому календарю соответствует 10 марта 2019 г. западного календаря; 1 января 1398 г. по персидскому календарю соответствует 21 марта 2019 г. западного календаря.

В связи с этим у иранских обучающихся особые сложности вызывают вопросы наподобие «Когда ваш день рождения?», «Когда вы приехали в Россию?», «Когда вы начали изучать русский язык?». Здесь преподаватель должен проявить максимум терпения, он должен дать необходимое время для обдумывания ответов, чтобы студенты в уме произвели необходимые расчеты и дали ответ на русском языке.

Другой особенностью обучения персоязычных студентов датам является знакомство с общепринятым в западном мире обозначением веков римскими цифрами. Студенты из Ирана не знают римских цифр. Задачей преподавателя РКИ является обучение их этой системе. В этом вопросе у иранских обучающихся не возникает трудностей, поскольку это новая информация, она у них не ассоциируется ни с чем, что может их ввести в заблуждение.

Итак, в ситуации межкультурной коммуникации очень важно учитывать различия в стандартах, моделях поведения, культурных традициях этноса. Главным принципом обучения иноязычной учебной аудитории является формирование лингвокультурологической

компетенции. Анализ и изучение национально-культурной специфики, языковой картины мира персоязычной учебной аудитории в сопоставлении с русской являются основой для формирования новых методик обучения русскому языку как иностранному. В результате межкультурного сравнения было выявлено, что в иранском коммуникативном сознании содержатся предписывающие, запретительные и интерпретирующие прескрипции, противоположным по смыслу явлением в иранском коммуникативном сознании является коммуникативная лакуарность, что объясняется историко-культурными условиями формирования иранского этноса.

Список литературы

1. Баско Н.В. Русская фразеология и межкультурная коммуникация // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому как неродному: сб. ст. / отв. ред. Л.С. Крючкова. М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 41–46.
2. Бурикова С.А., Смирнова И.В. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам как рефлексия межкультурных различий // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 11. С. 150–153.
3. Бутыльская Л.В. Поздравление как социокультурный феномен (к вопросу о социокультурной адаптации студентов-иностранцев) // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2013. № 4-1. С. 116–127.
4. Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 2. С. 34–43.
5. Дикова Е.С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 276–281.
6. Дудин А.А. Задачи коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. № 11(151). С. 12–15.
7. Еныгин Д.В., Экарева И.Л., Фоминых Н.Ю., Зарудная М.В., Галахов Д.В. Межкультурный подход к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов экономического профиля // Современный ученый. 2017. № 6. С. 203–208.
8. Леонгард О.А. Межкультурный подход к обучению языку для специальных целей // Проблемы и перспективы развития и образования в России. 2013. № 20. С. 83–87.
9. Малхазова М.И. Лингвокультурология как самостоятельное направление лингвистики // Ак-

туальные вопросы современной науки. 2015. № 39. С. 134–142.

10. Нестерова Н.Г., Шкаруба Т.Г. Интернет-СМИ как источник социокультурной информации в обучении русскому языку как иностранному // Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: сб. материалов V Сиб. психол. форума / науч. ред. В. Залевский. Томск, 2013. С. 167–170.

11. Новикова В.В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды // Русский язык в современном мире. 2013. № 1. С. 216–222.

12. Фурманова В.П. Парадигма межкультурной коммуникации и методологии преподавания иностранных языков // Межкультурная коммуникация: язык – культура – личность (теоретические и прикладные проблемы): материалы Всерос. науч.-практ. конф. 22–23 сент. 2003 г. / МГУ им. Н.П. Огарева. Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2003. С. 6–9.

13. Хабибуллина Ф.Я., Михайлова К.Г. Межкультурный подход в обучении иностранному языку в России и за рубежом: из опыта работы // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе. 2015. № 2. С. 94–104.

14. Чекалина Н.Ф. Лингвострановедение на уроках русского языка у иностранных студентов-нефилологов [Электронный ресурс] // Грани познания. 2010. № 5(10). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/242_st.pdf (дата обращения: 12.04.2019).

15. Яробекова О.А., Халалов З.А. Лингвострановедческое значение фразеологии в преподавании русского языка // Наука и образование сегодня. 2018. № 10(33). С. 36–37.

* * *

1. Basko N.V. Russkaya frazeologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya // Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i russkomu kak nerodnomu: sb. st. / otv. red. L.S. Kryuchkova. M.: IPU MGOU, 2016. S. 41–46.

2. Burikova S.A., Smirnova I.V. Mezhkul'turnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam kak refleksiya mezhkul'turnyh razlichij // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2017. № 11. S. 150–153.

3. Butyl'skaya L.V. Pozdravlenie kak sociokul'turnyj fenomen (k voprosu o sociokul'turnoj adaptacii studentov-inostrancev) // Problema sootnosheniya estestvennogo i social'nogo v obshchestve i cheloveke. 2013. № 4-1. S. 116–127.

4. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Charakteristika adaptacionnyh processov v vuze v usloviyah sociokul'turnoj dinamiki: sravnitel'-

nyj analiz adaptacionnyh processov inostrannyh i otechestvennyh studentov vuza // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2018. T. 10. № 2. S. 34–43.

5. Dikova E.S. Mezhkul'turnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 88. S. 276–281.

6. Dudin A.A. Zadachi kommunikativno-etnograficheskogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2015. T. 20. № 11(151). S. 12–15.

7. Enygin D.V., Ekareva I.L., Fominyh N.Yu., Zarudnaya M.V., Galahov D.V. Mezhkul'turnyj podhod k inoyazychnoj professional'noj podgotovke budushchih specialistov ekonomicheskogo profilya // Sovremennyy uchenyj. 2017. № 6. S. 203–208.

8. Leongard O.A. Mezhkul'turnyj podhod k obucheniyu yazyku dlya special'nyh celej // Problemy i perspektivy razvitiya i obrazovaniya v Rossii. 2013. № 20. S. 83–87.

9. Malhazova M.I. Lingvokul'turologiya kak samostoyatel'noe napravlenie lingvistiki // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2015. № 39. S. 134–142.

10. Nesterova N.G., Shkaruba T.G. Internet-SMI kak istochnik sociokul'turnoj informacii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Antropologicheskaya psihologiya v XXI veke: problemy i perspektivy: sb. materialov V Sib. psihol. foruma / nauch. red. V. Zalevskij. Tomsk, 2013. S. 167–170.

11. Novikova V.V. Ispol'zovanie videomaterialov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii vne yazykovoj sredy // Russkij yazyk v sovremennom mire. 2013. № 1. S. 216–222.

12. Furmanova V.P. Paradigma mezhkul'turnoj kommunikacii i metodologii prepodavaniya inostrannyh yazykov // Mezhkul'turnaya kommunikaciya: yazyk – kul'tura – lichnost' (teoreticheskie i prikladnye problemy): materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. 22–23 sент. 2003 g. / MGU im. N.P. Ogareva. Saransk: Tip. «Krasnyj Oktyabr'», 2003. S. 6–9.

13. Habibullina F.Ya., Mihajlova K.G. Mezhkul'turnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku v Rossii i za rubezhom: iz opyta raboty // Aktual'nye problemy romano-germanskoj filologii i prepodavaniya evropejskih yazykov v shkole i vuze. 2015. № 2. S. 94–104.

14. Chekalina N.F. Lingvostрановедение на уроках русского языка у иностранных студентов-нефилологов [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2010. № 5(10). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/242_st.pdf (data obrashcheniya: 12.04.2019).

15. Yarobekova O.A., Halalov Z.A. Lingvostрановедческое значение фразеологии в преподавании русского языка // Наука и образование сегодня. 2018. № 10(33). S. 36–37.

Intercultural approach in teaching Russian as a foreign language of Iran students

The article deals with an intercultural approach in teaching Russian as a foreign language in foreign language environment. There is considered the dialogue of cultures as a methodological principle that substantiates the aims, objectives and forms of teaching the Russian language. There is presented the development of skills and abilities of intercultural communication of foreign students by the example of teaching the Russian language of Persian speaking students.

Key words: *Russian as a foreign language, intercultural approach, communicative approach, socio-cultural competence, language environment, Iran students.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2019)

С.П. МАКСАКОВА
(Санкт-Петербург)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ФОРМУЛИРОВКИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются формулировки учебных заданий (ФУЗ) как микротексты в терминах методики, что представляется актуальным для понимания методического потенциала ФУЗ и создания методического дискурсивного пространства учебников и учебно-методического сопровождения для успешного овладения английским языком. Выявляются коммуникативные ходы формулировок учебных заданий на материале учебника Spotlight 10.

Ключевые слова: *интеграция научных дисциплин, методический дискурс, формулировка учебных заданий, микротекст, коммуникативные ходы.*

В условиях глобализации и интеграции научных дисциплин, решающих проблемы обучения иностранному языку, методика обучения как самостоятельная наука испытывает заметное влияние, стимулируя совместные усилия для создания усовершенствован-

ных учебных материалов, в том числе учебно-методических комплексов для обучения английскому языку. Вследствие интегративных процессов методический арсенал пополняется новыми понятиями смежных наук, что ведет к переосмыслению содержательных категорий, более точному определению их функционирования и места в методической науке. Обращение к дискурсу в методике связано с попыткой углубить понимание иноязычного дискурса, т.к. обучение иностранному языку – это обучение иноязычному дискурсу.

Понятие «дискурс» трактуется с разных позиций. Ю.Ю. Пospelова рассматривает дискурс как «институциональное общение людей, обусловленное их принадлежностью к той или иной социальной группе» [10, с. 307]. С позиций лингвосинергетики А.А. Харьковская рассматривает англоязычный образовательный дискурс как самоорганизующуюся систему, включающую в себя концепты разных сфер жизни и творчества человека [14, с. 178]. Е.Ю. Фроликова определяет дискурс как коммуникативное событие с текстом и экстралингвистическими факторами (адресованность, ситуативность, интенциональность общения) [12]. Такое сложносоставное коммуникативное событие направлено на достижение коммуникативной цели говорящего. В.И. Карасик распознает в дискурсе образование, созданное в соответствии с целями и обстоятельствами общения, а институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений [3, с. 300]. Исходя из существующих трактовок, можно сказать, что дискурс понимается как общение участников посредством текста, который существует в ситуации общения и реализует коммуникативное поведение участников общения. Разнообразие пониманий дискурса подтверждает многомерность понятия, обсуждение которого является важным, однако не входит в круг задач этой статьи.

Применительно к процессу обучения можно предположить наличие методического дискурса, поскольку организация обучения существенно отличается от других общественных институтов, которые не могут рассматриваться как тождественные, и вследствие этого разграничиваются по целям, функциям общения, деятельности участников, характеру их взаимоотношений, ситуации общения. Сфера учебной деятельности, связанная с приращением англоязычных знаний и компетенций и взаимодействием «учитель – ученик», в дискурсивной

практике соотносится с разным наименованием типов дискурса: англоязычный академический, англоязычный образовательный, учебный [4; 5; 10]. Понятие «методический дискурс» допустимо употреблять наряду с упомянутыми типами, в которых вряд ли можно отметить существенные расхождения в понимании самой сущности дискурса и которые адекватно заполняют образовательное дискурсивное пространство, где границы, по мнению Ф. де Соссюра, «не всегда выступают вполне отчетливо», но с взаимными точками соприкосновения [11, с. 44]. Методический дискурс принадлежит к институциональному типу дискурса с функцией анализа «коммуникативных фрагментов», которые, по признанию В.И. Карасика, «...лингвистически проанализировать не представляется возможным» [3, с. 199], но возможно проанализировать в контексте методики обучения иностранным языкам.

Методический дискурс решает целенаправленно методические задачи в процессе общения его участников в коммуникативных фрагментах. Е.И. Пассов определяет методический дискурс как вид дискурса, в основе которого лежит корпус методических текстов, «вся мыслимая совокупность текстов» в области методики, включая специально ориентированные в методическом плане тексты учебных заданий [9]. Текстовая формулировка учебных заданий является полноправным членом системы методических текстов, которые обладают характеристиками, свойственными методическому дискурсу, и отражают специфику англоязычного методического текста.

Речь идет о формулировках учебных заданий (ФУЗ). О.А. Климанова воспринимает ФУЗ как микротексты [5, с. 3], что привносит дополнительные направления в исследование в контексте лингвистики и в терминах методики. Изучение ФУЗ с позиций методики представляется весьма актуальным для понимания методического содержания ФУЗ, параметров и их систематизации, для создания методически целесообразных текстов учебных заданий и разработки учебников и учебно-методического сопровождения с целью совершенствования учебного процесса и успешного овладения английским языком. Значимость ФУЗ как микротекста заключается в вербализованной организации коммуникативного поведения учащихся и в то же время решении практических задач ориентации учащихся в тексте формулировки. Текст учебного задания является элементом методического дискурса, обладает методическим потенциалом как коммуникативный фрагмент в ситуации обще-

ния участников учебного процесса. Отражением подобного взаимодействия, как отмечает В.И. Карасик, служат «моментально меняющиеся коммуникативные стратегии и определение коммуникативных ходов» [3, с. 300].

Цель статьи заключается в выявлении коммуникативных стратегий и ходов в процессе следования формулировке учебного задания и решения коммуникативных задач на материале популярного учебника Spotlight 10 издательства «Просвещение» [1]. Функция и структура текстов формулировок детерминруются характеристиками целевой аудитории и предназначаются адресату, т. е. учащемуся. Внимание к специфике формулировок может оказаться полезным авторам учебных пособий для выстраивания стратегии коммуникативных ходов при создании системы упражнений с методически корректными формулировками. Статья ориентирована на уточнение и пополнение современного методического арсенала формулировок учебных заданий и дальнейшие исследования формулировок учебных заданий в области обучения английскому языку. Для методики преподавания иностранных языков и для участников процесса обучения выявление коммуникативных ходов означает возможность организованного и целенаправленного управления восприятием и осознанием коммуникативного поведения, построение стратегии моментально сменяющихся друг друга коммуникативных ходов.

Методическая наука реально функционирует, как точно замечает М.Л. Макаров, «в условиях дискурсивного переворота» и «получает новый стимул, новые цели и перспективы для приложения своих усилий к исследованию языкового общения людей» [7, с. 16]. Методически целесообразная ФУЗ предполагает соответствие целям обучения, конкретным задачам отдельного упражнения, уместность в данной системе упражнений, взаимосвязь с другими компонентами методического дискурса, регламентацию учебных действий учащихся и согласованность с прочими методически обусловленными требованиями. Вследствие этого О.А. Климанова называет ФУЗ «одним из важнейших элементов структуры учебного дискурса...» [5, с. 6], поскольку задачу организации учебной деятельности учащихся можно решить в том числе посредством структурирования учебного дискурса, составной частью которого является текст учебного задания. Как особый фрагмент методического дискурса ФУЗ отражает динамику современного англоязычного образовательного дискурса и меняется в зависимости от видов речевой

деятельности, задач конкретного упражнения, тематики, уровня подготовки учащихся и др.

Достижение целей обучения любому виду речевой деятельности происходит при помощи организованной системы коммуникативных упражнений, которые выстраивают речевое поведение учащегося в заданной коммуникативной ситуации. Вся структурно-композиционная организация методического дискурса подчиняется целесообразному процессу решения коммуникативных задач. Методические тексты обладают некоторой методической «каноничностью», активно формируют речевую практику всех включенных в нее участников с определенными коммуникативными ролями и актуализируются в совокупности языковых единиц методической направленности и в коммуникативном поведении, которое, как известно из работ В.И. Карасика, вербализируется в дискурсе, т. е. в тексте [3; 4]. Именно поэтому особый интерес вызывают клишированные ситуации общения, детерминирующие роль и функции участников процесса. Кроме того, восприятие формулировки задания требует от учащегося развитого тезауруса, что в том числе, по утверждению А.Н. Шамова, приводит к «формированию... нового образования в виде лексической компетенции» [15, с. 3]. Если в иноязычном опыте учащегося отсутствуют понятия, представленные в формулировке задания, это ведет к непониманию того, о чем идет речь. Отсюда следует: чем точнее учащийся понимает текст формулировки, тем больше вероятность адекватного восприятия инструкции к упражнению, которая совпадает с пониманием автора, и тем точнее выполнение задания.

Формулировку можно назвать кратким конспектом содержания действий, которые раскрываются участниками процесса общения с методической последовательностью. Учащийся определяет коммуникативную стратегию в соответствии с коммуникативной целью, поставленной в формулировке, а учитель регулирует содержание и последовательность выполнения: качества и ролевое поведение участников образовательного процесса различаются. Поэтому для точного выполнения запросов авторов (адресантов) регулярное обращение к формулировке представляется настоятельной необходимостью для уточнения, уяснения смысла и соотнесенности с выполняемыми коммуникативными ходами. ФУЗ становится ориентировочной основой для коммуникативной стратегии. В этом случае можно предположить, что формулировка учебного задания отражает схему взаимодействия участников

процесса, их коммуникативных ходов. Стратегия этих коммуникативных ходов предполагает направленность на создание новых моделей общения участников учебного процесса или актуализацию уже имеющихся в опыте обучаемых путем переноса на разные виды речевой деятельности, или, по Т.А. ван Дейку, переформулированием ходов и целей, специфических для речевого взаимодействия [2, с. 299].

Учебник для общеобразовательных учреждений Spotlight 10 («Английский в фокусе») предлагает такую формулировку учебного задания 2: *Read the first paragraph of the extract. Where are the sisters? What time of year is it? Which of the two music extracts best matches the description?* [1, с. 16]. Эта ФУЗ ориентирует учащегося, указывает последовательность коммуникативных ходов, но важно принять к сведению, что в тексте ФУЗ имеются три вопроса, требующие для ответа разных видов чтения в зависимости от степени полноты понимания: первые два вопроса – поиск фактического материала, а третий вопрос предписывает переключение на изучающее чтение. Процедура совмещения разных видов чтения была бы методически оправдана на этапе совершенствования умений чтения в связи с выработанной способностью зрелого чтеца избирать вид чтения, адекватный поставленной цели. Авторы учебника «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» именно уровень зрелости связывают прежде всего «с ограничением количества видов чтения...» [8, с. 269]. Речевая деятельность в данном случае построена на тексте формулировки как ориентировочной основе действий, предлагающей учащемуся продуктивную коммуникативную стратегию. Первый коммуникативный ход, по определению Т.А. ван Дейка, как часть стратегии [2, с. 297] – читать текст для выявления ориентировок восприятия, что определит вид чтения (поисковое) и, следовательно, степень полноты понимания. В связи с этим Е.Ю. Фроликова поясняет, что адресат «как активный субъект речевого взаимодействия» сознательно принужден «коррелировать скорость чтения...» [13, с. 53] с индивидуальными условиями восприятия и целевой установкой, чтобы пользоваться ориентирами восприятия для решения коммуникативной задачи, поставленной в тексте формулировки. Следует принять во внимание тот факт, что учащиеся уже владеют общим умением сопоставить языковой текст формулировки с эталоном в долговременной памяти, воспринять и переработать его, понять целевую установку, направленную на то, чтобы в тексте вычленили ориентиры

восприятия, которые помогут верно ответить на вопросы: *Where are the sisters? What time of year is it?* Осмысление ФУЗ в качестве ориентировочной основы детерминирует адекватную стратегию как план действий с последовательно реализуемыми коммуникативными ходами.

Однако в методическом плане коммуникативный ход обучаемого целесообразно подкрепить коммуникативными ходами обучающего, чтобы установить достаточную для ответа на вопросы степень полноты понимания прочитанного текста и готовность обучаемого (адресата) решить коммуникативную задачу: ответить на вопрос, переработав воспринятую информацию. При этом информация воспринимается адресатом с различной степенью полноты в зависимости от личного опыта и индивидуальных особенностей восприятия. Ход обучающего выполняет диагностирующую функцию и в случае несоответствия методически целесообразной коммуникативной стратегии проявляет характеристики ориентировочно-корректирующей функции: обучающий предлагает обучаемому либо следовать адекватно избранной стратегии, либо скорректировать ориентиры восприятия и наметить соответствующий коммуникативный ход. В этом случае воссоздается процесс коммуникации с неперенным присутствием обратной связи, которой А.А. Колесников придает значение как структурному элементу речевой деятельности [6, с. 21]. В связи с явлением обратной связи уместно напомнить справедливое высказывание Т.А. ван Дейка, которое в контексте методики означает, что обучающий не должен пренебрегать стратегией управления, а должен эффективно контролировать речь отдельного учащегося, его внимание с целью улучшения структурной организации и содержания релевантной информации [2, с. 297].

ФУЗ в качестве ориентировочной основы коммуникативной стратегии обуславливает моментально меняющиеся коммуникативные ходы, способствующие формированию у учащихся навыка вычленения целевых ориентиров в тексте и их восприятия с определенной степенью полноты для успешного решения коммуникативной задачи.

Рассмотрим другую формулировку учебного задания 2: *Read the text and answer the questions. Explain the words in bold* [1, с. 41]. Коммуникативная стратегия для выполнения этого упражнения такова, что первый коммуникативный ход обучаемого не совпадает с предлагаемой в формулировке последовательностью: *Read the text*. В задании предлагают-

ся вопросы, с которыми учащийся знакомится предварительно до чтения текста, чтобы определить ориентиры восприятия. Речевая деятельность в данном случае построена на продуктивной коммуникативной стратегии: ознакомиться с вопросами с целью идентификации ориентиров в тексте, потом прочитать текст в поисках целевых ориентиров восприятия и извлечения релевантной информации для ответа на вопросы. Для получения обратной связи обучающий проводит свой коммуникативный ход, реализуя диагностирующую и ориентировочно-корректирующую функции. Коммуникативная стратегия в предложенной ФУЗ способствует формированию умения избирать соответствующий целям вид чтения, умения распознавать смысловые ориентиры с целью полного понимания, что подключает механизм переноса смысловой информации на корректное восприятие информации в тексте. Несформированность умения распознавать смысловые ориентиры оказывается причиной неполной или непригодной для переноса информации. Соответственно, можно предположить, что предназначение ФУЗ заключается также и в определенном влиянии на формирование коммуникативных компетенций в речевой деятельности.

Имея в виду, что ФУЗ обладает методическим потенциалом, представляется возможным сделать практический вывод в терминах принципа учета индивидуальных особенностей:

- сосредоточить индивидуальное внимание обучаемого на коммуникативной установке в формулировке учебного задания, тем самым прогнозируя коммуникативные ходы на уровне стратегии;
- активизировать индивидуальный языковой запас обучающегося;
- актуализировать (восстановить, обновить и пополнить) личный опыт и индивидуальные особенности восприятия;
- способствовать формированию целевых коммуникативных компетенций обучаемого;
- способствовать взаимодействию отдельного обучаемого с другими обучающимися.

В ФУЗ проявляется и другая методически значимая функция – это актуализация как общих, так и специфических умений чтения как вида речевой деятельности [8, с. 248].

Таким образом, формулировка учебных заданий как микротекст является носителем определенной информации, и образцом использования конкретного языкового материала в речи. Формулировки учебных заданий в современных учебных материалах:

- служат ориентировочной основой действий;
- содержат информацию, предназначенную для обмена коммуникативными ходами участников учебного процесса для достижения практических целей;
- управляют коммуникативной деятельностью учащихся и организуют ее;
- организуют обучающую деятельность;
- способствуют формированию коммуникативных компетенций во всех видах речевой деятельности;
- предлагают стратегии для достижения заданных авторами учебников целей;
- создают формат общения в процессе обучения.

В насыщенной функциями ФУЗ усматривается принадлежность к общим образовательным ценностям и открытость к изменениям и уточнениям. Результаты решения учащимися коммуникативных задач, указанных в тексте формулировки, позволяют получить обратную связь, объективно оценить, насколько верно каждый обучающийся воспринимает и понимает формулировки. При отсутствии своевременных коммуникативных ходов обучающего в процессе выполнения задания выбранная коммуникативная стратегия обучающегося, скорее всего, не оправдает ожиданий, уместных в данной ситуации. Микротекст формулировки учебных заданий имеет важное значение для достижения целей учебного процесса, играет заметную роль в формировании, развитии и совершенствовании коммуникативных компетенций, занимает значительное место в методическом дискурсивном пространстве, является обязательным элементом методического пространства учебника и поэтому представляется перспективным направлением для научных исследований в области методической науки.

Список литературы

1. Английский язык (Английский в фокусе. Spotlight. Student's Book.). 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева [и др.]. М.: Express Publishing; Просвещение, 2012.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. тр. / пер. с англ.; сост. В.В. Петров; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1989.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты линг-

вистики и лингводидактики: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–18.

5. Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара: СГУ, 2001.

6. Колесников А.А. Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности // Иностр. яз. в shk. 2011. № 1. С. 20–27.

7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.

8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. М.: Высш. shk., 1982.

9. Пассов Е.И. Методика как наука будущего: краткая версия новой концепции. Златоуст, 2015.

10. Поспелова Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 307–310.

11. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977.

12. Фроликова Е.Ю. Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии // Иностр. яз. в shk. 2012. № 1. С. 75–79.

13. Фроликова Е.Ю. Объекты рефлексии в процессе порождения речевого высказывания // Иностр. яз. в shk. 2019. № 4. С. 52–56.

14. Харьковская А.А. Англоязычный образовательный дискурс: современные тенденции // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность: сб. науч. тр. к 15-летию каф. англ. яз. № 5 МГИМО / под общ. ред. Л.К. Раицкой. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 177–181.

15. Шапов А.Н. Иноязычная лексическая компетенция в структуре компетентностной парадигмы обучения языку // Иностр. яз. в shk. 2019. № 4. С. 2–10.

* * *

1. Anglijskij yazyk (Anglijskij v fokuse. Spotlight. Student's Book.). 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij / O.V. Afanas'eva, D. Duli, I.V. Miheeva [i dr.]. M: Express Publishing; Prosveshchenie, 2012.

2. Dejk T.A. van. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya: sb. tr. / per. s angl.; sost. V.V. Petrov; pod red. V.I. Gerasimova; vstup. st. Yu.N. Karaulova i V.V. Petrova. M.: Progress, 1989.

3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

4. Karasik V.I. Harakteristiki pedagogicheskogo diskursa // Yazykovaya lichnost': aspekty lingvistiki i lingvodidaktiki: sb. nauch. tr. Volgograd: Peremena, 1999. S. 3–18.

5. Klimanova O.A. Autentichnyj uchebnyj diskurs v kontekste sovremennyh lingvisticheskikh issledovaniy

(na materiale mikrotekstov formulirovok uchebnykh zadaniy): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara: SGU, 2001.

6. Kolesnikov A.A. Funkcional'naya rol' obratnoj svyazi v strukture rechevoj deyatel'nosti // Inostr. yaz. v shk. 2011. № 1. S. 20–27.

7. Makarov M.L. Osnovy teorii diskursa. M.: ITDGG «Gnozis», 2003.

8. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole / N.I. Gez, M.V. Lyahovickij, A.A. Miroyubov. M.: Vyssh. shk., 1982.

9. Passov E.I. Metodika kak nauka budushchego: kratkaya versiya novoy koncepcii. Zlatoust, 2015.

10. Pospelova Yu.Yu. Pedagogicheskij diskurs i ego harakteristiki // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika i psihologiya. 2009. № 1. S. 307–310.

11. Sossyur F. de. Trudy po yazykoznaniyu. M.: Progress, 1977.

12. Frolikova E.Yu. Razvitie rechevykh umenij studentov-bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove refleksii // Inostr. yaz. v shk. 2012. № 1. S. 75–79.

13. Frolikova E.Yu. Ob#ekty refleksii v processe porozhdeniya rechevogo vyskazyvaniya // Inostr. yaz. v shk. 2019. № 4. S. 52–56.

14. Har'kovskaya A.A. Angloyazychnyj obrazovatel'nyj diskurs: sovremennye tendencii // Professional'naya kommunikaciya i mul'tikompetentnost': sb. nauch. tr. k 15-letiyu kaf. angl. Yaz. № 5 MGIMO / pod obshch. red. L.K. Raickoj. M.: MGIMO-Universitet, 2015. S. 177–181.

15. Shamov A.N. Inoyazychnaya leksicheskaya kompetenciya v strukture kompetentnostnoj paradigmy obucheniya yazyku // Inostr. yaz. v shk. 2019. № 4. S. 2–10.

Methodological discourse: definitions of educational tasks in textbooks of the English language

The article deals with the definitions of educational tasks as microtexts in methodology's terms. It is considered to be essential for understanding the methodological potential of educational tasks' definitions and the creation of methodological discourse environment of textbooks and educational and methodological support for successful mastering of the English language. There are revealed the communicative turns of educational tasks' definitions based on the material of the textbook "Spotlight 10".

Key words: integration of science disciplines, methodological discourse, definition of educational tasks, microtext, communicative turn.

(Статья поступила в редакцию 13.05.2019)

А.В. ЗУЛХАРНАЕВА, О.М. БАДЬИНА
(Нижегородский университет)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕРСОН В ШКОЛЬНОМ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ КРАЕВЕДЕНИИ*

Освещается актуальная проблема – развитие гражданской мировоззренческой позиции личности при изучении жизненного пути и научных достижений выдающихся ученых в школьном географическом краеведении. Выделены методические условия решения данной проблемы: разработка программы внеклассного краеведческого курса, использование системы микромодулей, разработка этапов изучения персон в школьном географо-краеведческом курсе.

Ключевые слова: гражданская мировоззренческая позиция, школьное географическое краеведение, персонализация содержания, микромодуль-образ, микромодуль персонифицированного анализа.

В настоящее время к системе образования предъявляются особые требования – воспитание гражданина, имеющего нравственные и этические идеалы, определяющие сотрудничество и межкультурное взаимодействие, гражданскую мировоззренческую позицию в отношении ближайшего окружения личности (своей местности, страны). Данные идеи отражены в основных нормативных документах: Федеральном законе «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России и др.

Формирование гражданской ответственности и патриотизма наиболее успешно осуществляется при изучении персон – их жизненного пути и достижений как примера для подражания и стойкости мировоззренческой позиции. Таким образом, реализуется один из принципов воспитания – «к человеку через человека», т. е. формирование нравственных идеалов через пример для подражания.

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00749 «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»).

В философских, психологических и педагогических исследованиях (С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, А.Л. Валиевского, Л.Я. Гинзбурга, Л.П. Карсавина, И.Ф. Петровской, В.В. Розанова, П.А. Флоренского, В.Н. Филиппова) отмечается высокий мировоззренческий потенциал изучения персон, где понятия «личность», «историческая личность» рассматриваются через категории воспитания, морали, деятельности. В ходе анализа установлено, что специфика развития человека основана на воздействии на личность авторитетов и именно в школьном возрасте мир лучше усваивается через жизненный путь и научный подвиг конкретных людей [5; 6; 9]. В ряде методических исследований [10; 11] подчеркивается необходимость использования биографического метода обучения и персонализированного анализа как педагогической технологии при изучении школьных дисциплин.

География как наука и школьный предмет обладает значительным потенциалом в формировании гражданской мировоззренческой позиции при изучении персон. Ее содержание раскрывает большое количество ученых-географов и исследователей, совершивших научный подвиг, способствуя таким образом развитию нравственного отношения, принадлежности к территории и культуре своей страны и региона и ответственности за их настоящее и будущее [4; 7; 8].

Изучение географии своей местности имеет также значительное воспитательное значение, т. к. она является ближайшим окружением личности, в пределах которых проявляются самоактуализация, самоопределение, самореализация в контексте гражданской мировоззренческой позиции. Ее формированию способствует изучение знаковых личностей региона, топонимов [1–3].

Однако анализ методической литературы по географии и школьной практики позволил сделать вывод о фрагментарном изучении персон в школьной географии в целом и географическом краеведении в частности: характеристикам выдающихся личностей уделяется недостаточное внимание, не находят отражение психологические характеристики изучаемых личностей, мотивы и нравственные аспекты. В результате сформировалось противоречие между высоким потенциалом школьного географического краеведения в формировании гражданской мировоззренческой позиции и недостаточной его реализацией в школьной практике.

На преодоление этого противоречия направлено данное исследование. Нами были

разработаны методические условия, способствующие реализации формирования гражданской мировоззренческой позиции в школьном географическом краеведении:

- разработка внеклассного краеведческого курса «Тайны почвоведения В.В. Докучаева», который обеспечивает активную деятельность познавательного, ценностного и практического характера в диалоге с выдающейся личностью;

- использование системы микромодулей как педагогической технологии, способствующей становлению целостной личности как субъекта природы, культуры и социума, осознающей свою причастность к судьбе родного края [1; 2; 11];

- разработка этапов изучения персоналий в школьном краеведческом курсе, обеспечивающих переход объективно существующих ценностей во внутренние субъективные мировоззренческие установки.

Программа курса «Тайны почвоведения В.В. Докучаева» предполагает изучение географического содержания через призму человеческой сущности. Цель курса – формирование гражданской мировоззренческой позиции обучающихся на основе изучения персоны.

В соответствии с целью решаются следующие задачи:

- 1) определить место педосферы и почвоведения в жизни человека; сформировать знания учащихся о вкладе русских ученых в географию на примере Василия Васильевича Докучаева;

- 2) способствовать развитию у учащихся ценностных качеств и нравственных ориентиров, ответственного отношения к будущему своей страны, природе родного края;

- 3) познакомить учащихся со способами и методами работы по изучению почв, которых придерживался В.В. Докучаев.

Таким образом, определяется значимость научного вклада великих русских ученых-географов на примере Василия Васильевича Докучаева, а также раскрываются психологические характеристики изучаемой личности, мотивы и нравственные аспекты. Курс способствует «олицетворению» целого пласта такой науки, как почвоведение, проживанию на занятиях самых ярких моментов жизни великого ученого, взгляду на него как на истинного гражданина и патриота; осознанию таких понятий, как «гражданский долг», «целеустремленность», «благородство», «сила характера», «желание жить не только для себя, но и для славы своей страны, региона», «ответствен-

ность за экологическое, экономическое и социокультурное будущее родного края».

Программа ориентирована на учащихся 8–9-х классов и содержит три раздела (см. табл. ниже).

Содержание внеклассного краеведческого курса «Тайны почвоведения В.В. Докучаева»

Разделы	№	Темы занятий
Раздел I. То, чего не замечал	1	Слой благородной ржавчины
	2	Все цвета радуги
	3	Смотри глубже!
	4	Земля под ногами – дорожка золота
	5	Здесь деревья не растут
	6	Мой город – мои правила
Раздел II. Беречь данное (10 ч.)	7	Пешая экскурсия «Мой город мне дорог!»
	8	Школьная лаборатория
	9	Выездная экскурсия «Законы каменных джунглей»
	10	Школьная лаборатория
	11	Красоту нужно беречь
	12	Школьная лаборатория
	13	Говорят ученые!
	14	Школьная лаборатория
Раздел III. Моя страна начинается с порога моего дома	15	Узнал сам? Скажи другим!
	16	Творим будущее
	17	Разговор через века

Первый раздел «То, чего не замечал» предполагает изучение теоретического материала – понятия «почва», личности и научного вклада В.В. Докучаева, его научной школы и типологии почв, технологии исследования почвенного профиля, плодородия экологических проблем почв своей местности.

Второй раздел «Беречь данное» предполагает ряд полевых исследований с обработкой и анализом результата исследований:

– экскурсия по городу с целью оценки механического загрязнения городских почв и отбора почвенных проб для их дальнейшего анализа;

– выездная экскурсия в промышленную зону с целью оценки механического загрязнения почв, состояния растительного покрова и

отбора почвенных проб для их дальнейшего анализа;

– выездная экскурсия на природу с целью сравнения антропогенно преобразованных почв и естественных ненарушенных, работа с почвенным разрезом, определение механического состава почв и отбор почвенных проб;

– экскурсия в лабораторию с целью определения количества органического вещества и загрязненности почвенных проб тяжелыми металлами.

Третий раздел «Моя страна начинается с порога моего дома» предполагает практическую деятельность по решению экологических проблем почв своей местности. Данный раздел включает обучающихся в работу в группах по созданию буклета «Родная земля» с рекомендациями по улучшению экологического состояния городских почв, съемку видеобращения с призывом беречь природу родного края, ответственного отношения к окружающей среде, ролевую дискуссию на тему гражданской ответственности каждого человека перед своей страной.

Второе методическое условие связано с использованием системы ценностно-смысловых микромодулей, которые реализуются в рамках работы внеклассного краеведческого курса. Данная технология была выбрана в соответствии с идеями В.В. Шогана о том, что микромодуль способствует мотивационно-образному переживанию ценностей, переходящему в качественный анализ ценностей и взаимопроникновения человеческих смыслов (персонифицированный анализ) и завершающийся действием (поступком) ведущей к личностной рефлексии практической реализации личностных смыслов [11]. Система разработанных нами микромодулей имеет триадичную структуру, соответствующую этапам формирования гражданской мировоззренческой позиции. Логическая структура «Образ – анализ – действие» реализуется системой микромодулей: микромодуль-образ, микромодуль персонифицированного анализа и микромодуль событийно-практический. Использование данной технологии при изучении персоны обусловлено тем, что у учащихся в процессе усвоения содержания и «диалога» с выдающейся личностью происходит самоидентификация с изучаемой персоной и поэтапно формируется гражданская мировоззренческая позиция – от эталона (образа идеала), рассматриваемого в контексте гражданина, по-настоящему преданного своей стране, до смыслопринятия – гражданская идентификация на основе усвоения ценностей и дейст-

вия – реализации своей гражданской позиции в жизни.

В рамках проведенного исследования была разработана система микромодулей, которая соотносится с содержанием краеведческого курса «Тайны почвоведения В.В. Докучаева». Данная система включает микромодуль-образ, микромодуль персонифицированного анализа, микромодуль событийно-практический.

Микромодуль-образ предполагает образное восприятие, эмоциональную сопричастность учащихся к изучаемой личности. Данный вид используется в первом разделе курса «То, чего не замечал» и включает микромодули «Знакомство», «Впереди планеты всей!», «Когда ничего не станет».

Микромодуль персонифицированного анализа направлен на осмысление и принятие ценностных установок, раскрытие главного символического действия персоны, сопереживание, сомыслие, содействие персоне. Данная типология реализуется во втором разделе «Беречь данное!» в виде трех микромодулей: «Кто твой идеал?», «Лучше меньше да лучше», «Будущее в твоих руках».

Микромодуль событийно-практический обеспечивает ориентацию на поступок в соответствии со смыслом и рефлексией, данная категория разработана для третьего раздела «Моя страна начинается с порога моего дома», содержит микромодули «Узнал сам? Скажи другим!», «Творим будущее», «Разговор через века».

Третье методическое условие предполагает выделение этапов изучения персон в школьном краеведческом курсе «Тайны почвоведения В.В. Докучаева» с целью формирования гражданской мировоззренческой позиции: эмоционально-оценочный, когнитивно-смысловой, деятельностно-практический. Отмеченные этапы выделены в соответствии со структурой гражданской мировоззренческой позиции, которая включает эмоционально-ценностный, познавательный и деятельностный компоненты [5; 6], а также учитываются уровни перехода ценностей от объективно существующей формы в субъективно-регулятивную [1; 2]. Разработанные этапы включают специфику содержания, методов и технологий, отвечающие целям и задачам этапа.

Первый этап – эмоционально-оценочный – направлен на формирование образа среды непосредственной частью, которой является сам школьник, а также определение значимости изучаемых тем для него самого. Изучение персоны основывается на спонтанной вспышке интереса у ребенка к яркой личности, неординарным событиям ее судьбы и жизненным моментам.

Изучаемая личность предстает в качестве нравственного идеала для учащихся, в контексте ценностного отношения к своей стране, служения на благо Родины, трепетного отношения к природе родного края. В содержательном отношении данному этапу соответствует раздел «То, чего не замечал».

Технологическим компонентом, обеспечивающим условия реализации персонализации на данном этапе, выступает использование на уроках микромодулей-образов, которые обеспечивают эмоциональную сопричастность учащихся к изучаемой личности.

Второй этап – когнитивно-смысловой – предполагает эмоциональное присоединение ребенка к изучаемой личности и социально приятному факту достижений изучаемой личности. На данном этапе происходит формирование внутренней сопричастности учащихся к судьбе и жизни изучаемой личности, выдающимся достижениям в контексте познания человека человеком. Образ, сформированный на образно-ассоциативном этапе, трансформируется в личностные смыслы, которые направляют познавательную деятельность учащегося с учетом его ценностного отношения. В краеведческом курсе данный этап соответствует разделу «Беречь данное».

В учебный процесс в рамках когнитивно-смыслового этапа вводятся микромодули персонифицированного анализа, которые раскрывают изучаемую персону посредством эмпатии учащегося, его сопереживанию и самоидентификации с личностью ученого или исследователя, которые способствуют осмыслению и принятию ценностных установок.

На третьем этапе – деятельностно-практическом – приобретенные ценности принимают императивную форму и носят регулятивный характер. Учащийся начинает видеть место своей системы ценностей и нравственных ориентиров в ближайшем окружении (ландшафте своей местности). Формирование ценностных установок осуществляется на основе положительно воспринятого витagenного опыта, гражданской самоидентификации. Данные личностные качества реализуются в деятельности познавательного, коммуникативного и практического характера. Деятельностно-практический этап охватывает раздел «Моя страна начинается с порога моего дома», который завершает краеведческий курс «Тайны почвоведения В.В. Докучаева».

Специфика используемых на данном этапе микромодулей (событийно-практических) способствует развитию действий, которые на

основе усвоенного опыта и его рефлексии направляют деятельность учащихся в русло социализации в пределах своей местности.

В ходе исследования были обоснованы и реализованы методические условия формирования гражданской мировоззренческой позиции при изучении персон в школьном географическом краеведении. Они включали разработку внеклассного краеведческого курса «Тайны почвоведения В.В. Докучаева»; конструирование системы микромодулей; представлены этапы изучения персон в школьном краеведческом курсе. Данная методика прошла апробацию и используется во внеклассной работе по географии в школах Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Список литературы

1. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методика реализации компетентностного подхода при изучении экологического краеведения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27602> (дата обращения: 16.05.2019).
2. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Последовательность формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6–7 классов: психолого-педагогические и методические аспекты [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/307/308> (дата обращения: 14.05.2019).
3. Деев А.Л. Краеведение как средство формирования гражданской ответственности школьников // Фундаментальные исследования. 2005. № 4. С. 35.
4. Душина И.В., Пятунин В.Б., Летыгин А.А. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях. М.: Дрофа, 2007.
5. Кириллов Д.В. Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005.
6. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учеб. пособие. Алматы, 2001.
7. Максакровский В.П. Литературная география. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2006.
8. Машбиц Я.Г. Комплексное страноведение. Смоленск: СГУ, 1998.
9. Молодцова И.В. Становление гражданской позиции старших подростков: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2007.
10. Хуторская Л.Н. Избранные педагогические труды / под ред. А.В. Хуторского. М.: Эйдос, 2005.
11. Шоган Е.В. История Отечества в художественных образах. Ростов н/Д.: ЛаПо, 2002.
12. экологического краеведения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27602> (дата обращения: 16.05.2019).
13. Vinokurova N.F., Zulkarnaeva A.V. Posledovatel'nost' formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya v shkol'noj geografii 6–7 klassov: psikhologo-pedagogicheskie i metodicheskie aspekty [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/307/308> (дата обращения: 14.05.2019).
14. Deev A.L. Kraevedenie kak sredstvo formirovaniya grazhdanstvennosti shkol'nikov // Fundamentalnye issledovaniya. 2005. № 4. S. 35.
15. Dushina I.V., Pyatunin V.B., Letyagin A.A. Metodika obucheniya geografii v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. M.: Drofa, 2007.
16. Kirillov D.V. Formirovanie grazhdanskoj pozicii starsheklassnikov v obuchenii gumanitarnym disciplinam: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2005.
17. Loginova N.A. Psihobiograficheskij metod issledovaniya i korrekcii lichnosti: ucheb. posobie. Almaty, 2001.
18. Maksakovskij V.P. Literaturnaya geografiya. Kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 2006.
19. Mashbic Ya.G. Kompleksnoe stranovedenie. Smolensk: SGU, 1998.
20. Molodcova I.V. Stanovlenie grazhdanskoj pozicii starshih podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2007.
21. Hutorskaya L.N. Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. A.V. Hutorskogo. M.: Ejdos, 2005.
22. Shogan E.V. Istoriya Otechestva v hudozhestvennyh obrazah. Rostov n/D.: LaPo, 2002.

Methodological conditions of formation of civil worldview while studying persons in school geographic local history

The article deals with the topical issue – the development of person's civil worldview while studying the ways of living and the scientific developments of outstanding scientists in school geographic local history. There are revealed the methodological conditions of solving the issue: the development of the program of extracurricular local history course, the usage of micro modules system, the development of the stages of studying persons in school geographic and local history course.

Key words: *civil worldview, school geographic local history, personalization of content, micro module-image, micro module of personalized analysis.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2019)

1. Vinokurova N.F., Zulkarnaeva A.V. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda pri izuchenii

Е.Ш. КАМЕННАЯ, Х.Н. ЯГАФАРОВА
(Октябрьский)

ФУНКЦИИ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Отсутствием единых требований к измерению уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений технического профиля обусловлена необходимость разработки различных видов контроля знаний по общепрофессиональным и специальным циклам дисциплин с учетом индивидуальных особенностей студентов. В качестве формы контроля знаний предлагаются педагогические срезы, проводимые по всем дисциплинам у студентов Октябрьского нефтяного колледжа в 2015–2018 учебных годах.

Ключевые слова: контроль знаний, педагогические срезы, текущая проверка, индивидуализация, преподаватель, студент, тестирование.

В современных условиях российского образования в рамках ФГОС поднимается вопрос о выстраивании и развитии внутри образовательного учреждения системы оценки качества знаний обучающихся. При оценке знаний студентов технического профиля возникают трудности, связанные с отсутствием единых требований формирования профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений технического профиля. В связи с этим появляется необходимость разработки различных видов контроля знаний по общепрофессиональным и специальным циклам дисциплин с учетом индивидуальных особенностей студентов.

При правильно организованном текущем контроле учебной деятельности студентов, находящемся во взаимодействии с самоконтролем, преподаватель оценивает полученные знания и приобретенные навыки обучающихся, вовремя оказывает помощь, таким образом, индивидуализирует обучение и добивается поставленных учебных целей. Несомненно, индивидуализация будет заключаться в доработке определенных частей учебного материала отстающими студентами, рекомендациями к этому со стороны преподавателя каждому обучающемуся [6].

Если вникнуть в педагогический процесс обучения, он будто бы состоит из множества шагов обучения. Шаг обучения обусловлен наличием следующих составляющих – студента, преподавателя и объема информации (знаний), доносимой преподавателем до студента, который, в свою очередь, обязан усвоить этот объем. При этом возникает следующая проблема: преподавателю важно создавать такие педагогические условия для передачи информации, которые бы позволили каждому обучающемуся осваивать эту информацию и уметь применять полученные знания и навыки в дальнейшем на производстве. Наличие различных приемов передачи информации усложняет процесс обучения студентов, т. к. из множества путей передачи порции знаний преподавателю важно выбрать наиболее оптимальный вариант – такой, который обеспечит наилучшее восприятие студентом, имеющим свои индивидуальные особенности – быстроту усвояемости, личностные данные, тип мышления и т. д. Решение данной проблемы возможно при проведении текущего контроля знаний студентов, где важным аспектом является закрепление знаний. Другими словами, преподавателю важно проконтролировать, как закрепились переданная им часть знаний и в процессе контроля узнать индивидуальные особенности студента, а с учетом этих особенностей выбрать оптимальный вариант передачи объема изучаемого материала. И здесь имеют большое значение методика контроля знаний обучающихся и умение преподавателя применить эту методику. Важно, чтобы контроль знаний студентов осуществлялся как динамический процесс, который направлен на анализ и коррекцию образовательной деятельности студентов технических специальностей.

В процессе осуществления текущего контроля знаний перед преподавателем открывается широкий спектр возможностей для совершенствования учебного процесса, в частности индивидуализации обучения студентов технических специальностей, поскольку текущая проверка является действенным средством для улучшения формирования знаний и умений общих и профессиональных компетенций, позволяет лучше узнать обучающихся и их индивидуальные особенности [7].

Педагогические срезы знаний являются одним из основных источников получения информации о результативности собственной обучающей деятельности преподавателя. Приме-

Таблица 1

Итоги контрольных срезов знаний студентов специальности «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования» при самообследовании за шесть семестров обучения

Специальность	Количество проведенных срезов	Средний балл	Общая успеваемость	Качественная успеваемость	Средний процент верных ответов	Низкий (не достигли базового уровня)	Средний (достигли базового уровня)	Высокий (достигли повышенного уровня)
1-й семестр 2015/2016 уч. г.	63	3,7	96	57	74	4	39	57
2-й семестр 2015/2016 уч. г.	19	3,83	99	63	77	1	35	64
1-й семестр 2016/2017 уч. г.	49	3,6	97	54	72	3	43	54
2-й семестр 2016/2017 уч. г.	21	3,6	94	52	72	6	42	52
1-й семестр 2017/2018 уч. г.	50	3,8	99,6	61,5	75,4	0,4	38,0	61,5
2-й семестр 2017/2018 уч. г.	51	3,9	99,3	71,7	79,7	0,4	27,7	71,8

Таблица 2

Общая и качественная успеваемость специальности «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования»

Семестр	Успеваемость	
	качественная	общая
1-й семестр 2015/16 уч. г.	57	96
2-й семестр 2015/16 уч. г.	63	99
1-й семестр 2016/17 уч. г.	54	97
2-й семестр 2016/17 уч. г.	52	94
1-й семестр 2017/18 уч. г.	64,3	99,4
2-й семестр 2017/18 уч. г.	71,7	99,3
Среднее	60,33	97,45

Итоги контрольного среза знаний за 2-й семестр 2016/2017 уч. г. по дисциплинам различного цикла специальности «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования»

Группа	Наименование учебных дисциплин	Средний балл	Общая успеваемость (процент без 2)	Качественная успеваемость (процент на 4 и 5)
1М1-13	Иностранный язык	3,4	100	39
1М1-13	Математика	3	70	35
1М1-16	Основы безопасности жизнедеятельности	4,6	100	100
1М2-16	Иностранный язык	3,3	100	26
1М1-16	Информатика	4	100	76
1М2-16	Информатика	3,6	100	44
1М2-13	Математика	3,1	80	20
1М2-13	История	4,1	100	95
1М2-13	Обществознание	3,8	90	65
2М1-15	Иностранный язык	3,4	100	43
2М1-15	Инженерная графика	3,8	100	71
2М1-15	Электротехника и электроника	4	100	70
2М1-15	Гидромашины и гидравлические системы	3,8	89	59
2М2-15	Иностранный язык	3,3	100	33
2М2-15	Инженерная графика	3	75	50
2М2-15	Электротехника и электроника	3,8	100	44
2М2-15	Гидромашины и гидравлические системы	3,7	100	50
3М1-14	Основы термодинамики и ДВС	4,1	95	68
1М1-16	История	4,17	100	87
1М1-16	Физика	3,5	100	48
1М2-16	Физика	3,1	87	13

нение срезов позволяет выполнять ряд функций [1]:

- контролирующую;
- диагностическую;
- воспитывающую и мотивирующую;
- развивающую;
- информационную;
- сравнительную;
- прогностическую.

Инновацией для Октябрьского нефтяного колледжа являются педагогические срезы знаний. Педагогическим коллективом было принято решение о проведении срезов знаний среди обучающихся всех курсов специальностей

в каждом семестре обучения для получения качественной, объективной информации в области педагогической деятельности. По данным срезов можно судить об учебных возможностях (степени обученности, обучаемости), а также установить дидактические причины слабой успеваемости по отдельным дисциплинам.

По различным дисциплинам составлены комплекты тестовых заданий с учетом обязательных минимумов содержания по развитию знаний, навыков и умений общих и профессиональных компетенций и овладению ими, а также федерального государственного обра-

зовательного стандарта среднего профессионального образования [4].

Из табл. 1 мы можем видеть общую (процентное соотношение ответов без 2) и качественную (процентное соотношение ответов на 4 и 5) успеваемость студентов специальности «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования» при выполнении контрольных срезов знаний, а также средний процент правильных ответов, базовые уровни верных ответов: низкий уровень – не достигли базового уровня (процент обучающихся, не набравших 60% правильных ответов), средний – достигли базового уровня (процент обучающихся, набравших от 60 до 74% процентов правильных ответов), высокий – достигли повышенного уровня (процент обучающихся, которые набрали от 75 до 100% правильных ответов).

Как видно из табл. 2, качественная успеваемость со второго семестра 2016/17 уч. г. возросла с 52 до 71,7%, а средний показатель за обследуемые шесть семестров обучения составил 60,33%.

Из табл. 3 видно, что низкий результат общей успеваемости по дисциплине «Математика» (70 и 80%) и «Инженерная графика» (75%) качественной успеваемости составляют итоги по следующим дисциплинам: «Иностранный язык» (39, 26, 43, 33%), «Математика» (35, 20%), «Физика» (13%).

В пределах нашего исследования приведем пример заданий по педагогическому срезу знаний по дисциплине «Техническая механика».

1. Что изучает статика?
 - 1) силы, их действия, сложение, разложение и равновесие;
 - 2) статистические движения тел;
 - 3) механическое движение тел.
2. На какие разделы делится теоретическая механика?
 - 1) статика, кибернетика, механика;
 - 2) статика, кинематика, динамика;
 - 3) кинематика, механика, кибернетика.
3. Когда расстояние между двумя точками тела остается неизменным, его называют:
 - 1) абсолютно твердым;
 - 2) прочным;
 - 3) материальным.
4. Векторная величина, представляющая собой меру механического воздействия одних тел на другие, это:
 - 1) механическое воздействие;
 - 2) сила;
 - 3) удар.

5. Материальной точкой называется:

1) абсолютно твердое тело, размерами которого можно пренебречь, сосредоточив всю массу тела в точке;

2) точка, сосредоточенная в центре тела.

6. Тело массой 5 кг движется по горизонтальной линии. Сила трения равна 6 Н. Чему равен коэффициент трения?

1) 8,3; 2) 0,83; 3) 1,2; 4) 0,12.

7. Действия системы сил на одно и то же твердое тело, производящие одинаковое воздействие, называются:

1) эквивалентными;

2) внутренними;

3) внешними.

8. Если система сил эквивалентна одной силе, то эта сила называется:

1) уравновешенной;

2) равнодействующей.

Рассмотрим некоторые функции срезов знаний. *Контролирующая функция* предполагает осуществление систематического контроля за результатами обучения, определяет состояние усвоенных знаний, умений и навыков, в большей мере контролирующая функция находит свое отражение в контрольно-измерительных материалах. *Диагностическая функция* является важным условием повышения качества учебного процесса. Педагогическая диагностика открывает уникальные возможности в индивидуализации обучения. Благодаря детальному анализу причин и характера затруднений обучающихся выявляются индивидуальные особенности. С помощью контрольных срезов знаний диагностируются трудности, с которыми приходится сталкиваться обучающимся при выполнении заданий, устанавливаются их причины, а затем на основе анализа этих причин обучающимся индивидуально предъявляются разъясняющие образцы правильных действий и рекомендуются индивидуальные программы коррекции, дифференцированные в соответствии с результатами диагностики. В учебных заведениях срезы знаний несут в основном контролирующую функцию. *Прогностическая функция* несет свое предназначение для выявления способности к умению усваивать новый материал и априори отражает уровень усвоения предшествующего обучения, и потому ее можно спрогнозировать по результатам контроля. Если для получения результатов контроля использовались лишь традиционные средства, то предвидеть вероятную успешность обучения студента только на их основе будет невозможно. Однако задача становится вполне разрешимой, если применить тесты, прогностиче-

ская способность которых была заранее подтверждена специальными аналитическими методами [3]. Можно говорить о том, что контрольные измерительные материалы обладают высокой прогностической способностью, поскольку позволяют не только выделить лучших студентов, но и достоверно предсказать успешность их дальнейшего обучения [4].

Результаты педагогических срезов знаний позволяют выявить некоторые проблемы в обучении, и на основании всего вышеизложенного можно дать некоторые общие рекомендации педагогам. Следует обращать внимание на формирование знаний и умений в ходе обучения и исключить форсированное продвижение вперед, пропуская изучение новых понятий, определений и методов. Важно для обеспечения понимания привлекать наглядные средства, иными словами, индивидуализировать работу студентов в ходе всего учебного процесса в целом [5]. Судя по данным табл. 3, низкая успеваемость по дисциплинам «Математика», «Физика», «Иностранный язык» у студентов 1-го курса, поскольку на 1-й курс образовательного учреждения поступают обучающиеся с различной базовой подготовкой – выпускники городских и сельских школ разных районов. Рекомендовано включить работу по ликвидации пробелов школьных знаний по математике, физике, иностранному языку в содержание индивидуальной работы и контроль за самостоятельной работой студентов и с учетом этих данных провести срезы во 2-м семестре следующего года. Следует организовать проведение входного диагностического контроля для студентов 1-го курса в сентябре-октябре по математике, физике, иностранному языку для выявления школьных пробелов. Для этого на уровне администрации учебного заведения надо найти возможность проведения дополнительных занятий (кружки, семинары) с учетом индивидуальных особенностей. В ходе учебного процесса слабым студентам следует дать возможность проработать базовые знания и умения, а не навязывать необходимость решения задач повышенного уровня, в то же время не задерживать сильных студентов на решении задач базового уровня, т. е. индивидуализировать подход к обучению. О сильных и слабых студентах говорит нам прогностическая функция срезов знаний, поскольку она позволяет не только выделить лучших студентов, но и достоверно предсказать успешность их дальнейшего обучения [2].

Попытка создания разноуровневых заданий была проделана нами по дисциплине «Теоретическая механика», которая в конечном ито-

ге представлена в виде методической разработки «Индивидуальные задания итогового контроля знаний».

Список литературы

1. Андреев А.Б. Компьютерное тестирование: системный подход к оценке качества знаний студентов. Усиление практической подготовки студентов к деятельности в условиях рыночной экономики // Материалы Всероссийского практического семинара ректоров (проректоров) вузов. 2001. № 21. С. 21–25.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
3. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. М., 2003.
4. Каменная Е.Ш. Реализация принципа индивидуализации обучения в современном образовательном пространстве для подготовки студентов технического профиля // Педагог. 2018. № 1. С. 20–24.
5. Кулибаба И.И., Красновский Э.А., Коган Т.Л. Дидактический анализ качества знаний учащихся. Проблемы и методы исследования качественных и количественных характеристик знаний, умений и навыков учащихся. М., 1976.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
7. Ibatova A.Z., Ippolitova N.V., Mukhametgaliyeva S.K., Rodionova A.E., Yagafarova K.N., Ikonnikova L.N. Lifelong professional education in the Russian Federation: personal aspect // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 16. P. 9426–9436.

* * *

1. Andreev A.B. Komp'yuternoe testirovanie: sistemnyj podhod k ocenke kachestva znaniy studentov. Usilenie prakticheskoy podgotovki studentov k deyatel'nosti v usloviyah rynochnoj ekonomiki // Materialy Vserossijskogo prakticheskogo seminarov rektorov (prorektorov) vuzov. 2001. № 21. S. 21–25.
2. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. 1997. № 4. S. 11–17.
3. Efremova N.F. Sovremennye testovye tekhnologii v obrazovanii. M., 2003.
4. Kamennaya E.Sh. Realizaciya principa individualizacii obucheniya v sovremenno obrazovatel'nom prostranstve dlya podgotovki studentov tekhnicheskogo profilya // Pedagog. 2018. № 1. S. 20–24.
5. Kulibaba I.I., Krasnovskij E.A., Kogan T.L. Didakticheskij analiz kachestva znaniy uchashchihsya. Problemy i metody issledovaniya kachestvennyh i kolichestvennyh harakteristik znaniy, umenij i navykov uchashchihsya. M., 1976.
6. Unt I. Individualizaciya i differenciaciya obucheniya. M., 1990.

Functions of current knowledge control of students of technical training program in pedagogical conditions of learning individualization

The absence of unified requirements to the evaluation of the development's level of professional competence of the graduates of educational institutions of technical training program is caused by the necessity of the development of different kinds of knowledge control in general professional and special circles of disciplines taking into account individual students' peculiarities. There are suggested pedagogical assessments which were conducted by all the disciplines in Oktyabrsky Oil Industry College in 2015–2018.

Key words: *knowledge control, pedagogical assessment, current control, individualization, lecturer, student, testing.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2019)

И.Л. СМАГИНА
(Омск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СТРАТЕГИЯМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Описывается авторская кейсовая методика обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку. В основе предложенной методики лежит идея о поэтапном освоении студентами стратегий и входящих в их состав техник обучения.

Ключевые слова: *самостоятельная учебная деятельность, учебные стратегии, техники обучения, кейсовая методика.*

В настоящее время проблема развития самостоятельной учебной деятельности студентов в системе высшего образования имеет особую значимость. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, в основе которых лежит компетентный подход, предусматривают увеличение самостоятельности обучающихся и повы-

шения степени их ответственности за результат обучения.

Согласно стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., одной из основных задач является «создание условий для формирования у граждан следующих компетенций инновационной деятельности: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому» [4]. Поэтому сегодня, на наш взгляд, нужно обратить внимание на развитие методической составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов, которая позволила бы выпускнику вуза самостоятельно организовывать учебную и дальнейшую профессиональную деятельность. Другими словами, образовательный процесс должен быть направлен не только на формирование предметных знаний, умений и навыков, но и на обучение студентов умению учиться, т. е. овладение ими различными приемами организации и осуществления учебной деятельности. Этому способствует обучение студентов различным стратегиям учебной деятельности.

О необходимости овладения студентами учебными стратегиями говорится как в трудах западных исследователей С. Вайнштейн (С. Weinstein), Р. Майер (R. Mayer), Р.И. Оксфорд (R.I. Oxford), Дж.О. Мэйли (J.O'Malley), А.У. Чамот (A.U. Chamot), П. Биммель (P. Bimmel), У. Рампиллон (U. Rampillon), А. Венден (A. Wenden), Дж. Данлоски (J. Danlosky), так и в отечественной психолого-педагогической литературе (С.Н. Михалёва, Ф.П. Хакунова, Ю.Б. Дроботенко, Г.Ю. Титова, А.В. Щепилова, Т.А. Дворникова, С.Н. Костромина [1; 3; 5]).

Большинство авторов рассматривают учебные стратегии как устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии определяют содержание и технологию самостоятельной учебной деятельности и требуют навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности. Основываясь на работах Т.А. Дворниковой и С.Н. Костроминой, можно выделить следующие базовые компоненты учебных стратегий:

- целевой, включающий учебные цели (образ результата) и определяющий условия для организации учебной деятельности;

- технологический, включающий способы, приемы, техники, методы и формы, с помощью которых реализуется достижение учебных целей;

- ресурсный, предполагающий подбор и предоставление ресурсов для достижения учебных целей и управления учебной деятельностью.

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка), учебные стратегии студентов могут быть разделены на две группы:

1) когнитивные стратегии (входящие в них учебные действия направлены на обработку и усвоение учебной информации);

2) метакогнитивные стратегии (от греч. meta – «после, за, через», следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемена состояния, превращение) – стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью; это стратегии более высокого уровня, требующие осознанного применения.

К когнитивным учебным стратегиям относятся:

- повторение (заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и др.);

- элаборация (от англ. elaboration – «детализация, разработка, совершенствование») – конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей, использование дополнительной литературы, перефразирование, составление понятийного дерева и др.;

- организация (группирование по темам, составление классификации, таблиц, схем, написание резюме и др.).

Метакогнитивные учебные стратегии включают следующие:

- планирование (составление плана, логика построения содержания, постановка цели, реализация цели и др.);

- наблюдение (оценка достигнутого, ответы на вопросы для самоконтроля, применение теории на практике, составление тезисов по теме, обращение к другим научным источникам и др.);

- регуляция (самоконтроль, самооценка, использование дополнительных ресурсов, волевая регуляция, определенная последовательность выполнения заданий и др.).

С.Ф. Вайнштейн, в свою очередь, делит когнитивные и метакогнитивные стратегии на базовые и сложные [5, с. 316]. К первой группе относятся стратегии повторения, элаборации и наблюдения, ко второй все остальные.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме и осознав необходимость формирования у студентов методических основ самостоятельной учебной деятельности, на первом этапе мы решили выяснить, какие учебные стратегии предпочитают использовать студенты Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ). Для этого мы использовали опросник «Учебные стратегии», разработанный С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой [2, с. 327].

В опросе участвовали студенты первого и второго курсов факультета искусств, филологического факультета и факультета педагогики и психологии ОмГПУ. Опрос проводился на практических занятиях по иностранному языку в рамках модуля «Учебно-познавательная сфера», поэтому бланк опросника был заранее переведен на английский язык. Результаты исследования показаны в табл. 1.

Таблица 1

Учебные стратегии, которые предпочитают использовать студенты разных факультетов ОмГПУ

Факультет	Стратегии, %					
	повторения	элаборации	организации учебного материала	планирования	наблюдения	регулирования
Психологии и педагогики	83	57	55	56	63	54
Филологический	75	62	52	48	60	45
Искусств	90	75	60	50	55	51

Из таблицы видно, что студенты всех факультетов чаще всего используют стратегии повторения и элаборации (детализации и совершенствования учебного материала). Хотя студенты факультета психологии и педагогики также часто используют и стратегию наблюдения. Скорее всего, это связано со спецификой выполняемых заданий по профильным предметам. У студентов факультета искусств наиболее развиты когнитивные стратегии, метакогнитивные требуют развития и совершенствования.

Таким образом, студенты ОмГПУ, принимающие участие в исследовании, отдают предпочтение когнитивным стратегиям, хотя видно, что стратегии организации учебного материала используются ими недостаточно часто. Что касается метакогнитивных стратегий, очевидно, что они недооцениваются студентами, т. к. большинство используют лишь базовые стратегии наблюдения. В общем предпочтения студентов ОмГПУ по использованию тех или иных учебных стратегий показаны на гистограмме ниже (рис. 1).

Полученные результаты показывают, что в начале профессионального обучения студенты преимущественно используют такую когнитивную стратегию, как стратегия повторения. Это связано с тем, что на первых курсах студенты опираются на сложившиеся в школе приемы учебной деятельности. Увеличение же доли самостоятельной учебной деятельности и усложнение учебных задач в вузе требуют от студентов владения стратегиями планирова-

ния, мониторинга, рефлексии и оценки своей учебной деятельности, т. е. владения сложными метакогнитивными стратегиями.

После анализа результатов проведенного исследования стало очевидно, что студентов необходимо обучать различным стратегиям самостоятельной учебной деятельности. На наш взгляд, организацию этого процесса можно осуществлять на практических занятиях параллельно с изучением содержания того или иного предмета. Мы предлагаем кейсовую методику обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку. Данная методика включает кейсы, состоящие:

1) из *методической части*, которая знакомит студентов с определенной стратегией, включающей различные техники обучения, а также ориентирует их на применение данной стратегии при решении учебных задач;

2) *учебной задачи (проблемы)*, представленной в виде ситуации, требующей решения;

3) *раздаточного материала по предмету*, работая с которым студенты учатся применять стратегии и техники обучения, решая конкретные учебные задачи;

4) *материалов для рефлексии*, представленных в виде оценочных листов, матрицы по работе со стратегиями и техниками (заполняя эти материалы, студенты наблюдают за своей учебной деятельностью и оценивают ее, а также оценивают эффективность и целесообразность применения той или иной учебной стратегии).

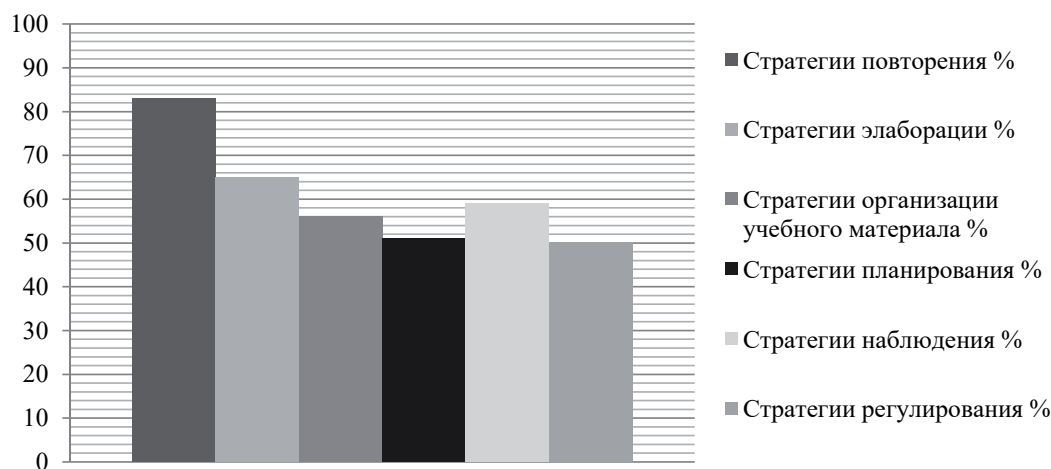


Рис. 1. Предпочитаемые учебные стратегии студентов ОмГПУ

Структура кейса, разработанного для студентов, изучающих английский язык

Case 1. Cognitive strategy (repetition)

1. Methodic Part
We have to remember different things every day: peoples' names, telephone numbers, addresses, shopping lists, etc..... Scientists call these people's actions cognitive strategies. So when we learn by heart or retell something we use the cognitive strategy of *repetition*.....

Tasks for methodic part:
e. g. Task 2
There are some useful techniques experts advise to use in order to remember things. Read the descriptions of these techniques and match them with their names (headings)

Forming a mental picture Reapting things Inventing a story Organising your ideas Interrogation for making an interest

1. We all remember the things we are interested in and forget the ones that bore us. Take an active interest in what you want to remember, and focus on it consciously. One way to "make" yourself interested is to ask questions – the more the better!.....

2. Problem tasks
e. g. Task 3
Work in pairs and suggest your effective techniques to remember things! Use different sources!
Present the results sharing these techniques with your group-mates!
Listen to your group-mates and fill in the table!

Learning techniques I often use	Learning techniques I have never used before	Learning techniques I am going to use now

3. Training hand-out for class work (exercises)
Do the tasks below using the most appropriate techniques to remember things
Work in pairs, checking how well each of you remembers different things from these tasks.
Discuss what techniques you used to remember things.
e. g. ex. 1 This is your new mobile phone number. Remember it.
05511789312

4. Training hand-out for independent home work (exercises)
e. g. ex. 2 Complete the story with *in, on, out, up, with* or nothing. Then retell it using the most appropriate learning techniques.
Zak and Lily met at a party in 1994. Zak fancied __1__ Lily the moment he saw her. He started to chat her __2__ and they got __3__ really well.....

5. Reflection
e. g. After completing the tasks fill in this Reflection Form

Reflection Form			
What I know now / what I can do now	What I still need to know	What strategies and techniques did I use	What strategies and techniques will I use next time

Выше представлена структура одного из кейсов (табл. 2).

Реализация предложенной кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности происходит поэтапно.

Первый этап – знакомство студентов с учебными стратегиями. В методической части каждого кейса описывается какая-либо стратегия и ее компоненты (техники). Например, первый кейс знакомит студентов со стратегией повторения (repetition) и различными техниками запоминания учебного материала: мнемо-

техника с ключевыми словами (keyword mnemonic), составление рассказа с изучаемыми словами (inventing a story) и т. д.

Второй этап – обсуждение и анализ изученной учебной стратегии и техник обучения. Студентам предлагается небольшая проблемная ситуация, требующая решения. Работая в парах или мини-группах, они обсуждают, какие техники будут наиболее эффективными для решения предложенной проблемы. При этом студентам предлагается не только использовать те техники, о которых они узнали в методической части кейса, но также найти

информацию о других полезных, на их взгляд, техниках обучения. Сюда же включены несколько заданий, которые предусматривают обсуждение и осмысление студентами эффективности предложенной стратегии и техник обучения.

Третий этап – усвоение и применение студентами учебных стратегий и техник обучения при работе с предметным раздаточным материалом. На данном этапе студентам предлагается решить конкретные учебные задачи, используя уже известные учебные стратегии и техники. Студенты работают в парах или мини-группах, при необходимости консультируясь с преподавателем. Они анализируют учебные задания и используют освоенную учебную стратегию и наиболее подходящие техники для выполнения предложенных учебных задач.

Четвертый этап – этап рефлексии и накопления различных техник обучения. Для оценки эффективности применяемых учебных стратегий и техник обучения мы рекомендуем студентам заполнять следующую матрицу (табл. 3).

Таблица 3

Sample Strategy Evaluation Matrix

Strategies / techniques	How to use	When to use	What is it for	Was it useful / effective (my comments)
Skim / Survey	Search for headings, highlighted words, pre-views, and summaries	Before you read a long piece of the text	Gives an overview of the key concepts, helps you to focus on the important points	
.....				

Она может также служить своеобразной памяткой для студентов по использованию различных учебных стратегий, которая объясняет, как, зачем и где использовать ту или иную учебную стратегию и технику.

Пятый этап – самостоятельное применение учебных стратегий в процессе решения учебных задач. На данном этапе студенты работают самостоятельно во внеаудиторное время. Выполняя различные задания, они практикуются в использовании уже знакомых учеб-

ных стратегий и техник обучения. По мере накопления опыта в выборе, использовании и оценке различных стратегий в процессе самостоятельной учебной деятельности происходит присвоение учебных стратегий. На данном этапе также необходимо стимулировать студентов применять метакогнитивные стратегии: наблюдение, оценку своей деятельности и рефлексии. Мы предлагаем студентам после выполнения заданий заполнять бланки оценки и рефлексии своей самостоятельной учебной деятельности. Заполняя эти бланки, они отвечают на соответствующие вопросы (*Что я знаю сейчас? Что я умею сейчас? Чему мне еще нужно научиться? Какие стратегии и техники я использовал(а)? Какие стратегии и техники я буду использовать в следующий раз?*).

Для определения эффективности предложенной кейсовой методики была проведена ее экспертная оценка. Методика была представлена девяти экспертам, которые являлись преподавателями межфакультетской кафедры иностранных языков ОмГПУ. Преподавателям был выдан экспертный лист, который включал следующие критерии оценки: необходимость (практическая значимость), валидность, структурированность и результативность данной методики.

Таблица 4

Экспертный лист оценки кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности

Ф. И. О., должность эксперта _____

Критерий оценивания	Да	Не вполне	Нет	Комментарии
Необходимость и практическая значимость				
Валидность (соответствие заданий кейсов поставленным задачам)				
Структурированность (поэтапная реализация методики)				
Результативность (соответствие результатов поставленной цели)				

Большинство экспертов согласилось с необходимостью реализации данной методики на занятиях по иностранному языку. В частности, два эксперта прокомментировали, что результативность методики несомненна, поскольку студенты, решая различные учебные задачи, управляют своей учебной деятельностью, а также осуществляют анализ своих действий.

Третий эксперт подчеркнул, что обучение студентов стратегиям и техникам самостоятельной учебной деятельности поможет им в дальнейшем качественнее обрабатывать языковой материал и быстрее осваивать темы учебных модулей. Четвертый и пятый эксперты считают, что данная методика является актуальной, т. к. студентам, особенно первокурсникам, необходима помощь преподавателей в организации их самостоятельной учебной деятельности.

Один из экспертов отметил практическую значимость методики, но усомнился в том, что студенты в дальнейшем будут использовать все освоенные стратегии и техники обучения. Несмотря на это, он подчеркнул, что данная методика помогает формированию индивидуального стиля обучения студентов.

Таким образом, проведенные нами исследования и мнения экспертов позволяют сделать вывод о том, что необходимость обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности очевидна. Владение учебными стратегиями позволит студентам понимать учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с ними, контролировать и оценивать эффективность своей деятельности.

Студенты, которые принимали участие в реализации данной кейсовой методики, также подтвердили, что после работы с предложенными кейсами их учебная деятельность стала осознанной. Применение освоенных учебных стратегий и техник обучения помогло им более эффективно организовать свою самостоятельную учебную деятельность.

Список литературы

1. Дворникова Т.А., Костромина С.Н. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6: Политология. Международные отношения. 2007. Вып. 4. С. 278–284.
2. Дворникова Т.А., Костромина С.Н. Диагностика степени сформированности учебных стратегий студентов // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 2009. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. Вып. 1. Ч. I. С. 321–331.

3. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.

4. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 8 дек. 2011 г. № 2227-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/9282/> (дата обращения: 04.03.2019).

5. Weinstein C.F., Mayer R.F. The teaching of learning strategies // Wittrock M. C. (Ed.) Handbook of research on Teaching, 3edn. Macmillan, N.Y., 1986. P. 315–327.

* * *

1. Dvornikova T.A., Kostromina S.N. Uchebnye strategii kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 6: Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2007. Vyp. 4. S. 278–284.

2. Dvornikova T.A., Kostromina S.N. Diagnostika stepeni sformirovannosti uchebnyh strategij studentov // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 2009. Ser. 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. Vyp. 1. Ch. I. S. 321–331.

3. Drobotenko Yu.B. Organizaciya samostoyatel'noj raboty v vuze pri izuchenii pedagogicheskikh disciplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2006.

4. Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 8 dek. 2011 g. № 2227-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/9282/> (data obrashcheniya: 04.03.2019)

Teaching the strategies of independent educational activity to students

The article deals with the author's case study methodology of teaching the strategies of independent educational activity to students in foreign language classes. There is the idea of gradual mastering the strategies and teaching methods included in their content by students in the basis of the suggested methodology.

Key words: *independent educational activity, educational strategies, teaching methods, case study methodology.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2019)

**М.А. ДЕСЯТЕРИЧЕНКО, Г.В. КУЗИБЕЦКАЯ,
Е.С. МОНИНА**
(Волгоград)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУРАХ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Подробно рассматриваются особенности оценки финансовой грамотности обучающихся общего образования в отечественных и зарубежных оценочных процедурах.

Ключевые слова: единая система оценки качества образования (ЕСОКО), оценочные процедуры, оценка финансовой грамотности.

В рамках Европейской модели классификации навыков, компетенций и профессий (ESCO) финансовая грамотность наряду с математической, естественно-научной, культурной, ИКТ-грамотностью входит в перечень базовых навыков для решения повседневных задач. Это обусловило включение заданий по исследованию финансовой грамотности школьников в оценочные процедуры ЕСОКО (Единая система оценки качества образования).

К основным задачам ЕСОКО относятся выявление и решение проблем системы образования на всех ступенях общего образования и определение направлений развития образования по результатам оценочных процедур. ЕСОКО является многоуровневой системой и оценивает предметные и метапредметные образовательные результаты. К системообразующим процедурам относятся международные (PISA, PIRLS, TIMSS, ICILS и пр.) и отечественные (Государственная итоговая аттестация в 9-х и 11-х классах (ОГЭ, ЕГЭ), Всероссийские проверочные работы (ВПР) и Национальные исследования качества образования (НИКО)) исследования.

В рамках проблематики данной статьи нас интересует такое международное исследование, как PISA (Programme for International Student Assessment), т. к. данная программа направлена на оценку математической, естественно-научной и финансовой грамотности. Исследование PISA по финансовой грамотности школьников проводилось трижды: в 2012, 2015 и 2018 гг. Результаты за 2018 г. будут объявлены в конце 2019 г.

В основе оценки финансовой грамотности PISA лежит трехуровневая модель, включающая следующие уровни [4]:

– «содержание» (знание) – подразумевает набор знаний потребителя о финансовых продуктах и концепциях, а также способность получать, понимать и оценивать существенную информацию, необходимую для принятия решений;

– «познавательная деятельность» (практические навыки) – включает компетенции, связанные с умениями и навыками финансового поведения, способностью к принятию финансового риска, а также умением предпринимать другие эффективные действия для улучшения собственного финансового благосостояния;

– «контекст» (установки) – основные характеристики потребителя, связанные с общим отношением к личным финансам, возможностью делать ответственный выбор и принимать финансовые решения.

По результатам исследования 2015 г. Россия заняла 4-е место среди 15 стран-участниц против 10-го места в 2012 г. [3]. Лидерами по результатам 2015 г. по финансовой грамотности являются Китай, Бельгия, Канада.

На рис. 1 представлен процент выполнения российскими восьмиклассниками заданий из различных финансовых областей по результатам исследования PISA-2015 [Там же]. Как видно по рисунку, наиболее трудными областями содержания оказались области «Деньги и операции с ними» и «Финансовая среда»: понимание практики обеспечения безопасности при покупке товаров в интернет-магазине, проблемы инвестирования, действие механизмов налогообложения, анализ банковских документов, отражающих механизм осуществления банковских операций.

Из уровня «познавательная деятельность» каждый второй участник (50%) не справился с анализом информации в финансовом контексте и с аргументацией своего финансового решения (область «Анализ информации в финансовом контексте» и «Оценка финансовых проблем»). Приведем пример такого задания [4]:

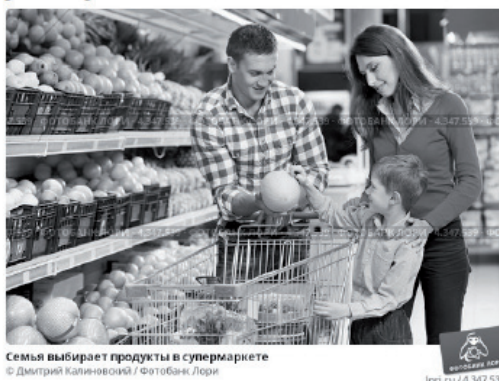
Алла Петровна получила кредит в 8000 зедов от финансовой компании «Первый кредит». Годовая процентная ставка на кредит составляет 15%. Ее ежемесячные выплаты по возврату кредита составляют 150 зедов.

После одного года долг Аллы Петровны все еще составляет 7 400 зедов. Другая финансовая компания, «Лучший кредит», предлагает Алле Петровне кредит в 10 000 зедов с годовой процентной



Рис. 1. Процент выполнения заданий из различных финансовых областей в рамках выполнения PISA-2015

8 На фотографии изображена семья.



Какой вид экономической деятельности осуществляют члены семьи? Используя личный социальный опыт, сформулируйте два правила рационального осуществления этой деятельности и кратко поясните каждое из правил. Запишите развёрнутый ответ.

Рис. 2. Пример задания 7 демоверсии перспективной модели ОГЭ по обществознанию

ставкой 13%. Ее ежемесячные выплаты по возврату кредита также будут составлять 150 зедов. Если Алла Петровна возьмет кредит от компании «Лучший кредит», она тут же вернет свой нынешний кредит.

Какие две другие финансовые выгоды получит Алла Петровна, если возьмет кредит от компании «Лучший кредит»? С каким возможным негативным финансовым последствием столкнется Алла Петровна, если согласится взять кредит от компании «Лучший кредит»?

Сложными для российских восьмиклассников оказались также задания, касающиеся понимания долгосрочных финансовых преимуществ, например простого решения купить велосипед либо взять его в аренду или более сложного решения – стать или не стать квалифицированным специалистом [3].

Далее рассмотрим особенности заданий по финансовой грамотности в контрольно-измерительных материалах дисциплин по ма-

тематике и обществознанию, а также отдельные результаты их выполнения в рамках общественных оценочных процедур.

Как известно, в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» были определены 9 предметных областей финансовой грамотности: доходы и расходы, финансовое планирование, личные сбережения, кредитование, инвестирование, страхование, риски и финансовая безопасность, защита прав потребителей и общие знания экономики и азы финансовой арифметики.

В контрольно-измерительных материалах (далее КИМ) ЕГЭ и ОГЭ по обществознанию входят задания практически из всех указанных областей, где предлагается участникам проявить знания и умения рационального экономического поведения собственника, работника, потребителя, семьянина, гражданина.

Т.Е. Лискова, руководитель федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по обществознанию, характеризует в своей аналитической статье результаты ЕГЭ в целом по стране: «Как и в предыдущие годы, ЕГЭ в 2018 году показал очевидные проблемы в овладении знаниями, необходимыми для социализации выпускников как граждан РФ, будущих работников, налогоплательщиков, активных участников экономической жизни». У обучающихся также вызвали сложности задания, проверяющие элементарные знания о системе налогов в РФ, о функциях институтов банковской системы, экономических процессов (безработица, инфляция), что не содействует «оптимальному включению выпускников школ в экономическую жизнь страны» [2].

Аналогичная ситуация наблюдается и с выполнением заданий, касающихся финансовой грамотности, на экзаменах ГИА в 9-х классах. Обучающиеся Волгоградской области довольно успешно справляются с заданиями базового уровня, где необходимо выбрать верное объяснение. С заданием 7 успешно справились 89% участников, с заданием 8 – 80,3%, 9 – 90,1%, 10 – 89,3%, 19 – 91,4% и т. д. [4]. Пример задания 8 ОГЭ:

Анна Сергеевна получила зарплату и отложила некоторую часть на покупку нового мобильного телефона. Какую функцию денег иллюстрирует этот пример: 1) средство учета; 2) средство накопления; 3) мера стоимости; 4) средство обращения?

Два задания, проверяющие данный предметный результат, позволят оценить разные уровни овладения этим способом действий. А

вот при решении заданий повышенного уровня, где оценивалось умение самостоятельно объяснять явления или процессы, оценивать поведение людей с точки зрения социальных норм и экономической рациональности, у участников ОГЭ, как и участников ЕГЭ, появились затруднения, и процент выполнения таких заданий коррелирует с результатами PISA.

В настоящее время идет активное общественно-профессиональное обсуждение перспективных моделей ОГЭ, в том числе и по обществознанию. На рис. 2 предлагается пример задания 7 КИМ перспективной модели ОГЭ по обществознанию [1].

По математике задания с элементами финансовой грамотности представлены одной областью: «Общие знания экономики и азы финансовой арифметики». В КИМ по математике ВПР, ОГЭ, ЕГЭ мы встречаем в основном простейшие задачи на расчет стоимости товара, на вычисление банковских процентов, начисление зарплаты и премии, повышение и понижение цены на товары. Например, задание 7 КИМ ОГЭ:

Стоимость проезда в электропоезде составляет 198 рублей. Школьникам предоставляется скидка 50%. Сколько рублей будет стоить проезд для 4 взрослых и 12 школьников?

16,2% девятиклассников не справились в 2018 г. с аналогичной задачей.

В трех заданиях (3, 6 и 12) КИМ ЕГЭ по математике базового уровня также оцениваются простейшие арифметические навыки исчисления денежных операций. Пример задачи 12, с которой справилось 87,9% выпускников:

Строительная фирма планирует купить 70 м³ пеноблоков у одного из трех поставщиков. Цены и условия доставки приведены в таблице:

Поставщик	Стоимость пеноблоков (руб. за 1 м ³)	Стоимость доставки (руб.)	Дополнительные условия
А	2600	10000	Нет
Б	2800	8000	При заказе товара на сумму свыше 150 000 руб. доставка бесплатная
В	2700	8000	При заказе товара на сумму свыше 200 000 руб. доставка бесплатная

Сколько рублей нужно заплатить за самую дешевую покупку с доставкой?

И есть только один пример задания ЕГЭ, где оценивается умение строить и исследовать простейшие математические модели в рамках финансовой ситуации. Это задание повышенной сложности 17 КИМ ЕГЭ профильного уровня. Справились с ним всего 1,8% участников [6]. Пример задания 17:

15 января планируется взять кредит в банке на шесть месяцев в размере 1 млн руб. Условия его возврата таковы: 1-го числа каждого месяца долг увеличивается на $n\%$ по сравнению с концом предыдущего месяца, где n – целое число; со 2-го по 14-е число каждого месяца необходимо выплатить часть долга; 15-го числа каждого месяца долг должен составлять некоторую сумму в соответствии со следующей таблицей:

Дата	15.01	15.02	15.03	15.04	15.05	15.06	15.07
Долг (в млн руб.)	1,0	0,6	0,4	0,3	0,2	0,1	0

Найдите наибольшее значение n , при котором общая сумма выплат будет меньше 1,2 млн руб. [4].

Как известно, в основе ФГОС общего образования лежит системно-деятельностный подход, который распространяется и на оценочные процедуры ЕСОКО. Это означает, что содержанием оценки выступают предметные результаты, выраженные в деятельностной форме. Но мы наблюдаем, что в действующих моделях ОГЭ и ЕГЭ по математике представлены либо простейшие задания, которые не отражают сформированного умения, либо, наоборот, слишком сложные, которые не по силам большинству учащихся.

В КИМ оценочных процедур по математике должны быть представлены задания на умение понимать финансовую информацию, оценивать финансовые последствия, аргументировать свою позицию и принимать грамотные решения в области управления деньгами, где бы выявлялись практические умения различных социальных ролей – потребителя, предпринимателя, вкладчика, работника и пр.

В ходе реализации проекта Минфина РФ и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» обозначена задача: встраивать элементы финансовой грамотности в такие общеобразовательные предметы, как «Обществознание», «Право», «Экономика», «Математика», «География», «Иностранный язык»,

«Основы безопасности жизнедеятельности». Следовательно, система оценки образовательных результатов этих дисциплин должна пополниться интегрированными заданиями с элементами основ финансовой грамотности.

О.А. Решетникова, директор Федерального института педагогических измерений, условно выделяет четыре приоритетных направления в разработке перспективных моделей КИМ ОГЭ и ЕГЭ [5]:

1) комплексные задания – позволяют оценивать сформированность целой группы различных умений или одновременно нескольких предметных результатов;

2) компетентностно-ориентированные – базируются на контексте ситуаций «жизненного» характера;

3) задания, содержащие избыточные для решения проблемы данные или предлагающие недостающие данные, предполагающие вариативные пути решения проблемы и т. п.;

4) блок заданий с развернутым ответом (при этом О.А. Решетникова уточняет, что по большинству предметов не будут использоваться задания с выбором одного верного ответа из четырех предложенных).

Таким образом, модели контрольных измерительных материалов оценочных процедур ЕСОКО динамично развиваются, и в скором будущем школьники на экзаменах ГИА-9, ГИА-11 или ВПР по дисциплинам обществоведческого, математического и естественнонаучного профиля встретят интегрированные задания с элементами финансовой грамотности. Возможно, уже в следующем году будут добавлены или усилены существующие задания на выявление практических навыков и сформированного рационального экономического поведения, на использование полученных знаний в повседневной жизни для реализации и защиты прав человека и гражданина.

Список литературы

1. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 20.04.2019).
2. Лискова Т.Е. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по обществознанию // Пед. измерения. 2018. № 4. С. 28–29.
3. Новые достижения российских учащихся. Финансовая грамотность (по результатам международной программы PISA-2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://vashifinancy.ru/upload/iblock/58c/58cd4b647f3db00fbb58c50b6ab7a952.pdf> (дата обращения: 23.04.2019).

4. Проведение исследования PISA-2018 в России [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_fl.html (дата обращения: 18.04.2019).

5. Решетникова О.А. Разработка новых моделей контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена // Пед. измерения. 2018. № 1. С. 4–8.

6. Учебный год. 2005. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://vgapkro.ru/?page_id=14877 (дата обращения: 21.04.2019).

* * *

1. Demoversii, specifikacii, kodifikatory [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 20.04.2019).

2. Liskova T.E. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2018 goda po obshchestvoznaniyu // Ped. izmereniya. 2018. № 4. S. 28–29.

3. Novye dostizheniya rossijskih uchashchihsya. Finansovaya gramotnost' (po rezul'tatam mezhdunarodnoj programmy PISA-2015) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vashifinancy.ru/upload/iblock/58c/58cd4b647f3db00fbb58c50b6ab7a952.pdf> (дата обращения: 23.04.2019).

4. Provedenie issledovaniya PISA-2018 v Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_fl.html (дата обращения: 18.04.2019).

5. Reshetnikova O.A. Razrabotka novyh modelej kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov osnovnogo gosudarstvennogo ekzamina // Ped. izmereniya. 2018. № 1. S. 4–8.

6. Uchebnyj god. 2005. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: http://vgapkro.ru/?page_id=14877 (дата обращения: 21.04.2019).

Research of schoolchildren financial literacy in evaluation procedures of the unified system of education quality evaluation

The article deals with the features of the evaluation of financial literacy of students of general education in domestic and foreign evaluation procedures.

Key words: *unified system of education quality evaluation, evaluation procedures, evaluation of financial literacy.*

(Статья поступила в редакцию 06.05.2019)

О.А. МАЛЬКОВ

(Сургут)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ НА УРОКАХ ОБЖ

Представлены результаты исследования образовательного потенциала двух методик обучения практическим умениям первой помощи. Полученные результаты показали, что при формировании умений по оказанию первой помощи методика с применением тренинга обладает более высоким образовательным потенциалом (в особенности при освоении тем, формирующих более сложные практические умения) как в теоретическом, так и в практическом разделе.

Ключевые слова: методика обучения, основы безопасности жизнедеятельности, первая помощь, умения.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования большое значение придается деятельностным компонентам содержания образования, ключевым элементом которых являются умения. Учитывая практико-ориентированный характер школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) проблема формирования у учащихся умений обеспечения безопасности жизнедеятельности, в том числе оказания первой помощи, приобретает особую актуальность.

В определении сущности умения оказания первой помощи при неотложных состояниях как деятельностного компонента содержания образования в области безопасности жизнедеятельности мы опираемся на классическую трактовку этого понятия. В данном контексте умения рассматриваются как возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться [1].

Выделяют следующие принципы формирования у учащихся умений оказания первой помощи при экстренных ситуациях:

- превентивности, опирающийся на опережающий характер образования, способствующий подготовке учащихся к возможным жизненным ситуациям, требующим быстрой

реакции в оказании первой помощи себе или другим людям;

- фундаментальности, который характеризуется опорой только на научно обоснованные медицинские теории оказания первой помощи;

- принцип алгоритмизации и технологичности, подразумевающий четкую последовательность в освоении приемов оказания первой помощи при неотложных состояниях с многократным их повторением для превращения в навык;

- сотрудничества в обучении, учитывающий специфику дидактического процесса освоения приемов оказания первой помощи при неотложных состояниях, при котором ученики работают в парах или в малых группах, постоянно меняясь ролями *медик / пострадавший* [3].

В рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с методической точки зрения процесс освоения учащимися умений оказания первой помощи имеет определенные этапы. Общедидактический подход Е.Н. Кабановой-Меллер определяет следующие этапы формирования умений: введение умения, этап тренировочных упражнений, этап систематизации и обобщения, самостоятельное применение умения в жизни [4].

Формирование умений происходит через работу с различными видами перевязочных материалов, дезинфицирующих средств, манекенов и тренажеров [2]. Методической базой определенных этапов развития умений учащихся оказания при несчастных случаях заключается в следующем.

Первый этап – это введение умения. На данном этапе учитываются «внешние» и «внутренние» условия, которые связаны с формированием данного умения. К «внешним» условиям относят особенности содержания курса «Основы безопасности жизнедеятельности», методы обучения; «внутренние» условия связаны с имеющимся субъектным опытом учащихся, их возрастными особенностями и индивидуальными различиями. Начинать данный этап необходимо с объяснения учащимся значения, которое имеет умение и составляющие его приемы учебной работы, чтобы вызвать интерес к познанию, сделать работу более целенаправленной. На этом этапе следует выяснить, какими медицинскими знаниями обладают обучающиеся и какие у них имеются умения оказания первой помощи в различных ситуациях [4].

Следующий шаг – умение оказывать первую помощь. Учитель должен ознакомить обучающихся с системой действий дедуктивным путем и выстроить четкий алгоритм.

Второй этап предполагает усвоение умений, их осознание. Это этап тренировочных упражнений. Осознание умений проходит в ходе выполнения системы заданий по соответствующей теме раздела «Основы медицинских знаний». Задача – подготовить задания, которые обучающиеся должны выполнять по образцу, или задания, которые требуют элементарного переноса, т. е. изменения в действиях. Перенос способствует активизации внимания учащихся, поскольку в каждом задании может содержаться требование не механического применения умения (приемов), а его перестройки (исключение некоторых действий и включение новых), поиска на его основе новой системы действий [3].

Третий этап – это этап систематизации и обобщения. Реализуется этот этап в обобщающем повторении как тем раздела «Основы медицинских знаний», где применяются определенные умения (приемы) оказания первой помощи при неотложных состояниях, так и всего курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в целом. Овладение этим приемом проверяется с помощью заданий, выполняемых по образцу, или требующих переноса приема.

На заключительном этапе ученики должны самостоятельно использовать умения оказания первой помощи.

Таким образом, формирование умений оказания первой помощи должно проходить в определенной последовательности. Необходимо так построить процесс обучения, чтобы от теоретических знаний обучающийся смог легко перейти к практическому выполнению этих действий. Главная задача учителя – выстроить четкий алгоритм действий обучающихся. В процессе обучения надо научить основным приемам оказания первой помощи, сформировать умения оказания первой помощи [5].

Для объективизации оценки результатов обучения практическим умениям первой помощи необходимо ориентироваться на следующие диагностические функции этих результатов [7]:

- аналитическую (объективная оценка современных требований к оказанию первой помощи);

- организационную (совместная деятельность педагога и обучающегося в процессе освоения практических навыков);

- оценочную (определение соответствия демонстрируемых знаний и умений алгоритмам оказания первой помощи);
- констатирующую (оценка имеющегося уровня знаний и умений по практическим навыкам);
- учетную (систематизация и интерпретация полученных результатов);
- объяснительную (выявление причин имеющегося уровня знаний и умений);
- прогностическую (определения возможных путей улучшения знаний и умений);
- корректирующую (на основании полученного результата устранение выявленных проблемных моментов практических умений первой помощи);
- стимулирующую (представление полученных результатов обучающимся повышает их учебную мотивацию);
- обучающую (оценка полученных результатов с позиции формирования знаний и умений);
- развивающую (формирование комплексной готовности к оказанию первой помощи);
- воспитательную (формирование таких качеств, которые присущи личности безопасного типа поведения).

Таким образом, анализ современной литературы показывает, что при обучении школьников практическим умениям первой помощи на уроках ОБЖ должны преимущественно использоваться активные методики обучения с применением информационно-коммуникационных технологий и отработкой необходимых умений. Это способствует формированию у учащихся познавательных способностей, стремления к совершенствованию; обеспечению комплексности изучения явлений действительности, неразрывности связи между естествознанием, техникой, гуманитарными науками и искусством; постоянному динамическому обновлению содержания, форм и методов процесса обучения и воспитания. А для оценки эффективности применяемых методик обучения должны использоваться только критерии, соответствующие диагностическим функциям оцениваемых результатов.

На основе анализа представленных научно-педагогических источников можно сделать заключение о том, что необходимо более внимательно изучить возможности различных методик обучения практическим умениям первой помощи на уроках ОБЖ. Это позволило сформулировать цель нашего исследования: оценить образовательный потенциал наи-

более часто используемых методик обучения школьников практическим умениям оказания первой помощи.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Сургута. В нем принимали участие обучающиеся 9-х классов в количестве 63 чел. Возраст обучаемых в данных классах – с 15 до 17 лет. В исследовании изучались две наиболее часто используемые методики обучения оказанию первой помощи в школьном курсе ОБЖ:

1) ИКТ с демонстрацией презентаций и видеоматериалов по первой помощи с последующим представлением педагогом умений оказания первой помощи;

2) тренинг, основанный на демонстрации педагогом умений с подробными объяснениями, с последующей отработкой обучающимися этих умений на тренажерах или статистах.

Данное исследование проходило в несколько этапов.

Первый этап – констатирующий. Цель констатирующего этапа эксперимента – выявление исходного уровня знаний по оказанию первой помощи у обучающихся 9-х классов, включенных в исследование. Для этого были использованы тесты для 8-го класса по следующим темам: «Сердечно-легочная реанимация», «Первая помощь при травмах», «Первая помощь при кровотечениях» и «Первая помощь при ранениях мягких тканей». Тесты составлены по вопросам раздела «Основы медицинских знаний» учебной литературы по ОБЖ для 8-х классов. Определение исходного уровня знаний позволяет оценить уровень различия групп при реализации последующих этапов исследований и в зависимости от этого проектировать формирующий этап эксперимента.

Второй этап – формирующий. Цель этого этапа – провести сравнительный анализ обучающего потенциала методик обучения практическим умениям первой помощи с использованием ИКТ или тренинга. На данном этапе были разработаны и проведены учебные занятия по следующим темам: «Сердечно-легочная реанимация», «Первая помощь при травмах», «Первая помощь при кровотечениях» и «Первая помощь при ранениях мягких тканей». Каждое занятие проводилось с использованием ИКТ или тренинга. При этом в каждом отдельном классе по одной теме используемые методики не повторялись. Контроль достигнутых учебных результатов про-

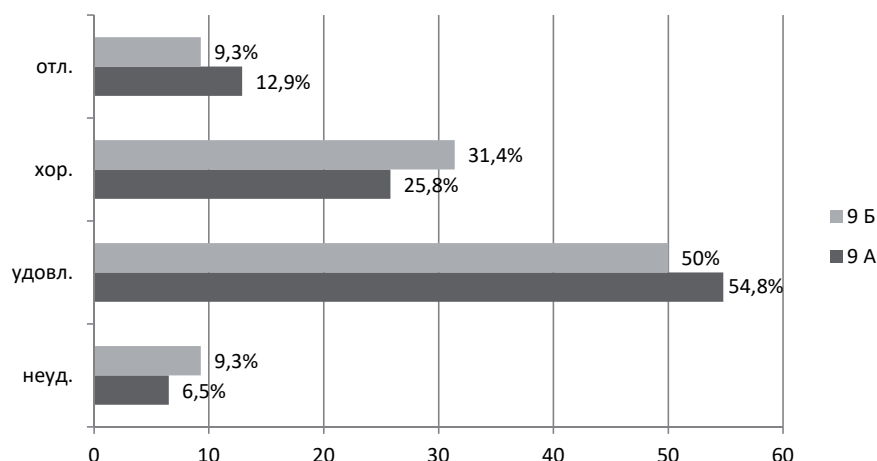


Рис. 1. Распределение оценок по результатам исходного тестирования знаний по первой помощи 9-х классов, % от общего количества обучающихся в классе

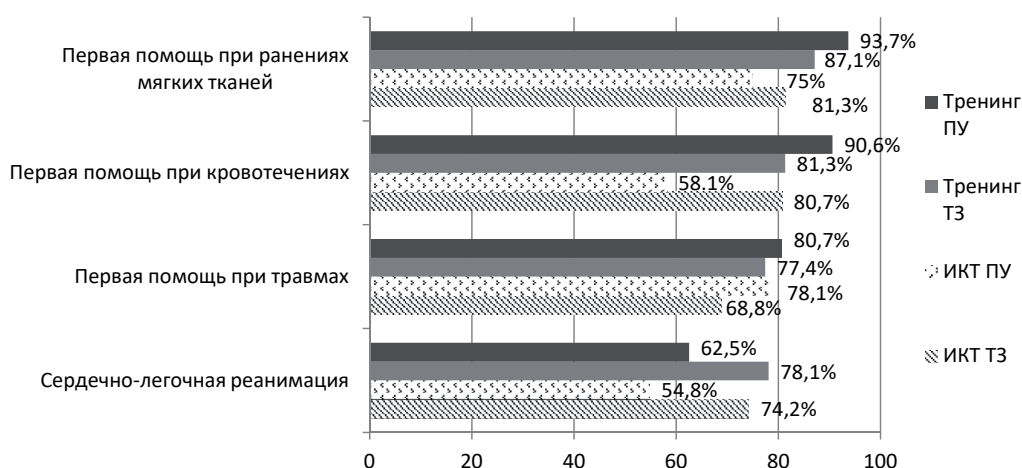


Рис. 2. Распределение положительных результатов тестирования знаний и умений по первой помощи в 9-х классах, % от общего количества обучающихся в классе (ТЗ – теоретические знания, ПУ – практические умения)

водился по двум разделам: уровень усвоения теоретических знаний по теме проверялся с помощью тестирования (тесты составлены на основании учебных материалов для 9-х классов), практические умения оценивались по демонстрации алгоритма первой помощи на манекене или с участием статистов. Критерии оценки практических навыков разрабатывались на основании рекомендаций по оказанию первой помощи МЧС РФ [6].

Результаты проведенного исследования. Для определения исходного уровня зна-

ний по первой помощи были использованы тесты для 8-го класса по темам «Сердечно-легочная реанимация», «Первая помощь при травмах», «Первая помощь при кровотечениях» и «Первая помощь при ранениях мягких тканей».

Определение исходного уровня знаний с использованием тестов делает возможным оценить уровень различия групп при реализации последующих этапов исследований и в зависимости от этого проектировать формирующий этап эксперимента. К преимуществам ис-

пользования метода тестирования в процессе обучения можно отнести удобство поурочного и тематического контроля знаний, экономии времени, высокую накопляемость отметок, объективность при оценке знаний, формирование навыков обучающихся по извлечению информации, а также при работе с учебным материалом, высокую плотность опроса и др.

Обучающиеся выполняли задание в течение 25 минут. Тест состоит из 20 вопросов по 5 вопросов по каждой контролируемой теме. Оценка 5 ставилась при правильно выполненных 18 заданиях, 4 – при выполненных 15–17 заданиях, 3 – при выполненных 10–14 заданиях, 2 – при не выполнении 10.

Результаты тестирования исходных знаний 9 А класса по выбранным для исследования темам представлены на рис. 1.

Анализируя полученные данные проверки исходных знаний по первой помощи у обучающихся 9-х классов, можно сделать вывод об удовлетворительном уровне их теоретических знаний по выбранным темам и примерно одинаковом уровне их подготовки по исследуемому разделу.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости совершенствования метапредметных связей между биологией и основами безопасности жизнедеятельности с целью повышения результативности обучения по разделу «Основы медицинских знаний». Это, в свою очередь, позволит улучшить данные результаты по теме «Оказание первой помощи». При этом учитывалось, что некоторые различия в относительных значениях полученных показателей были обусловлены незначительными (1–2 обучающихся) различиями абсолютных показателей исходного уровня знаний обучающихся по выбранным темам.

Контроль достигнутых учебных результатов проводился по двум аспектам (рис. 2): уровень усвоения теоретических знаний по теме проверялся с помощью тестирования (тесты составлены на основании учебных материалов для 9-х классов), практические умения оценивались по демонстрации алгоритма первой помощи на манекене или с участием статистов. Критерии оценки практических умений разрабатывались на основании рекомендаций по оказанию первой помощи МЧС РФ.

Оценка полученных результатов позволяет сделать вывод, что использование ИКТ с демонстрацией умений оказания первой помощи по всем изученным темам в меньшей степени формирует теоретические знания и практиче-

ские умения. Проведение занятий по изученным темам в форме тренинга позволяет более эффективно формировать не только практические умения, но и теоретические знания.

Заключение. Сравнительный анализ методик обучения школьников практическим умениям первой помощи на уроках ОБЖ с применением ИКТ и использованием на занятиях тренинга показал, что при формировании простых умений по оказанию первой помощи обе методики обладают сравнимыми образовательными возможностями как по теоретическому, так и по практическому разделу. Однако при этом методика с применением тренинга обладает более высоким образовательным потенциалом при освоении тем, формирующих более сложные практические умения по оказанию первой помощи, как в теоретическом, так и в практическом разделе.

Список литературы

1. Арсеньева Т.Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 46–55.
2. Дьяков И.И., Романов Д.С. Инновационные подходы к обучению старших школьников оказанию первой помощи // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2013. № 4(132). С. 136–137.
3. Жидкова Х.В. Развитие у учащихся умений оказания первой помощи в курсе ОБЖ // Мой профессиональный старт: сб. ст. по материалам II межвуз. студ. науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2015. С. 98–100.
4. Ильина Е.К., Дюкарева О.К., Гирченко К.А. Обучение учащихся к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях: теоретическое обоснование проблемы // Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 20–22.
5. Линченко С.Н., Колодкин А.А., Старченко В.И. [и др.]. Методологические аспекты проблемы обучения оказанию первой помощи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-1. С. 173–176.
6. Памятка «Оказание первой помощи пострадавшим» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/20561.html> (дата обращения: 16.03.2019).
7. Солдаткин А.М. Диагностический инструмент формирования культуры безопасности современного школьника // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2014. № 1. С. 147–152.

* * *

1. Arsen'eva T.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razrabotki i vnedreniya innovacionnyh proektov molodezhnogo dobrovol'chestva // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gercena. 2010. № 136. С. 46–55.
2. Diamant I.I., Romanov D.S. Innovacionnye podhody k obucheniyu starshih shkol'nikov okazaniyu pervoj pomoshchi // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2013. № 4(132). S. 136–137.
3. Zhidkova H.V. Razvitie u uchashchihsya umenij okazaniya pervoj pomoshchi v kurse OBZH // Moj professional'nyj startap: sb. st. po materialam II mezhdvuz. stud. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod, 2015. S. 98–100.
4. Il'ina E.K., Dyukareva O.K., Girchenko K.A. Obuchenie uchashchihsya k okazaniyu pervoj pomoshchi v chrezvychajnyh situacijah: teoreticheskoe obosnovanie problemy // Otechestvennaya nauka v epohu izmenenij: postulaty proshlogo i teorii novogo vremeni: sb. st. XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 20–22.
5. Linchenko S.N., Kolodkin A.A., Starchenko V.I. [i dr.]. Metodologicheskie aspekty problemy obucheniya okazaniyu pervoj pomoshchi // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2017. № 4-1. S. 173–176.
6. Pamyatka «Okazanie pervoj pomoshchi postradavshim» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/20561.html> (data obrashcheniya: 16.03.2019).
7. Soldatkin A.M. Diagnosticheskij instrumentarij formirovaniya kul'tury bezopasnosti sovremenno-go shkol'nika // Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya». 2014. № 1. S. 147–152.

Educational potential of different teaching methodologies of practical skills of first-aid at life protection lessons

The article deals with the results of the research of educational potential of two teaching methodologies of practical skills of first-aid. The results have demonstrated that the methodology with the use of training has higher educational potential during the development of skills of first aid (particularly while studying the themes that develop more difficult practical skills) both in theoretical and practical sections.

Key words: *methodology of teaching, health and safety, first-aid, skills.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2019)

И.А. ЛАВРИНЕЦ
(Волгоград)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Представлен анализ теоретических подходов в обосновании специфики деятельности тьютора в дошкольном образовании и педагогического сопровождения процесса развития детей в освоении культурных практик. Определены компоненты и этапы деятельности тьютора по педагогическому сопровождению культурных практик детей.

Ключевые слова: культурные практики детей, педагогическое сопровождение, субъектность ребенка, тьютор.

В настоящее время сформировалось понимание того, что культура все в большей мере определяет качество образования, направления его инновационного развития. Актуальным направлением реализации современного дошкольного образования является культурологический подход, согласно которому ребенок признается субъектом, способным активно осваивать различные формы культуры в особой самостоятельной деятельности, которые названы Н.Б. Крыловой культурными практиками. В основе такого подхода лежит важная идея о том, что воспитание обеспечивает развитие и саморазвитие субъектности ребенка, а содержание образования определяется через выбор и освоение детьми собственных культурных практик. Позиция воспитывающего взрослого в данной модели образования состоит в том, чтобы быть посредником между культурой и ребенком, помогая ребенку открывать содержание и смыслы культуры.

Современный детский сад представляет собой целостное образовательное пространство, в котором целенаправленно и творчески воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых и реализуются условия для освоения детьми культурных практик. Куль-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 18-413-340015 p_a).

турные практики можно характеризовать как привычные для ребенка способы самоопределения в различных ситуациях освоения им разнообразного содержания культуры (видов деятельности, нравственных и эстетических ценностей, эмоциональной и коммуникативной культуры, культуры сотрудничества и взаимодействия со взрослыми и сверстниками). В то же время культурные практики представляют собой постоянные пробы ребенком новых способов и форм деятельности, новых форм поведения на основе самостоятельного выбора, что влияет на особенности самореализации конкретного ребенка как субъекта. «Ребенок развивается... благодаря получению нового опыта собственными силами организованной деятельности... Ценны его инициативные пробы своей новой способности, самостоятельное предугадывание собственного личностного роста» [5, с. 84].

Благодаря культурным практикам у ребенка формируются интересы, наиболее значимые для него виды деятельности, способы взаимодействия с детьми и взрослыми, проявляются его привычки, индивидуальные черты характера и стиль деятельности, т. е. формируется индивидуальный культурный опыт ребенка. Таким образом, культурные практики становятся основным фактором индивидуального саморазвития ребенка и определяют характер субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка. Результатом освоения детьми культурных практик является становление универсальных культурных умений, которые характеризуют способность ребенка действовать во всех жизненных ситуациях на основе культурных ценностей, норм и образцов.

В настоящее время в практике дошкольного образования реализуются следующие направления включения культурных практик в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

1. Построение основного образовательного процесса (реализация базовой образовательной программы ДОО) на основе модульной технологии через достижение интеграции видов деятельности.

2. Включение дополнительных образовательных программ, созданных на основе культурных практик и ориентированных на самореализацию дошкольников в различных сферах жизнедеятельности.

3. Обогащение предметно-пространственной среды ДОО для реализации стихийных культурных практик дошкольников в усло-

виях режимных моментов и в свободное от основных занятий время.

Значимой для нашего исследования является идея Н.Б. Крыловой о том, что практика продуктивной деятельности и инициативного поведения ребенка создает уникальный культурный опыт конкретного ребенка. В связи с этим важным аспектом деятельности педагога является обогащение самостоятельной, инициативной детской деятельности, поддержка детских замыслов и успешных индивидуальных культурных практик.

Это позволяет говорить о необходимости обоснования специфики деятельности педагога, осознающего особенности развития современных детей в условиях открытого информационного общества. Теоретическим основанием для понимания специфики педагогической деятельности, обеспечивающей вхождение ребенка в пространство современной культуры, является антропологический подход. Антропологический подход утверждает целостность человека в единстве его духовной, социальной и природной сущности, а образование при этом рассматривается как реализация человеком своей природы.

Основу антропологической парадигмы образования составляют теоретические положения о ребенке как субъекте собственного развития (В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, А.Н. Тубельский, Е.Д. Божович). Данный подход ориентирует педагогическую практику на поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни, как личности, как индивидуальности [7].

Согласно антропологическому подходу, в развитии ребенка должна быть обеспечена реализация трех групп задач:

- задачи формирования важнейших человеческих качеств и способностей, которые задаются целями и содержанием системы образования;

- задачи возрастного развития, обусловленные внутренней логикой становления психики человека на данном этапе и требованиями социокультурной ситуации, в которой здесь и сейчас живет ребенок;

- индивидуальные задачи данного ребенка, связанные с его индивидуальными особенностями и возможностями [1].

По мнению С.М. Юсфина и Н.Н. Михайловой, процесс индивидуализации происходит в ходе «порождения» человеком собственного

опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, реализующего собственные цели и способного нести ответственность за результаты этой деятельности [11]. Как подчеркивает Л.В. Михайлова-Свирская, в процессе индивидуализации главным моментом становится не усвоение социального опыта, а самоопределение и саморазвитие в информационном пространстве образования [8].

Информационно-образовательная среда современной дошкольной образовательной организации насыщена различными формами культуры, что создает ресурсы для формирования картины мира современного ребенка. Такая среда является открытой и универсальной, предоставляя всем участникам образовательной деятельности потенциальные возможности для самореализации. Именно особенности культурных практик как самостоятельных проб ребенка обеспечивают возможности для становления и развития индивидуальности каждого ребенка. В этой связи в процессе освоения культурных практик важно обеспечить педагогическую поддержку инициативных проб ребенка в поиске собственного познания культуру и себя в культуре. «Ребенку важно иметь реальную возможность выбора, чувствовать уверенность в своих силах... Тот, кто целенаправленно сохраняет эту возможность, помогая сделать выбор, принять решение, проявить себя в действии... оказывает поддержку его развития» [Там же, с. 16].

Индивидуализация современного дошкольного образования понимается как построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [9].

Принимая во внимание, что субъектность выступает фундаментальным свойством индивидуальности человека, в качестве критериев признаков его индивидуальной неповторимости, жестко не связанных с возрастными особенностями развития, можно признать такие проявления субъектности ребенка, как активность, целостность, самооценность, опосредованность, автономность, креативность.

Активность проявляется в инициативности и активных действиях ребенка в преобразовании им окружающей действительности. *Целостность* как критерий характеризует способность ребенка успешно взаимодействовать с другими детьми, способность расширять границы объединения с контекстом об-

разовательного пространства, в котором реализуется его активность. Критерий *самоценности* указывает на то, что у ребенка положительная самооценка, он ярко проявляет самодостаточность в различных жизненных ситуациях. Критерий *опосредованности* характеризует возможность проявления ребенком активности с использованием психологических средств в познавательной деятельности и управлении своим поведением, своими эмоциональными состояниями на основе культурных норм и ценностей. Критерий *автономности* отражает уровень самостоятельности, способность ребенка делать выбор и организовывать свою деятельность, самостоятельно преодолевать трудности в достижении выбранных целей. Критерий *креативности* характеризует способность к преобразованию действительности, способность к развитию социальных отношений, к саморазвитию [6].

Основным методом диагностики по данным критериям является наблюдение педагогами за поведением и деятельностью детей в дошкольном учреждении, а также опрос родителей об индивидуальных особенностях детей. Результаты диагностики фиксируются в индивидуальной карте ребенка, определяя цели и содержание педагогического сопровождения развития ребенка.

Итак, современное дошкольное образование ориентировано на развитие инициативы и самостоятельности ребенка в тех сферах культуры, которые находятся в зоне его возможностей, на удовлетворение потребности ребенка быть понятым и принятым воспитывающими взрослыми. В совместно-распределенной деятельности со взрослым создаются возможности проектирования культурных практик, в которых ребенок способен проявить свою субъектность, индивидуальность.

В связи с этим актуальной проблемой становится разработка технологии деятельности тьютора по педагогическому сопровождению культурных практик детей дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что теоретические и технологические аспекты профессиональной деятельности тьютора обоснованы только для общего среднего и высшего образования, а также для тьюторов в системе дополнительного и инклюзивного образования [2–4; 12].

Согласно стандарту профессиональной деятельности специалистов в области воспитания, профессиональной функцией тьютора является педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающих-

ся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [10].

Это указание на специфику деятельности тьютора позволяет нам утверждать, что и в дошкольном образовании деятельность тьютора должна быть ориентирована на индивидуализацию процесса взаимодействия с ребенком, развитие субъектной позиции ребенка в разных жизненных ситуациях, на развитие его индивидуального опыта, освоение ресурсов культуры для самостоятельного познания и личностного развития. Существенной особенностью развития детей дошкольного возраста и организации тьюторства является необходимость привлечения семьи ребенка в определении содержания и реализации культурных практик, отвечающих возрастным и индивидуальным запросам ребенка.

Методологической основой деятельности тьютора в образовании следует признать концепцию педагогической поддержки О.С. Газмана, С.М. Юсфина и Н.Н. Михайловой. Предметом поддержки О.С. Газман считает процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Педагогическая поддержка одновременно обращена к сознанию и деятельности ребенка по поводу того, что он хочет, что он может, что он делает во имя желаемого и почему не делает. Поддержка предполагает не только признание взрослым права ребенка быть самим собой, но и помощь ему в становлении его субъектности и индивидуальности [11].

Педагогическое сопровождение как форма педагогической поддержки представляет собой процесс заинтересованного наблюдения и личностного участия педагога в жизнедеятельности ребенка, поощрение максимальной самостоятельности ребенка в конкретной жизненной ситуации. Деятельность педагога-тьютора ориентирована на то, чтобы на основе индивидуального образовательного маршрута сформировать у ребенка опыт самостоятельного планирования и организации своей жизни, помочь ему в решении различных проблемных ситуаций и в достижении личных целей.

Объектом педагогического сопровождения в предлагаемой модели деятельности педагога-тьютора будет выступать процесс освоения детьми культурных практик через ста-

новление субъектности ребенка в образовательной деятельности ДОО. Субъектами педагогического сопровождения будут дети и родители, педагоги, реализующие образовательную программу ДОО, педагоги дополнительного образования, психолог и специалисты по инклюзии (при наличии детей с особенностями в развитии).

Мы полагаем, что педагогическое сопровождение культурных практик детей будет успешным при создании соответствующих организационно-педагогических условий в деятельности ДОО:

- 1) включения детей в различные виды культурных практик;
- 2) организации педагогического взаимодействия в системе «взрослый – ребенок», обеспечивающего амплификацию детского развития и эмоциональное благополучие ребенка;
- 3) достижения оптимального соответствия индивидуального потенциала ребенка требованиям социокультурного пространства ДОО;
- 4) необходимости учета индивидуальных достижений ребенка и специфики возрастного развития, определение на этой основе направлений развивающей работы;
- 5) повышения профессиональной компетентности взрослых участников сопровождения.

Сравнительный анализ этапов педагогической поддержки и технологии деятельности тьютора указывает на общую логику деятельности педагога, реализующего индивидуальную программу или индивидуальный маршрут развития ребенка.

Программный уровень технологии педагогического сопровождения культурных практик предполагает разработку индивидуальных образовательных программ (индивидуальных образовательных маршрутов) с учетом направлений включения культурных практик в образовательный процесс ДОО, а также аспектов индивидуализации образовательной деятельности и запросов родителей. Деятельностный уровень реализации технологии педагогического сопровождения может быть обеспечен через интеграцию компонентов социокультурного пространства внутри ДОО и ресурсов социокультурной среды регионального социума для освоения детьми культурных практик.

Итак, технология деятельности тьютора по педагогическому сопровождению культурных практик детей дошкольного возраста реализует следующие этапы совместно-распределенной деятельности педагога-тьютора и ребенка (педагога-тьютора и детей):

1) диагностический этап – тьютор фиксирует первичный образовательный запрос ребенка, его интересы, склонности и другие особенности;

2) поисковый этап – совместно с ребенком и его родителями определяется значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении (содержание культурных практик, находящихся в зоне ближайшего развития ребенка);

3) проектировочный этап – проектирование индивидуального образовательного маршрута, помощь в формулировании темы и планировании самостоятельной деятельности, ее результатов;

4) деятельностный этап – организация ситуаций выбора в реализации намерений ребенка, распределение на добровольной основе между педагогом и ребенком действий, направленных на достижение цели, взаимодействие педагога, ребенка, родителей в обеспечении поддержки самостоятельности ребенка и его активности, установка на успешность самостоятельных шагов, поощрение его инициатив;

5) рефлексивный этап – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач в достижении цели самостоятельной деятельности, а также осмысление ребенком, педагогом, родителями нового опыта жизнедеятельности ребенка в детском саду и в семье.

Специфика деятельности тьютора требует освоения дошкольными педагогами новых компетенций, обеспечивающих в деятельности педагога возможности реализации педагогической поддержки индивидуальных качеств детей в освоении ими культурных практик. К числу таких компетенций мы относим:

- способность педагога к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической поддержки, использование проектирования в качестве механизма вариантов индивидуального развития у ребенка культуры выбора;

- способность педагога к проектированию собственной деятельности на основе его децентрации с собственных личностных проблем на цели и проблемы ребенка;

- способность педагога определять границы собственной недостаточности в осуществлении педагогической поддержки ребенка и выполнять ее в кооперации с другими специалистами;

- способность осуществлять целенаправленно педагогическую поддержку, учитывая

особенности ситуации развития конкретного ребенка, и те возможности, которыми обладают ребенок, образовательная система ДОО и другие люди (родители, специалисты).

Успешность профессиональной деятельности тьюторов, помогающих детям освоить культурные практики, может быть достигнута, если обеспечивается психологическое и методическое сопровождение их деятельности. Такое сопровождение деятельности педагогов-тьюторов требует соответствующей организации методической службы ДОО:

1) информационное сопровождение процесса развития профессиональной компетентности и обогащение опыта по теоретическим и методическим вопросам технологии педагогического сопровождения культурных практик детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения;

2) создание условий для психологического сопровождения инновационной деятельности педагогов как субъектов педагогического сопровождения процесса освоения детьми культурных практик.

Таким образом, педагогическое сопровождение освоения детьми дошкольного возраста культурных практик будет эффективным при проектировании и осуществлении системы деятельности педагогов-тьюторов в сотрудничестве с другими специалистами дошкольного учреждения и родителями на основе реализации общих образовательных задач и индивидуальных задач развития ребенка.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Антропологический подход в определении понятия и критериев качества образования // Нац. психол. журн. 2007. № 1(2). С. 117–122.
2. Горюнова Л.В., Дорохманова М.А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции основного и дополнительного образования [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. № 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15428.htm> (дата обращения: 24.03.2019).
3. Жижина И.В. Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 09. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14248.htm> (дата обращения: 25.03.2019).
4. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании // Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010.

5. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Самобытность детства. Новые ценности образования. 2007. Вып. 3 (33). С. 79–102.

6. Кудрявцева О.В. Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Вестн. Тюм. гос. ун-та. 2006. № 1. URL: <https://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:13316:14811891/http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-subektnosti-rebenka-v-doshkolnom-voznraste> (дата обращения: 24.03.2019).

7. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. М., 2005. Вып. 5/24.

8. Михайлова-Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. М.: Просвещение, 2015.

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 14.03.2019).

10. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Мин-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации от 10 янв. 2017 г. № 10н [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 13.03.2019).

11. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова [и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2006.

12. Шамсутдинов Р.Р., Абдурахманова А.Р. Роль тьютора в системе дистанционного обучения // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1134–1135.

* * *

1. Bityanova M.R. Antropologicheskij podhod v opredelenii ponyatiya i kriteriev kachestva obrazovaniya // Nac. psihol. zhurn. 2007. № 1(2). С. 117–122.

2. Goryunova L.V., Dorohmanova M.A. T'yutorskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v usloviyah integracii osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2015. № 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15428.htm> (дата обращения: 24.04.2019).

3. Zhizhina I.V. Sovremennye podhody k organizacii raboty t'yutora v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. № 09. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14248.htm> (дата обращения: 25.03.2019).

4. Kovaleva T.M. Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii // Materialy kursa «Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii»: lekicii 1–4. М.: Ped. un-t «Pervoe sentyabrya», 2010.

5. Krylova N.B. Kul'turnye praktiki detstva i ih rol' v stanovlenii kul'turnoj idei rebenka // Samobytnost' detstva. Novye cennosti obrazovaniya. 2007. Vyp. 3 (33). С. 79–102.

6. Kudryavceva O.V. Metodika issledovaniya sub#ektnosti rebenka v doshkol'nom vozraste [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tyum. gos. un-ta. 2006. № 1. URL: <https://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:13316:14811891/http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-subektnosti-rebenka-v-doshkolnom-voznraste> (дата обращения: 24.03.2019).

7. Novye cennosti obrazovaniya. Antropologicheskij, deyatel'nostnyj i kul'turologicheskij podhody: tezaurus. М., 2005. Vyp. 5/24.

8. Mihajlova-Svirskaya L.V. Individualizaciya obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta: posobie dlya pedagogov DОО. М.: Prosveshchenie, 2015.

9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Minobrnauki RF ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 14.04.2019).

10. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»: prikaz Min-va truda i soc. zashchity Ros. Federacii ot 10 yanv. 2017 g. № 10n [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 13.05.2019).

11. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii / N.N. Mihajlova, S.M. Yusfin, E.A. Aleksandrova [i dr.]; pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. М.: Izd. centr «Akademija», 2006.

12. Shamsutdinov R.R., Abdurahmanova A.R. Rol' t'yutora v sisteme distancionnogo obucheniya // Molodoj uchenyj. 2014. № 4. С. 1134–1135.

Theoretical basis of professional tutor's activity directed to pedagogical support of cultural practices of preschool children

The article presents the analysis of the theoretical approaches of substantiation of the specificity of tutor's activity in preschool education and pedagogical support of the process of the children's development in mastering cultural practices. There are defined the components and the stages of the tutor's activity directed to the pedagogical support of children's cultural practices.

Key words: *cultural practices of children, pedagogical support, tutor.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

Д.А. КОСТИКОВА
(Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

Представлены теоретические основы пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Игра рассматривается как средство формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста.



Ключевые слова: *пространственные представления, игра, дети дошкольного возраста.*

Современный федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) делает акцент на развитии детей через игру, рассматривает ребенка как «человека играющего», вследствие чего возникает необходимость переработки технологий и методик с дидактического уровня на игровой.

К задачам математического развития детей дошкольного возраста относятся формирование представлений о пространственных отношениях, ориентировке в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием, что приводит к необходимости активного применения игры. В настоящей статье представлен авторский подход к использованию игры в формировании пространственных представлений детей дошкольного возраста с учетом требований ФГОС ДО.

Познание окружающего мира детьми начинается с непосредственного или опосредованного чувственного познания. Опыт познания пространственных отношений в предметном окружении является необходимой предпосылкой для практической, продуктивной и других видов деятельности, позволяет детям осваивать части речи, особенно наречия.

Недостаток сформированности пространственных представлений может привести к нарушениям счета (дискалькуляции), письма (дисграфии), пересказа текста и трудностям выполнения вычислительных операций, а также явиться причиной проблем с чтением (дислексии). Процесс формирования межанализаторных связей у детей замедляется, кроме этого могут наблюдаться недостатки слухо-зри-

тельно-моторной координации и несформированность чувства ритма. Все это может привести к неуспеваемости ребенка в школе.

В дошкольном возрасте дети овладевают основами предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства. Высокая абстрактность пространственных представлений вызывает определенные трудности в их понимании, однако они являются одним из необходимых элементов познания. Пространственный образ, степень его обобщенности и схематизации напрямую зависят от характеристики свойств пространства, отражаемых объектов, непосредственно задач деятельности и от умения самого человека претворять свойства объектов в пространстве в разнообразных формах графики: в виде рисунка, чертежа, схемы, символической записи [1].

Проблема формирования у дошкольников представлений о пространстве и времени отражена в трудах Т.А. Мусейиловой, Ж. Пиаже, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго и других исследователей. Так, Ж. Пиаже выделил следующие *типы* пространственных представлений: топологические, непосредственно проекционные, представления о евклидовом пространстве.

В *топологических представлениях* о пространстве показываются общие свойства о взаимном расположении предметов в пространстве: порядок, близость, непрерывность, включенность. При любых деформациях объектов эти свойства сохраняются, топологические представления в онтогенезе формируются раньше других. В ходе экспериментов Ж. Пиаже продемонстрировал, что дети уже в младшем дошкольном возрасте замечают различия фигур. Так, они с легкостью отделяют фигуру замкнутую и открытую, предмет с отверстием внутри от сплошного; дети в этом возрасте не способны отличить друг от друга различные замкнутые фигуры, в которых необходимо учитывать направление линий и величины углов (например, квадрат, треугольник).

Непосредственно проекционные пространственные представления учитывают свойство сохранности. Это связано с представлением о взаимном расположении объектов с разных точек зрения.

В *евклидовом пространстве* добавляются свойства сохранения отношений подобности, общие пропорции, величины углов, направление линий, которые в онтогенезе формируют-

ся позже остальных. В данном случае оценивание пространственных свойств тесно связано с абстрактной координатной системой [7].

Т.П. Бессонова по содержанию выделяет следующие *виды* пространственных представлений:

- представления одиночных объектов, их изображений (образ чертежа);
- представления, которые отражают общие пространственные зависимости между разными объектами;
- по способу создания пространственные представления различаются в зависимости от характера творческой активности человека, направленной на преобразование ранее полученных образов [4].

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго выделяют четыре *уровня* пространственных представлений, которые последовательно осваивает ребенок [8, с. 27–31].

Первый уровень предполагает овладение пространством собственного тела (схема тела), являющегося для ребенка «точкой отсчета». Сюда можно отнести ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего телесного мира» (ощущения голода, сытости, болевые ощущения); ощущения от взаимодействия тела с внешним физическим пространством.

Вторым уровнем выступают представления о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка). Эти представления делятся на топологические представления о нахождении какого-либо предмета; представления о дальности расстояния нахождения предмета; представления о пространственных связях между предметами и координатные представления о местонахождении объектов с использованием пространственных наречий.

«Вербализация представлений о пространстве» является *третьим уровнем*. У детей сначала в импрессивном, затем в экспрессивном плане проявляется возможность вербализации представлений второго уровня. На уровне вербальности они учатся использовать предлоги, обозначающие представления о местонахождении предметов по отношению друг к другу и к телу: «под», «перед», «в», «за», «над» и др.

Самым сложным является *четвертый уровень* – «лингвистические представления» («пространство языка»), который формируется позже остальных и уходит своими «корнями» в пространственные представления низкого порядка, где непосредственно создается речевая деятельность человека, которая является

одновременно одной из важных частей когнитивного развития и мышления ребенка» [4, с. 8].

Т.А. Мусейибова предложила *систему работы* по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста, включающую:

- ориентировку «на себе» (освоение «схемы собственного тела»);
- ориентировку «на внешних объектах» (выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых);
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям («вперед – назад», «вверх – вниз», «направо – налево»);
- определение расположения предметов в пространстве «от себя» (исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте);
- определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов (точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете);
- определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [5].

В работах Д.Ж. Баймуратовой, Н.А. Балбекиной, Л.С. Набродовой, А.А. Столяра и др. одним из основных средств формирования представлений о пространстве в дошкольном возрасте является *игра*. Именно игра соответствует возрастным, психологическим особенностям детей и позволяет им легко и увлекательно овладевать достаточно абстрактными пространственными представлениями.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Н.А. Балбекина выделяет следующие *группы игр*, направленные на формирование пространственных представлений детей дошкольного возраста:

- на ориентировку «на себе», на другом объекте;
- на ориентировку «от себя», от других объектов;
- на дифференцирование основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве;
- на ориентировку в пространстве при передвижении с закрытыми глазами;

– на определение пространственного расположения предметов относительно друг друга (без участия ориентирующегося);

– на ориентировку в двухмерном пространстве (на плоскости), например на листе бумаги, расположенной на столе, на доске [3].

Формировать пространственные представления можно в непосредственно образовательной и свободной деятельности, в другие режимные моменты.

Пространственные представления детей дошкольного возраста формируются в разных образовательных областях:

– *познавательное развитие* – в непосредственно образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений, в которой дети в большей степени овладевают ориентировкой «на себе» и «от себя», на ограниченной плоскости, определяют пространственное расположение предметов относительно друг друга;

– *физическое развитие* характеризуется тем, что в непосредственно образовательной деятельности дошкольники могут упражняться в освоении основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве, а также в ориентировке в пространстве при передвижении с закрытыми глазами;

– *художественно-эстетическое развитие* – в непосредственно образовательной деятельности по рисованию, лепке, аппликации и конструированию, в которой дети овладевают ориентировкой «на себе» и «от себя», на ограниченной плоскости;

– *речевое развитие* осуществляется в непосредственно образовательной деятельности, где дети дошкольного возраста овладевают ориентировкой «на себе» и «от себя», на ограниченной плоскости, определяют пространственное расположение предметов относительно друг друга, осваивают ориентировку в лингвистическом пространстве.

Пространственные представления можно совершенствовать во время подготовки детей к приему пищи, когда они должны вымыть обе руки: и правую, и левую. Когда дети собираются на прогулку, педагог может обратить их внимание на то, куда надевается та или иная одежда (например, «на голову мы надеваем шапку, на шею – шарф» и т. д.). На прогулке детям предоставляется возможность через активное передвижение в пространстве осваивать основные пространственные направления, в том числе ориентировку в пространстве при передвижении с закрытыми глазами. В ве-

чернее время они могут закреплять полученные умения в дидактических играх, направленных на формирование ориентирования «на себе» и «от себя», на ограниченной плоскости, пространственного расположения предметов относительно друг друга, а также ориентирования в лингвистическом пространстве.

Необходимо помнить, что в процессе обучения различаемое детьми направление пространства должно обязательно связываться с представлениями о сторонах собственного тела. Например, в игре с флажком дошкольники должны правильно показывать направления: «вверх – вниз», «вперед – назад», «направо – налево» и т. д.

Рекомендуем вначале подбирать игры только на парные и взаимосвязанные направления. На следующем этапе следует давать направления уже в любом порядке, на завершающем можно предложить выполнить поворот на 90° или 180°, при этом необходимо назвать, где и что находится. Такие задания направлены на формирование гибкости пространственных представлений.

Формированию представлений «на себе» помогут дидактические игры «Лицо», «Обезьянки», «Путаница» и др. Так, в игре «Лицо» педагог предлагает схематическое изображение лица человека, у которого в качестве ориентира выступает нос. Детям необходимо выложить все остальные части лица (глаза, брови, губы). После этого дошкольники с закрытыми глазами выполняют задание еще раз, при этом проговаривают, где и как по отношению друг к другу располагаются все части лица.

Дети повторяют движения за педагогом (ведущим), показывают и называют части лица, головы в игре «Обезьянки». В младшем и среднем возрасте игру можно проводить без учета зеркального отражения частей тела, а в старшем дошкольном возрасте они должны учитывать зеркальность. В игре «Путаница» педагог предлагает детям левой рукой закрыть правый глаз; левой рукой показать правое ухо и правую ногу; дотянуться правой рукой до левого носка, а левой рукой – до правой пятки и т. д.

Для формирования представлений «от себя», «от предмета» можно предложить дидактические игры «Отгадай где?», «Художники», «Передай мяч назад», «Давай меняться» и др. В игре «Отгадай где?» у детей формируется умение по заданному условию находить определенное положение в пространстве. Они рассматривают, какие предметы лежат на ковре (полу, столе) или кто находится справа, сле-

ва, сзади, впереди них, за каждый правильный ответ дети получают фишку.

Можно порекомендовать провести игру «Художники», в которой дошкольников учат называть местоположения предметов относительно друг друга. Им предлагается придумать картину на любую из тем (например, «Цирк», «Город» или «Театр» и т. д.). Дети поочередно рассказывают о том, какие и где будут находиться предметы. Педагог постепенно заполняет картину (на мольберте, листе бумаги или интерактивной доске) предметами, которые предлагаются детьми. В данной игре дошкольники учатся правильно применять слова *справа, слева, сверху, внизу, рядом, между, от, за, около, перед*.

Закреплению умения ориентироваться в направлениях пространства, где точкой отсчета является собственное тело ребенка, и употреблять в активной речи слова *слева, справа, сверху* способствует игра «Передай мяч назад». Первостоящий ребенок в колонне передает мяч стоящему за ним. Последний из них с мячом бежит в начало колонны, становится первым и передает мяч назад. Педагог может подать команду передавать мяч сверху, слева, справа. Вначале возможно проговаривание названия направления, в котором игроки передают мяч.

В игре «Давай меняться» дети стоят на одинаковом расстоянии друг от друга. Педагог дает инструкции по передвижению в пространстве по ориентирам («Маша, встань так, чтобы слева от тебя был шкаф, а перед тобой была Катя»). Если Маша нашла место правильно, то ребенок, который стоит на этом месте, встает на место Маши).

В ходе формирования у детей *представлений об ограниченной плоскости* Т.А. Фурсова рекомендует использовать игру с планом кукольной комнаты. Когда дошкольники хорошо освоят план, можно предложить варианты усложнения игры (например, необходимо найти предмет, спрятанный в кукольной комнате, пользуясь отметкой на плане). Еще один вариант усложнения заключается в том, что план кладется рядом с комнатой «вверх ногами» (запрет на переворот), при этом детям приходится мысленно «переворачивать» план. Перестановка мебели в кукольной комнате может стать еще одним вариантом усложнения. В плане комнаты каждый предмет обозначен соответствующей ему геометрической фигурой, вырезанной из картона, например квадрат – стул, прямоугольник – диван и др. Необходимо помочь кукле Даше поставить купленный диван, при этом возможна перестановка ме-

бели. Детям дается прямоугольник, обозначающий диван, и предлагается перенести мебель на плане так, чтобы поместился этот новый предмет. Можно еще усложнить задание, сказав, что диван должен стоять обязательно у стенки и перед ним необходимо оставить достаточно места для журнального столика [10].

Закреплению у детей умения ориентироваться в пространстве по картинке-плану, в микропространстве, соотносить схематическое изображение предмета с реальным поможет игра типа «Помоги Незнайке разложить учебные принадлежности». На картинке-плане схематично изображены карандаши, ластик, линейка и др., которые детям необходимо разложить в соответствии с этим планом. С целью совершенствования умения соотносить реальное пространство с планом можно порекомендовать игру «Где Катя?». Педагог сообщает детям, что кукла Катя потерялась, но есть карта ее пути. Дети ищут куклу и помогают ей вернуться домой, а педагог при этом следит за правильностью использования пространственной лексики.

Формированию умения ориентироваться на плоскости в двумерном пространстве поможет игра «Назови соседей», для которой используется лист бумаги с хаотично расположенными изображениями различных предметов. В ней возможны несколько вариантов. В первом варианте педагог просит найти изображение какого-то предмета и определить, что изображено слева от него, что нарисовано под ним, что находится сверху слева от этого предмета и т. п. Во втором варианте педагог предлагает детям назвать или показать предметы, которые находятся в правом нижнем углу, вдоль верхней стороны листа, в центре листа и т. п.

Совершенствованию умения ориентироваться в направлениях пространства на плоскости листа и знанию названий направлений пространства будет способствовать игра «Найди по описанию». Детям выдается по карточке с изображением геометрических фигур. Внимательно слушая педагога, игроки ищут подходящую к описанию карточку («Найдите картинку, на которой овал в правом нижнем углу, прямоугольник в левом верхнем, круг в правом нижнем, а ромб в левом нижнем»).

Закреплению умения ориентироваться в направлениях пространства на плоскости листа и употреблять в речи слова *справа, слева, наверху, внизу* поможет игра «Рассели жильцов». Для этого каждому ребенку выдается макет двухэтажного дома с четырьмя окнами и плоскостные изображения зверей. Детям со-

общается, что звери построили дом, чтобы жить вместе, но они заспорили, кто и где будет жить. Педагог предлагает помочь зверям расселить их в доме («Лисичка будет жить слева» и др.). В конце игры педагог спрашивает детей: «Где живет лисичка? Где живет мышка?» и т. д.

«Лабиринт» – это еще одна игра на закрепление умения ориентироваться на плоскости листа. Каждому ребенку дают лист бумаги, на котором нарисован лабиринт и звездочкой (*) указано начало пути. Детям необходимо, следуя инструкции, пройти лабиринт и «забрать» приз, а после этого проверить правильность своих действий. Можно вначале лист с лабиринтом расположить таким образом, чтобы вход в него был справа, а затем – слева (снизу, сверху).

На прогулке или в непосредственно образовательной деятельности по физическому развитию и воспитанию можно использовать подвижные игры, требующие выделения основных пространственных направлений в процессе активного передвижения.

Формированию *ориентирования в пространстве в процессе передвижения* способствуют игры типа «Найди игрушки», обучающие детей ориентироваться и передвигаться в пространстве с учетом ориентира и в соответствии с указаниями, что позволит им менять направление и употреблять в активной речи пространственную терминологию. Педагог сообщает детям, что все игрушки спрятались, чтобы их найти, нужно внимательно слушать «подсказки» (инструкции педагога) и следовать им. После обнаружения игрушки дети рассказывают, в каком направлении они шли, в какую сторону поворачивали, где нашли игрушку. Такой словесный отчет помогает им еще раз осмыслить и отразить в речи свои действия. Педагогу необходимо проследить, чтобы обозначение пространственных направлений не подменялось предметными ориентирами.

Выделим возможные варианты усложнения этой и подобных игр: введение элементов соревнования; увеличение количества предметов и / или площади ориентировки; повышение требований к темпу выполнения заданий; выбор одного направления из нескольких; подсчет шагов; сложный маршрут движения к цели, состоящий из ряда направлений и ориентиров и т. д. [9, с. 148].

Предлагаем к использованию подвижную игру «Робот», направленную на закрепление умения передвигаться в заданном направлении пространства. Для игры понадобятся цветные

квадраты размером 25×25 см, картинки с изображением различных предметов (игрушек), круг красного цвета диаметром 25 см. На середину ковра педагог кладет красный круг и по четырем направлениям пространства (вперед, назад, влево, вправо) раскладывает от круга цветные квадраты на расстоянии 40 см друг от друга. По его инструкции («Нужно пройти два шага вправо»), «Сделай три шага вперед» и т. д.) дети ищут картинки. В качестве отправной точки выступает красный круг. Если ребенок движется в правильном направлении, то под цветным квадратом он находит предметную картинку. Возможен следующий вариант этой игры на столе: дети с помощью фишек передвигаются по полю с клетками. Для этого можно использовать лист бумаги в крупную клетку или шахматную доску, расположив в определенных клетках изображения предметов. Если ребенок по инструкции педагога «шел» правильно, то он «находит» предмет.

В подвижной игре можно не только закреплять уже имеющиеся знания, совершенствовать приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно их расширять и углублять. Это обусловлено тем, что в статическом положении гораздо сложнее дифференцировать основные пространственные направления, чем в процессе ходьбы или бега. В таких играх ребенку предоставляется возможность упражняться в умении самостоятельно и правильно выбирать правильное направление движения, у него формируется умение быстрого изменения направления в соответствии с изменившимися условиями или вариантами усложнения маршрута.

Передвигаясь в пространстве, ребенок познает отношение между предметами, определяет свое собственное положение по отношению к окружающим предметам. Детям можно предложить определить «направление движения, расположение различных окружающих человека предметов», «сравнивать внешние впечатления, полученные в результате движения» [6].

В заключение можем выделить особенности применения игр в процессе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с учетом требований ФГОС ДО: последовательное расширение использования вариантов пространственных отношений от ориентирования «на себе», «от себя», в процессе активного передвижения в пространстве, при передвижении с закрытыми глазами к определению пространственного расположения предметов относительно друг

друга и ориентировке в двухмерном пространстве; переход от практического моделирования к осуществлению пространственного моделирования в зрительно-устном плане; введение элементов соревнования; введение вариантов усложнения игр через разработку более сложного маршрута, соблюдение инструкций и использование зрительных и слуховых ориентиров, запрета переворота плана и др.

Список литературы

1. Абрамова Н.П. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Формирование целостного мировоззрения современной личности: материалы науч.-практ. конф., г. Барнаул, 20 апр. 2012 г. Барнаул, 2012. С. 140–143.
2. Баймуратова Д.Ж., Жетписбаева Г.О., Наркулова Б.А. Дидактические игры и упражнения как средство развития пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Междунар. журн. экспериментального образования. 2013. № 4/2. С. 14–17.
3. Балбекина Н.А. Значение развивающих игр для всестороннего развития дошкольника [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/03/znachenie-razvivayushchikh-igr-dlya-vsestoronnego-razvitiya> (дата обращения: 07.04.2019).
4. Бессонова Т.П., Ворошилова Е.П. Развитие пространственных представлений у детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 5. С. 1–16.
5. Мусейибова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1964.
6. Набродова Л.С. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивной игры // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7-2. С. 149–151.
7. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и серия. М.: Иностр. лит., 1963.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003.
9. Столяр Л.А. Давайте поиграем: математические игры для детей 5–7 лет. М.: Просвещение, 1991.
10. Фурсова Т.А. Формирование пространственных представлений через дидактические, развивающие игры. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/13/formirovanie-prostranstvennykh-predstavleniy-cherez-didakticheskie> (дата обращения: 12.04.2019).

1. Abramova N.P. Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Formirovanie celostnogo mirovozzreniya sovremennoj lichnosti: materialy nauch.-prakt. konf., g. Barnaul, 20 apr. 2012 g. Barnaul, 2012. S. 140–143.

2. Bajmuratova D.Zh., Zhetpisbaeva G.O., Narukulova B.A. Didakticheskie igry i uprazhneniya kak sredstvo razvitiya prostranstvennoj orientacii u detej doshkol'nogo vozrasta // Mezhdunar. zhurn. eksperimental'nogo obrazovaniya. 2013. № 4/2. S. 14–17.

3. Balbekina N.A. Znachenie razvivayushchih igr dlya vsestoronnego razvitiya doshkol'nika [Elektronnyj resurs] // Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/03/znachenie-razvivayushchikh-igr-dlya-vsestoronnego-razvitiya> (data obrashcheniya: 07.04.2019).

4. Bessonova T.P., Voroshilova E.P. Razvitie prostranstvennykh predstavleniy u detej // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2014. № 5. S. 1–16.

5. Musejibova T.A. Razvitie prostranstvennykh orientirovok u detej doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. L., 1964.

6. Nabrodova L.S. Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy u detej starshego doshkol'nogo vozrasta posredstvom interaktivnoj igry // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015. № 7-2. S. 149–151.

7. Piazhe Zh., Inel'der B. Genezis elementarnykh logicheskikh struktur. Klassifikaciya i seriaciya. M.: Inostr. lit., 1963.

8. Semago N.Ya., Semago M.M. Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty psihologa. M.: ARKTI, 2003.

9. Stolyar L.A. Davajte poigraem: matematicheskie igry dlya detej 5–7 let. M.: Prosveshchenie, 1991.

10. Fursova T.A. Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy cherez didakticheskie, razvivayushchie igry. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/13/formirovanie-prostranstvennykh-predstavleniy-cherez-didakticheskie> (data obrashcheniya: 12.04.2019).

Development of spatial representations of preschool children in game

The article deals with the theoretical basis of spatial representations of preschool children. Game is considered as a means of the development of spatial representations of preschool children.

Key words: *spatial representations, game, preschool children.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2019)

Т.В. ГРЕБЕНЩИКОВА, В.С. УМНОВ
(Новокузнецк)

ЭКСПРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Раскрываются особенности экспрессивного поведения педагога дошкольной образовательной организации с позиции их обусловленности социальными требованиями и перцептивными способностями дошкольников. На основе анализа существующих подходов к рассмотрению невербального поведения определены понятие, структура и функции экспрессивного поведения педагога дошкольной образовательной организации.



Ключевые слова: *невербальное поведение, экспрессивное поведение педагога, экспрессия, выразительные движения.*

Современная парадигма дошкольного образования строится на идеях личностно ориентированного взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса. Ключевым моментом в установлении продуктивной совместной деятельности выступает взаимопринятие и взаимопонимание личностей. И если вербальная сторона общения (слово), как правило, осмысливается педагогом, то невербальное поведение остается как бы в тени. А вместе с тем именно экспрессивная сторона поведения педагога привлекает внимание дошкольников, выступая одновременно и средством познания взрослого, и образцом для подражания.

Педагог является для ребенка носителем общественно опыта, в том числе невербального поведения, эмоционально-экспрессивных форм общения. Как отмечает А.А. Бодалев [3], благодаря тому значению, какое имеет взрослый в жизни ребенка, в процессе взаимодействия с ним ребенок все тоньше дифференцирует и внешний облик взрослого, и изменения эмоционального выражения лица, интонационной выразительности голоса, жестов. Понимание особой чувствительности ребенка к эмоциональной экспрессии взрослого и того влияния, какое она оказывает на сознание, эмоции и волю дошкольника, делает проблему экспрессивного поведения педагога актуальной.

Анализ научных источников показал, что, несмотря на достаточно длительную историю изучения, интерес исследователей к проблеме невербального (экспрессивного) поведения личности и группы в последнее время только нарастает, что отмечают в своих работах В.А. Лабунская [6], Jinni A. Harrigan, Robert Rosenthal, Klaus R. Scherer [19] и др. Исследована природа выразительных движений, функции экспрессии, определена возможность опознания эмоциональных состояний человека по его экспрессии и т. д. Ведутся работы по изучению экспрессивного поведения представителей различных профессий (Е.Н. Березкина [2]), в том числе педагога (В.А. Лабунская, И.И. Дроздова [7], Р.В. Овчарова [11] и др.). Экспрессия учителя исследуется как важный компонент педагогического общения, а умелое управление педагогом своей экспрессией — как необходимый элемент педагогической техники (К.А. Аветисян [1], В.А. Кан-Калик [5], А.М. Митина [10], Е.А. Петрова [13] и др.). Анализ существующих работ по проблеме исследования позволяет обнаружить их ориентированность, прежде всего, на изучение невербального поведения учителя, в то время как экспрессивное поведение воспитателя детского сада остается недостаточно изученным. Нераскрытыми являются вопросы сущности, структуры и содержательной характеристики экспрессивного поведения педагога дошкольной образовательной организации. Все это и определило целевые ориентиры нашего исследования.

Опираясь на работы А.А. Бодалева [3], В.А. Лабунской [6; 7], С.Л. Рубинштейна [14] и др., невербальное поведение мы рассматриваем как часть невербального общения, благодаря которому спонтанно или осознанно передается информация об интенсивности психических процессов, о скрытых психологических состояниях, особенностях личности.

Выразительное (экспрессивное) поведение, согласно В.А. Лабунской [6], является ядром невербального поведения и представлено самыми разнообразными движениями (экспрессия лица, взгляд, жесты, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения), сопряженными с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия, общения.

Исходным для понимания сущности экспрессивного поведения человека является по-

ложение С.Л. Рубинштейна [14] о проявлении внутреннего мира человека через его экспрессию. Ученый подчеркивает, что выразительные движения не просто сопровождают эмоции, а являются внешней формой их существования или проявления, указывает на единство природного и социального, естественно-го и исторического в природе выразительных движений.

На приуроченность поведенческих структур и структур психических состояний к деятельности человека указывал В.Н. Панферов [12]. По мнению исследователя, каждая общность воспроизводит в своих членах те качества личности и способы их выражения, которые соответствуют ее образу жизнедеятельности. Очевидно, что принадлежность человека к профессиональной группе педагогов предопределяет своеобразие его экспрессивного поведения.

Экспрессивное поведение педагога мы будем понимать как профессионально обусловленный комплекс выразительных действий и поступков педагога, отражающих его отношение к субъектам общения (детям, коллегам, родителям), ситуации взаимодействия.

Экспрессивное поведение педагога дошкольной образовательной организации рассматриваем как поведенческую модель, приобретающую свою специфику в соответствии с особенностями главного субъекта взаимодействия – ребенка дошкольного возраста. В своем поведении педагог не просто выражает себя, а стремится к тому, чтобы быть понятым и принятым детьми. Экспрессивное поведение педагога детерминировано особенностями социально-коммуникативного развития воспитанников.

На протяжении всего дошкольного возраста ведущими средствами общения являются экспрессивно-мимические акты (М.И. Лисина [9], А.М. Щетинина [15] и др.). Как отмечает М.И. Лисина, какой бы ни была форма общения ребенка с окружающими людьми, необходимым средством его остается экспрессия. Особая чувствительность ребенка к мимике, интонации, жестам и позе педагога, а также быстрая заражаемость эмоциями собеседника делают экспрессию незаменимым инструментом педагогического взаимодействия, обеспечения эмоционального благополучия воспитанников.

Экспрессивное поведение педагога представляет собой сложное структурное образование. Исходя из понимания того, что поведе-

ние является внешним проявлением психической деятельности (С.Л. Рубинштейн [14]), в экспрессивном поведении педагога можно выделить два пласта: внутренний и внешний.

Внутренними регуляторами поведения являются психические процессы, которые разделены на три группы: познавательные, эмоциональные и волевые. В соответствии с этим внутренний пласт экспрессивного поведения педагога может быть представлен интеллектуальным, эмоциональным и волевым компонентами.

Интеллектуальным компонентом создаются предпосылки для более гибкого и целесообразного поведения, более адекватного регулирования поведения в соответствии с меняющимися условиями внешней, объективной ситуации. Согласно С.Л. Рубинштейну [Там же], каждый акт поведения приобретает значительную вариативность с развитием интеллектуальной деятельности. Понимание своих эмоций и эмоций дошкольников, знание культурных норм выражения эмоций и социальных требований к экспрессии педагога обеспечивает возможность регуляции личностью своего экспрессивного поведения.

Эмоциональный компонент экспрессивного поведения раскрывается богатством, широтой палитры эмоций, переживаний и чувств, составляющих эмоциональную сферу педагога. Разнообразный эмоциональный репертуар выступает основой для вариативного экспрессивного поведения воспитателя, более точного реагирования на возникающие ситуации общения с детьми.

Волевой компонент позволяет осуществлять процессы управления собственным экспрессивным поведением (саморегуляция, самоконтроль), а также выполнять суггестивную функцию – влиять на эмоциональное состояние и поведение детей (заражение). Саморегуляция ведет к произвольному регулированию внутренних психических процессов и внешнего проявления экспрессивного поведения, строится на самооценке, представляющей собой процесс и результат осознания и оценки психических процессов и собственных действий. Особое значение в работе с маленькими детьми имеет механизм заражения – усиления эмоционального воздействия в условиях непосредственного контакта.

Содержательное богатство внутреннего пласта экспрессивного поведения педагога находит внешнее выражение. Внешний формообразующий пласт экспрессивного поведения

педагога дошкольной образовательной организации представлен разнообразными выразительными движениями. В зависимости от воспринимающей системы отражения они могут быть сгруппированы следующим образом:

- визуальные (кинесика) – выразительные движения лица (мимика, взгляд, контакт глаз), жест и поза;
- акустические (просодика) – интонационно-ритмические характеристики голоса;
- тактильные (такесика) – прикосновения, объятия и т. д.

Каждое выразительное движение выполняет определенную роль в экспрессивном поведении педагога дошкольной образовательной организации.

В исследованиях А.М. Щетиной [15] экспериментально доказано, что дошкольники наиболее ориентированы на лицо человека, выражение эмоций посредством мимики. Экспрессия лица, по мнению В.А. Лабунской, несет информацию о состояниях человека, демонстрирует отношение к другому, снабжает обратной связью, комментирует речевое поведение, является одним из важных социальных стимулов в развитии контактов [8]. Многообразие выполняемых функций требует от воспитателя умелого управления выразительными движениями лица. Тем более что среди всех элементов экспрессивного поведения мимика является наиболее контролируемым явлением со стороны субъекта (Р. Ekman, W. Friesen) [17].

Особую роль в экспрессивном поведении педагога дошкольной образовательной организации играет взгляд. Обладая такими характеристиками, как теплый, нежный, искренний, увлеченный и т. п., он будет располагать к взаимодействию, стимулировать активную деятельность детей. С помощью взвешенного строгого взгляда, без лишних слов воспитатель может сдерживать нежелательные проявления в поведении дошкольников.

Конструктивное общение педагога с детьми строится на установлении «контакта глаз», под которым понимается обмен взглядами, направление взгляда и время его фиксации на партнере. О важности данного элемента экспрессивного поведения в жизни ребенка говорит факт раннего появления (в 5–7 недель ребенок начинает сосредотачиваться на материнском взгляде) и активного использования его в построении отношений. При этом дефицит частоты и позитивных модальностей «контакта глаз» становится источником различных

переживаний и может формировать агрессивную направленность в общении (Е. Мор) [18].

Эффективное управление экспрессией лица предполагает внимательное изучение воспитателем выразительных возможностей своего лица, стремление избегать как чрезмерной динамичности лицевых мускул и глаз, так и безжизненной статичности.

Следующим элементом экспрессивного поведения педагога являются жесты – выразительные движения рук или кистей рук. Следует отметить, что жесты могут нести информацию как семантического характера (замещают речь), так и психологического характера (модальность и интенсивность переживаний). В классификации жестов учителя, предложенной И.М. Юсуповым и Л.В. Бевзовой [16], выделены коммуникативные жесты, способные заменять в речи элементы языка (приветствия и прощания, привлекающие внимание, приглашающие, подзывающие, запрещающие, выражающие благодарность, примирение и т. д.); описательно-изобразительные жесты, сопровождающие речь и теряющие смысл вне словесного контекста; модальные жесты, выражающие отношение к людям, предметам, явлениям, процессам (одобрение, неудовольствие, страдание, разочарование, радость, удивление и т. д.). В методической литературе можно встретить следующее описание требований к жестам педагога: должны быть органичными, сдержанными и содержательными, без резких широких взмахов и острых углов.

К выразительным движениям человека относится поза – определенное положение частей тела: головы, плеч, туловища, рук, ног. Это сложное экспрессивное образование, состоящее из движений различных частей тела, их сочетания и интенсивности выражения. Поза оформляет экспрессивный репертуар человека, требует соответствующего выражения лица, жестов, направленности и качества взгляда. Активному общению воспитателя с детьми, созданию эффекта доверия будет способствовать открытая поза: руки и ноги не скрещены, приемлемая дистанция, расположение «на уровне глаз» ребенка, лицом к детям.

Просодика – интонационно-ритмические характеристики голоса (высота, тон, длительность, сила звука, ударения, тембр). С.Л. Рубинштейн назвал интонационные характеристики голоса «вокальной мимикой» [14]. Интонация является выразительным инструментом речи воспитателя, посредством которой он транслирует свое отношение к ребенку, его поступкам, явлениям и событиям окру-

жающей действительности. Чувствительность к интонации взрослого проявляется у ребенка с первых месяцев жизни и остается в качестве индикатора в понимании эмоций и отношений говорящего к нему самому или к тому, о чем он повествует. К овладению интонационной стороной речи призывал А.С. Макаренко, говоря о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда». Управление интонацией позволит педагогу влиять на поведение ребенка, эмоционально заражать его и внушать определенный строй мыслей и действий.

Еще одним элементом экспрессивного поведения педагога дошкольной образовательной организации выступают прикосновения. Их принято рассматривать в качестве фактора, участвующего в формировании первого опыта общения ребенка с окружающим миром. Благодаря характеру прикосновений (их интенсивности и модальности) удовлетворяются не только биологические, но и социальные потребности ребенка (в безопасности, одобрении, эмоциональной поддержке и т. д.). В случае прикосновений, имеющих определенные формальные (резкие, сильные, хаотичные и т. д.) и качественные (жесткие, отталкивающие, наносящие физические повреждения) характеристики, а также при полном отсутствии прикосновений нарушается процесс удовлетворения социальных потребностей, что приводит впоследствии к искажениям в развитии личности (М.И. Лисина [9], В.А. Лабунская [7] и др.). Жесты-прикосновения имеют важное значение во взаимодействии педагога с детьми на протяжении всего периода дошкольного детства, особенно в раннем возрасте. Целесообразное применение различных видов прикосновений дает возможность педагогу выразить эмоциональную поддержку и одобрение, необходимые для обеспечения активности и эмоционального благополучия ребенка в детском саду.

Умелое управление отдельными элементами экспрессивного поведения и их грамотное сочетание позволят педагогу быть успешным во взаимодействии с детьми в различных педагогических ситуациях.

Экспрессивное поведение педагога относится к полифункциональным явлениям. Опираясь на работы отечественных ученых (А.А. Бодалев [3], В.А. Лабунская [6], С.Л. Рубинштейн [14] и др.), раскрывающих функции невербального поведения личности, выделим

функции экспрессивного поведения педагога дошкольной образовательной организации:

- дополнение к вербальному общению, придающее эмоциональную насыщенность и выразительность сказанному (радость, восторг, удивление, сосредоточенность, неудовольствие, ирония и т. д.);
- замещение вербальных средств общения (например, жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, подзывающие, запрещающие и т. д.);
- организация обратной связи (контакт глазами, кивок, направление взгляда), позволяющая корректировать свое поведение, осуществлять замену использованных способов воздействий на новые, более эффективные;
- поддержка взаимодействия (естественность, искренность и открытость выразительных движений располагают к конструктивному общению, совместной деятельности);
- регулирование межличностных отношений (демонстрация расположения, неприятие каких-либо действий и поступков и т. д.);
- самопрезентация – создание эмоционально-выразительного индивидуального, неповторимого облика своей личности.

Таким образом, экспрессивное поведение педагога мы рассматриваем как показатель уровня сформированности профессиональной компетентности, овладения педагогической техникой, умениями управлять своими эмоциями и экспрессией, эффективно взаимодействовать с воспитанниками. Формирование экспрессивного поведения – задача, которую решает педагог в ходе своего профессионального становления и совершенствования, овладения педагогическим мастерством.

Считаем нужным подчеркнуть, что формирование экспрессивного поведения должно идти по линиям нарастания осознанности и развития гибкости (вариативности). Воспитателю необходимо стремиться к уходу от однообразия и шаблонности в сторону творческого, педагогически целесообразного самовыражения в вариативных выразительных действиях, подчиненных поставленной задаче.

В заключение отметим, что рассматриваемая проблема является многогранной. Она может изучаться с позиции профессионального совершенствования педагога, формирования его эмоционального интеллекта, особенностей восприятия экспрессивного поведения воспитателя детьми дошкольного возраста, влияния отдельных элементов экспрессии педагога на сознание и деятельность воспитанников и др.

Список литературы

1. Аветисян К.А. Экспрессивное поведение учителя // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 15–21.
2. Березкина Е.Н. Формирование экспрессивного поведения будущего дирижера с позиции системного подхода // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 1(274). С. 77–80.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
4. Загвязинский И.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 1987.
5. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М.: Просвещение, 1995.
6. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» // Рос. пед. журн. 2008. Т. 5. № 4. С. 228–263.
7. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Социально-психологические особенности субъектов педагогического общения с различным типом соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний // Сев.-Кав. психол. вестн. 2003. № 1. С. 248–259.
8. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А. Детерминанты кодирования детьми лицевой экспрессии эмоций: опыт общения и гендер // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 1. С. 101–113.
9. Лисина М.И. Общение и речь. М.: Педагогика, 1985.
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
11. Овчарова Р.В. Особенности восприятия экспрессивного поведения учителя старшеклассниками // Вестн. Курган. гос. ун-та. Сер.: Физиология, психология, медицина. 2012. Вып. 4. № 1. С. 79–82.
12. Панферов В.Н. Психология человеческих отношений. СПб.: АННО ИПП, 2009.
13. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: учеб. пособие к курсу «Основы педагогического мастерства». М.: Моск. гор. пед. о-во, 1998.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. II.
15. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: моногр. Великий Новгород, 2003.
16. Юсупов И.М., Бевзова Л.В. Учителю об искусстве общения: учеб. пособие. Фрунзе: Мектеп, 1990.
17. Ekman P., Friesen W. Measuring facial movement // Environmental Psychology and Non-verbal behavior. 1976. № 1(1). P. 56–75.
18. Mor E. Half Strukturalization in Process: Developmental Aspects of “Seeing” and “Being Seen” // Psychoanalysis in Europe. 1992. Bull. 39. № 1. P. 21–29.
19. The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research / ed. by Jinni A. Harrigan, Robert Rosenthal, Klaus R. Scherer. Oxford: University Press Inc., New York, 2005.

* * *

1. Avetisyan K.A. Ekspressivnoe povedenie uchitelya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. № 1. S. 15–21.
2. Berezkina E.N. Formirovanie ekspressivnogo povedeniya budushchego dirizhera s pozicii sistemnogo podhoda // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 1(274). S. 77–80.
3. Bodalev A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom. M.: Izd-vo MGU, 1982.
4. Zagvyazinskij I.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1987.
5. Kan-Kalik V.A. Grammatika obshcheniya. M.: Prosveshchenie, 1995.
6. Labunskaya V.A. Teoretiko-empiricheskie osnovaniya sozdaniya metodiki «Diagnostika urovnya razvitiya sposobnosti k adekvatnoj interpretacii neverbal'nogo povedeniya» // Ros. ped. zhurn. 2008. T. 5. № 4. S. 228–263.
7. Labunskaya V.A., Drozdova I.I. Social'no-psihologicheskie osobennosti sub#ektov pedagogicheskogo obshcheniya s razlichnym tipom sootnosheniya uspeshnosti kodirovaniya i interpretacii ekspressii emocional'nyh sostoyanij // Sev.-Kav. psihol. vestn. 2003. № 1. S. 248–259.
8. Labunskaya V.A., Mendzherickaya Yu.A. Determinanty kodirovaniya det'mi licevoj ekspressii emocij: opyt obshcheniya i gender // Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie. 2014. № 1. S. 101–113.
9. Lisina M.I. Obshchenie i rech'. M.: Pedagogika, 1985.
10. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M.: Flinta, 1998.
11. Ovcharova R.V. Osobennosti vospriyatiya ekspressivnogo povedeniya uchitelya starsheklasnikami // Vestn. Kurgan. gos. un-ta. Ser.: Fiziologiya, psihologiya, medicina. 2012. Vyp. 4. № 1. S. 79–82.
12. Panferov V.N. Psihologiya chelovecheskih ot-noshenij. SPb.: ANNO IPP, 2009.
13. Petrova E.A. Zhesty v pedagogicheskom processe: ucheb. posobie k kursu «Osnovy pedagogicheskogo masterstva». M.: Mosk. gor. ped. o-vo, 1998.
14. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. M.: Pedagogika, 1989. T. II.
15. Shchetinina A.M. Formirovanie emocional'no-perceptivnyh sposobnostej u detej doshkol'nogo voz-rasta: monogr. Velikij Novgorod, 2003.
16. Yusupov I.M., Bevozova L.V. Uchitelyu ob iskusstve obshcheniya: ucheb. posobie. Frunze: Mektep, 1990.

Expressive behavior of teacher of preschool educational institution

The article deals with the features of expressive behavior of teachers of preschool educational institution in terms of their dependence by social requirements and preschool children's perceptual abilities. There are described the definition, the structure and the functions of the expressive behavior of teacher of preschool educational institution on the basis of the analysis of the approaches to the consideration of non-verbal behavior.

Key words: *non-verbal behavior, expressive behavior of teacher, expression, expression movements.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2019)

С.Н. КАШТАНОВА, Т.О. ПАНФИЛОВА
(Нижний Новгород)

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Представлены результаты экспериментального исследования по изучению готовности к обучению грамоте умственно отсталых первоклассников. Рассматривается вопрос применения метода сенсорной интеграции в период обучения грамоте умственно отсталых школьников. Представлены отдельные описательные элементы по эффективизации сенсомоторики и развитию первоначальных навыков чтения и письма.

Ключевые слова: *обучение грамоте, сенсорная интеграция, умственно отсталый ребенок.*

Актуальность обращения к методу сенсорной интеграции в период обучения грамоте связана с тем, что основными причинами трудностей в овладении грамотой умственно отсталыми детьми являются неполноценность психофизиологической базы и грубое недоразвитие сенсомоторной сферы. Поэтому нами была предпринята попытка организации процесса обучения грамоте с опорой на развитие сенсорных процессов, а именно на основе сенсорной интеграции, которая в последнее

время заняла прочное место в коррекционно-педагогической работе.

Сенсорная интеграция представляет собой бессознательный процесс, цель которого состоит в организации информации, полученной с помощью органов чувств. Сенсорная интеграция объединяет процессы, базирующиеся на ощущениях зрительной, слуховой, речедвигательной, тактильной сенсорных систем, обеспечивая тем самым стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств. Джин Айрес в своих исследованиях указывала на то, что «сенсорная интеграция, необходимая для движения, говорения и игры – это фундамент более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение» [1, с. 24]. Ю.Е. Садовская, Б.М. Блохин, Н.Б. Троицкая, Ю.Б. Проничева в своих исследованиях под сенсорной интеграцией подразумевают способность человека организовывать испытываемые ощущения для совершений движений, обучения и нормального поведения [4].

Т.А. Бадалина указывала на эффективность использования метода сенсорной интеграции при работе с умственно отсталыми школьниками, в частности она применяла данный метод с детьми с тяжелой умственной отсталостью, основываясь на развитии слухо-моторной, зрительно-моторной, зрительно-двигательной координации, зрительной, слуховой, речедвигательной, тактильной сенсорных систем [3]. Ощущения, на которых базируется процесс сенсорной интеграции, составляют психофизиологическую базу, необходимую для усвоения навыков чтения и письма. Для успешного овладения грамотой необходим достаточный уровень развития связной речи, лексического словаря, грамматической стороны речи, сформированность фонематических процессов и развитие мелкой моторики, зрительно-двигательной координации и пространственной ориентировки.

Работа с умственно отсталыми школьниками с применением метода сенсорной интеграции направлена на формирование восприятия цвета, формы, величины и пространственных отношений, развитие мышечного чувства, а также на развитие мелкой пальцевой моторики, статической и динамической координации движений пальцев рук, развитие ритмической организации и переключаемости движений рук, формирование общей моторной координации [6]. Анализ научной и научно-методической литературы позволил нам выде-

лить основные направления для изучения готовности к обучению грамоте умственно отсталых первоклассников. Мы исследовали фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, звукопроизношение, зрительное восприятие, пространственную ориентировку и моторику мелких мышц руки [7].

Исследование проводилось на базе шести государственных учреждений г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 28 умственно отсталых детей и 28 детей с нормативным психическим развитием первого года школьного обучения (обучающиеся первого класса). В нашем исследовании были использованы методики, позволяющие наглядно представить картину сформированности первоначальных навыков чтения и письма и готовности к овладению грамотой, также они дают возможность проследить динамику процесса обучения детей и на основании этого построить эффективные пути работы над формированием навыков письменной речи.

Методика «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева) была направлена на изучение уровня готовности к письму. Дети с нормативным психическим развитием справились с заданием. Меньше половины выборки умственно отсталых детей не смогли продолжить ряд представленных элементов букв и геометрических фигур, не учитывали их последовательность, не соблюдали строки. Наибольшая часть умственно отсталых обучающихся справились с некоторыми образцами (в основном с первой строкой), но принцип чередования элементов при написании не учитывали. Обучающиеся обращались к педагогу, часто задавали вопросы и не продолжали задание самостоятельно. Некоторые школьники нуждались в поддержке, т. к. боялись приступить к заданию, они оценивали задание как очень сложное.

Методика «Включение в ряд» (А.А. Венгер) была направлена на исследование уровня зрительного восприятия и пространственной ориентировки. При выполнении данной пробы дети с нормативным психическим развитием справились успешно. Умственно отсталые школьники показали неоднозначные результаты: большая часть детей поняли задание, остальным потребовалось обучение. Меньше половины от общей выборки ставили матрешки в ряд без учета их размера, они не ориентировались на величину даже после обучения и показа правильного размещения матрешек. Остальные дети самостоятельно выполнили задание, пользуясь практическим «примериванием», а не зрительной ориентировкой.

Методика «Звуковой анализ слова» (Е.А. Стребелева) была направлена на выявление умения анализировать звуковой состав слова. Дети с нормативным психическим развитием успешно справились со всеми заданиями методики. Данное задание оказалось самым трудным для умственно отсталых первоклассников. Многие обучающиеся не поняли условия задания, неадекватно приняли обучение и не справились с методикой. Половина детей из выборки условия не поняли, адекватно приняли обучение, но после не смогли справиться с заданием самостоятельно. Остальные обучающиеся справились с заданием после обучения. Детям потребовалось многократное повторение слов с явным выделением голосом каждого звука и «пропеванием» гласных.

Методика «Исследование состояния фонематического восприятия» (Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха) была направлена на выявление уровня сформированности слухо-произносительной дифференциации звуков родного языка. Дети с нормативным психическим развитием справились с повторением слогов и различением сходных по произношению слов успешно. Все умственно отсталые школьники повторили одну пару слогов, большая часть выборки повторили три пары слогов, не нарушая их последовательности. При различении слов, сходных по произношению, дети часто заменяли слова синонимами, не сходными по произношению, с наглядной опорой не понимали пары слов, поэтому с этим заданием справилась только половина группы. Почти у половины выборки не обнаружено нарушений фонематической стороны речи.

Методика «Исследование звукопроизношения: изолированно, в словах, во фразах» (Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха) была направлена на выявление уровня сформированности произносительной стороны речи. Среди детей с нормативным психическим развитием было выявлено нарушение звукопроизношения в виде отсутствия и искажения звуков. Среди умственно отсталых детей у большей части выборки отсутствуют звуки одной или нескольких артикуляционных групп (свистящие, шипящие, сонорные), искажены звуки по типу велярного, протонного ротацизма и межзубного сигматизма. Замены звуков отмечаются у четверти обучающихся от общей выборки, у 18% нет нарушений звукопроизношения.

Определенное исследовательское значение имело включение метода беседы с учителями начальных классов, реализующих ра-

боту по обучению грамоте первоклассников. Целью выступило изучение психолого-педагогических и методических условий организации и содержания обучения грамоте в образовательных учреждениях разного назначения. Из этических соображений образовательным учреждениям были присвоены условные буквы: А, Б, В, Г.

В школе А рабочая программа по русскому языку составлена в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и концептуальных положений УМК «Начальная школа 21 века», реализующих фундаментальное ядро содержания современного общего начального образования. Изучение русского языка и литературного чтения в первом классе начинается интегрированным курсом «Обучение грамоте»; продолжительность 24–26 учебных недель, 9 часов в неделю. В обучении грамоте различаются три периода: добукварный – подготовительный; букварный – основной, послебукварный – завершающий. Последовательность работы, характер упражнений на каждом из этапов обучения грамоте определяются закономерностями звукового аналитико-синтетического метода. Обучение письму идет параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной речи.

После курса «Обучение грамоте» начинается раздельное изучение русского языка и предмета «Литературное чтение». В школе А основными средствами в данный период выступают букварь – учебная книга, тетради на печатной основе, художественные детские книги для внеклассного чтения, дидактические материалы для чтения, настенные таблицы по обучению грамоте, предметные, сюжетные картинки и репродукции картин для развития речи. Основные методы – словесные (беседа, объяснение, рассказ) и практические (упражнения, письменные работы).

Проанализировав планирование по учебным предметам «Русский язык» и «Литературное чтение», можно сделать вывод, что в школе А добукварному периоду отводится 1–2 месяца. При этом дети в добукварном периоде знакомятся с понятиями «предложение», «слово», «слог» и «ударение», «ударный слог». Букварному периоду отводится 4–5 месяцев, послебукварному – 2 месяца. Дети на протяжении первого года школьного обучения на уроках русского языка и чтения знакомятся с правилами написания, изучая разделы «Орфография», «Фонетика и орфоэпия», «Морфемика», «Морфология», «Пунктуация», с наречи-

ями, предложениями, частицами, общим представлением о сложном предложении.

В школах Б, В, Г рабочие программы составлены на основе Адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), первый вариант (1–4-е классы) ФГОС ОВЗ для обучения лиц, зачисленных в образовательное учреждение с 1 сентября 2016 г., и учебного плана образовательного учреждения. Обучение грамоте предоставляется двумя учебными предметами – «Русский язык» и «Чтение». Продолжительность курса «Русский язык» – 33 учебные недели в году, 4 часа в неделю. Продолжительность курса «Чтение» – 33 учебные недели в году, 3 часа в неделю. Обучение грамоте осуществляется на основе звукового аналитико-синтетического метода. Речевым материалом для обучения грамоте являются звуки и буквы, слоговые структуры, слова, предложения, короткие тексты.

В школах Б, В, Г основными средствами на уроках чтения и русского языка выступают: наборы картинной азбуки, наборы предметных картинок, образцы начертания рукописных букв, дидактический раздаточный материал (карточки с заданиями), наборы муляжей (фрукты, овощи, ягоды), бросовый материал, счетные палочки, бытовые предметы (крупы), классная доска с набором креплений для картинок, постеров, таблиц, ИКТ. Основными методами являются наглядные (иллюстрация, демонстрация), словесные (беседа, объяснение), практические (упражнения, письменные работы, изготовление предметов, работа с учебником).

Проанализировав планирование по учебным предметам «Русский язык» и «Чтение», можно сделать вывод, что в школах добукварному периоду отводится вся 1-я четверть длительностью два месяца. При этом упор в работе делается на развитие умения слышать учителя, выполнять простую словесную инструкцию, на развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки, на знакомство с геометрическими фигурами, выработку показывать и называть предметы и их изображения, координацию движений и развитие мелкой моторики, развитие умения держать ручку и карандаш. Букварному периоду отводятся все последующие четверти длительностью в 7 месяцев. Послебукварный период начинается со второго года школьного обучения, со 2-го класса. Дети на протяжении первого года школьного обучения на уроках русского языка и чтения не знакомятся с правилами

написания, они усваивают рукописное начертание всех изучаемых строчных и прописных букв, соотносят печатную и рукописную буквы, списывают буквы и слоги с рукописного и печатного шрифтов, списывают слова после предварительного анализа и четкого их протяжного проговаривания, выкладывают звукобуквенную схему слов, записывают под диктовку буквы, слоги и простые слова.

Мы получили исчерпывающие данные об уровне готовности младших школьников к обучению грамоте, на основании полученных результатов мы выяснили, что одним из факторов, затрудняющих процесс овладения грамотой умственно отсталыми младшими школьниками, является недостаточная способность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств. Для успешного обучения грамоте был разработан инновационный подход, заключающийся в создании психолого-педагогических условий с использованием метода сенсорной интеграции, предполагающего стимуляцию сенсорной сферы при формировании первоначальных навыков чтения и письма.

Для успешной реализации программы были созданы следующие психолого-педагогические условия.

1. Комплексный подход в использовании метода сенсорной интеграции, включающий системную работу всех специалистов с четким распределением функциональных обязанностей. Данный подход учитывает совместную работу учителя, педагога-психолога и учителя-логопеда в организации программного обучения, при этом планирование работы учителя-логопеда и педагога-психолога напрямую зависит от организации рабочего процесса учителем (учебный график, тематическое планирование, расписание уроков).

2. Организация коррекционно-развивающей среды в условиях различных форм работы (урок, психокоррекционное занятие, логопедическое занятие). Специалисты организуют работу в зависимости от своего профиля: учитель планирует и проводит уроки, педагог-психолог обеспечивает индивидуальные занятия в зависимости от потребностей ребенка и фронтальные психокоррекционные занятия с классом, учитель-логопед дифференцирует детей по речевым возможностям и проводит индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия.

3. Подготовленность учебно-методической базы, включающей в себя разработку методического, дидактического и наглядного материала, материально-техническое оснащение для

проведения психолого-педагогической работы. Данный подход указывает на то, что реализация метода сенсорной интеграции возможна при наличии методического и дидактического сопровождения учебного процесса. Специалисты не только подбирают доступный учебный материал, но и адаптируют его под коррекционно-развивающие задачи. Материал и оснащение для психолого-педагогической работы должны быть направлены на максимальную реализацию познавательного потенциала обучающихся.

4. Построение работы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с одновременным развитием общих познавательных, психических и речевых процессов. Работа должна строиться с учетом индивидуально-дифференцированного подхода и включать систему коррекции с опорой на выявленные особенности детей. Работа также должна не только направляться на развитие функций анализаторных систем, но и предвосхищать развитие высших психических функций и оптимизировать познавательное и речевое развитие.

5. Необходимость использования метода сенсорной интеграции в различных видах деятельности (игровой, учебной, внеурочной). Смена деятельности для умственно отсталых школьников – залог успешной психолого-педагогической работы. Приемы и элементы метода сенсорной интеграции эффективно применяются во время отдыха (сенсорные игры), игры, на занятиях внеурочной деятельностью (в творческих заданиях).

6. Реализация метода должна иметь практическую направленность и иметь прочную связь с жизненными компетенциями. Каждый усвоенный навык должен быть закреплен в практической ситуации, выполнять жизненно важную задачу и приносить пользу. Например, такие средства метода сенсорной интеграции, как бросовый материал, крупы, шнуровка, окружают ребенка непосредственно дома и в школе, поэтому их использование влияет не только на учебный процесс, но и на овладение жизненными компетенциями.

Реализация метода сенсорной интеграции осуществляется на уроках и коррекционных занятиях в заданиях, упражнениях, играх с активным задействованием органов чувств и сенсорных ощущений [5]. Использование игровых заданий и упражнений с младшими школьниками способствует снятию ряда трудностей, изучению и закреплению материала на эмоциональном фоне, вызыванию интереса к изучению новой темы.

Психолого-педагогическая работа осуществляется тремя специалистами: учителем на уроках чтения и русского языка, психологом на фронтальных коррекционно-развивающих занятиях и учителем-логопедом на индивидуальных логопедических занятиях. Занятия всех специалистов построены в единой системе и учитывают основные задачи коррекционно-развивающей работы.

На первом году обучения умственно отсталых школьников метод сенсорной интеграции реализуется на уроках чтения и русского языка в двух основных периодах: добукварном и букварном. В добукварный период основная работа учителя направлена на ознакомление с элементами букв, на формирование навыка письма (постановка руки), коррекцию графомоторных навыков, развитие навыков звукобуквенного анализа [2].

В рамках метода сенсорной интеграции учителем используются следующие приемы: запись буквы рукой в воздухе, нахождение буквы среди других букв, обводка пальцем контура выпуклых рельефов букв, нахождение соответствующих букв среди других путем ощупывания с закрытыми глазами, дермолексия, тактильное опознание «наждачных» букв, обводка буквы по трафарету, вырезание буквы по контурным линиям, конструирование букв из палочек, полосок, буквенного конструктора, природного материала (рис, фасоль, гречневая крупа), лепка букв из пластилина, написание буквы на манной крупе пальцем с последующим названием, игровые приемы. Основными средствами реализации метода сенсорной интеграции выступают букварь, предметные, сюжетные картинки, специальные прописи, «зашумленные» картинки, реальные модели предметов, трафареты, условно-графические схемы записи слогов, слоговые таблицы, круги разных цветов для дифференциации звуков, индивидуальные кассы букв, карточки с буквами из наждачной бумаги, бархатной бумаги, наборное полотно с буквами разрезной азбуки, выпуклые рельефы букв, палочки и полоски для конструирования, буквенный конструктор, бросовый материал, пластилин для лепки.

Психолог проводит занятия в предметно-пространственной развивающей среде, в сенсорно-стимулирующем пространстве, представленном сенсорным уголком, дидактическими играми и пособиями. Занятия позволяют формировать на основе активизации работы всех органов чувств адекватное восприятие явлений и объектов окружающей действительности в совокупности их свойств. Пресле-

живаются два основных направления работы: формирование знаний сенсорных эталонов – определенных систем и шкал (шкала величин, цветовой спектр, система фонем) и обучение использованию специальных (перцептивных) действий, необходимых для выявления свойств и качеств какого-либо предмета. Развитие сенсорной системы тесно связано с развитием моторной системы, поэтому в программу включены задачи совершенствования координации движений, преодоления моторной неловкости и скованности движений, развития мелкой моторики руки.

При этом используется следующий перечень приемов работы: разминка (речевая, двигательная, голосовая), свободное и тематическое рисование, упражнения подражательного, творческого характера, схематическое изображение предметов, игровые (создание проблемных ситуаций), актуализация знаний основных геометрических форм, размеров, цветов, «смысловое обыгрывание» понятия цвета на основе наиболее стереотипных образов, нахождение заданного цвета и формы в серии изображений, «выстраивание» цветовой гаммы с опорой на наглядно-вербальные ассоциации, классификация геометрических форм, цветов; фигур по цвету, форме и величине. В перечень средств и оборудования относят интерактивную песочницу «Полянка», сенсорный интерактивный стол, сухой бассейн, тактильную акустическую панель, стол для рисования песком, тактильные лабиринты, панели, дорожки, балансировочные доски и диски, «Музыкальные классики», сенсорную тропу для ног, напольные подушки, кресла-пуфики с гранулами, лампу «Вулкан», сухой душ, набор CD-дисков для релаксации, установку для ароматерапии, музыкальное оборудование.

Работа учителя-логопеда основана на закреплении четкого артикулирования звуков, выработке правильного звукопроизношения. Работа логопеда решает следующие задачи: корригировать нарушения чтения и письма, развивать фонематическое восприятие и фонематический слух, формировать навыки звукового и звукобуквенного анализа и синтеза, развивать коммуникативную функцию речи. Метод сенсорной интеграции базируется на использовании следующих приемов: игровых (подготовительные игры, игры на активизацию артикуляционной моторики, для формирования правильного звукопроизношения), побуждения к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб, развития непроизвольного подражания – звукового и словесного, ходьбы и маршировки под музы-

ку, воспроизведения заданного ритмического рисунка отстукиванием и отхлопыванием, развития действий двигательной и ритмико-интонационной активности, ознакомления с силой голоса и различной интенсивностью неречевых и речевых звуков, соотнесения ритма со схематическим изображением, произвольного, ритмичного произнесения гласных звуков и звуковых цепочек, ритмического чередования объектов с опорой на зрительное восприятие. Среди средств, реализующихся на занятиях, выделяют комплексы пальчиковой, дыхательной, артикуляционной гимнастики, сенсорные коробки, словесный материал звукоподражаний и звукосочетаний, имитирующих неречевые комплексы звуков, восклицания, крики птиц и голоса животных, музыкальное оборудование, зеркало.

Комплексная работа в период обучения грамоте позволяет наиболее полно реализовать возможности метода сенсорной интеграции. Этот метод успешно реализуется при создании психолого-педагогических условий в период обучения грамоте. Применение метода сенсорной интеграции способствует стимуляции сенсомоторной сферы при формировании первоначальных навыков чтения и письма. У обучающихся оптимизируется процесс переработки сенсорной информации, активизируется восприятие, формируется адекватный ответ на испытываемые ощущения. Представленные в статье данные о применении метода сенсорной интеграции в обучении умственно отсталых школьников могут служить содержательными характеристиками процесса овладения навыками чтения и письма.

Список литературы

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2009.
2. Аксенова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2011.
3. Бадалина Т.А. Использование оборудования сенсорной комнаты в коррекционно-развивающей работе с умственно отсталыми школьниками // Гуманитарные науки: сб. науч. тр. Калуга, 2015. С. 422–427.
4. Блохин Б.М., Проничева Ю.Б., Садовская Ю.Е., Троицкая Н.Б. Нарушения сенсорной обработки у детей // Лечебное дело. 2010. № 4. С. 24–28.
5. Краснощекова Н.В. Развитие ощущений и восприятия у детей: от младенчества до младшего школьного возраста: игры, упражнения, тесты. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. М.: Просвещение, 2009.

7. Панфилова Т.О., Каштанова С.Н. О готовности к обучению чтению и письму умственно отсталых первоклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63(3). С. 102–105.

* * *

1. Ajres E.Dzh. Rebenok i sensornaya integraciya. Ponimanie skrytyh problem razvitiya. M., 2009.

2. Aksenova A.K., Il'ina S.Yu. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka dlya detej s narusheniyami intellekta: uchebnik dlya studentov ped. vuzov. M.: Prosveshchenie, 2011.

3. Badalina T.A. Ispol'zovanie oborudovaniya sensornoj komnaty v korrekcionno-razvivayushchej rabote s umstvenno otstalyimi shkol'nikami // Gumanitarnye nauki: sb. nauch. tr. Kaluga, 2015. S. 422–427.

4. Blohin B.M., Pronicheva YU.B., Sadovskaya Yu.E., Troickaya N.B. Narusheniya sensornoj obrabotki u detej // Lechebnoe delo. 2010. № 4. S. 24–28.

5. Krasnoshchekova N.V. Razvitie oshchushchenij i vospriyatiya u detej: ot mladenchestva do mladshego shkol'nogo vozrasta : igrы, uprazhneniya, testy. Rostov n/D.: Feniks, 2007.

6. Metieva L.A., Udalova E.YA. Razvitie sensornoj sfery detej: posobie dlya uchitelej spec. (korrekts.) obrazovat. uchrezhdenij VIII vida. M.: Prosveshchenie, 2009.

7. Panfilova T.O., Kashtanova S.N. O gotovnosti k obucheniyu chteniyu i pis'mu umstvenno otstalyh pervoklassnikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63(3). S. 102–105.

Sensory integration as the basis of teaching literacy to mental retarded younger students

The article deals with the results of the empirical research studying the willingness to teaching literacy of mental retarded first-grade pupils. There is considered the issue of using the method of sensory integration in the period of teaching literacy of mental retarded schoolchildren. It presents some descriptive elements of making sensor-motor abilities and the development of the first skills to read and write more efficient.

Key words: *teaching literacy, sensory integration, mental retarded child.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2019)

**О.А. ШАБАЛИНА, М.Р. ЖЕЛТУХИНА,
Г.А. ТИМОФЕЕВ**
(Волгоград)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА В ИГРОВОЙ AR-СРЕДЕ*

Определяются методологические основы концепции исследования культурно-исторического наследия региона в игровой AR-среде. Устанавливается, что обучение учащихся краеведению базируется на компетентностном подходе, в рамках которого формируется исследовательская компетенция. Выявляются основные принципы концепции развития исследовательских навыков школьников старших классов в рамках изучения культурно-исторического наследия региона на примере Волгоградской области.



Ключевые слова: культурно-историческое наследие, компетентностный подход, исследовательские навыки, игровые образовательные ресурсы, дополненная реальность, AR-технология, мобильная игра.

В условиях глобализации в современном мире особую актуальность приобретает проблема сохранения культурно-исторического наследия, которое является средством национальной самоидентификации, а также эффективным образовательным и воспитательным ресурсом. Вовлечение молодежи в процесс исследования культурно-исторического наследия своего региона может способствовать повышению интереса у представителей молодого поколения к культуре и истории регионов своей страны, расширению их знаний об объектах местного культурно-исторического наследия, патриотическому и нравственному воспитанию.

В последние годы в связи с развитием информационных технологий все большую актуальность приобретают игровые и интерактивные формы представления культурного потенциала. Геймификация понимается как исполь-

зование игр в неигровых целях, или использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте [5, с. 371]. В XXI в. феномен геймификации массмедиа, образования и бизнеса активно исследуется отечественными и зарубежными исследователями [2–5; 10; 12; 15–22 и др.]. Электронные игровые образовательные ресурсы могут быть действенным инструментом приобщения молодежи к исследованию культурно-исторического наследия.

Особое место среди игровых образовательных ресурсов занимает технология дополненной реальности (Augmented Reality = AR) [5], позволяющая создавать эффект присутствия, отображать связь между реальным и виртуальным миром, развивать пространственное мышление, способствует более полному и глубокому восприятию изучаемого предмета и активизации его восприятия. Внедрение AR-технологий в образование требует разработки конкретных программных решений и методологий их применения в системе школьного образования. Наше исследование направлено на определение методологических основ концепции исследования культурно-исторического наследия региона в игровой AR-среде.

Формирование исследовательских навыков у школьников старших классов является одной из сложных педагогических задач, требующей нетривиальных творческих решений по вовлечению школьников в процесс исследования, удержанию их интереса и желания достичь поставленных целей. В нашей работе мы опираемся на компетентностный подход в обучении учащихся, который раскрывает основные компетенции (относящиеся к человеку как личности, к взаимодействию человека с социальной сферой, к деятельности человека) [6, с. 38], позволяющие учащимся самостоятельно решать практические задачи с применением теоретических знаний и собственного социального опыта [13]. Иначе говоря, речь идет о таких компетенциях учащихся, как общекультурные, ценностно-смысловые, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [Там же].

Исследовательская компетенция представляет собой компетентность, в основе которой находятся знания, умения, навыки, способы деятельности, образованность в целом, которая приобретается в процессе исследовательской и познавательной деятельности учащихся и позволяет усвоить и получить систему но-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-413-342007 (The reported study was funded by RFBR and the government of Volgograd region according to the research project № 18-413-342007).

вых знаний, расширить их объем, найти свое место в мире [7–9; 13; 14 и др.].

Одной из ключевых дисциплин, позволяющих развивать исследовательскую компетенцию и творческий потенциал школьников, является «Краеведение». Изучение этой дисциплины требует осмысления и соотнесения исторических процессов, явлений и событий, связанных с регионом, и выявления их существенных черт и причинно-следственных связей в культурно-историческом аспекте. Таким образом, исследовательская компетентность учащихся состоит в способности добывать и осваивать новые знания культуры и истории родного края, а также применять имеющиеся базовые знания, умения, навыки и способы деятельности в нестандартных для них новых лингвокультурных ситуациях с самостоятельным принятием решений.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе методологической составляющей нового федерального образовательного стандарта, дает возможность выделить основные результаты обучения и создать оптимальные универсальные учебные действия [1, с. 3; 11, с. 367]:

1) личностные (саморазвитие, саморегуляция, самоконтроль и самооценка: осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов);

2) регулятивные (управление своей учебно-познавательной деятельностью);

3) познавательные (моделирование, работа с информацией, выбор наиболее эффективных способов решения задач, реализация способов познания окружающего мира и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации);

4) коммуникативные (осуществление коммуникативной деятельности: правила общения, речевая деятельность в устной и в письменной формах).

Исследование регионального культурно-исторического наследия включает изучение культурно-исторических объектов, сохраненных на территории региона и доступных для непосредственного изучения. В то же время богатые возможности технологий дополненной и смешанной реальности позволяют погружать пользователей в историческую среду и исследовать культурно-исторические объекты в историческом контексте. Такие особенности позволяют объединить теоретические и визуальные методы исследования с мотива-

ционными возможностями обучения с применением технологий дополненной реальности (Augmented Reality, AR).

Эта идея легла в основу *концепции развития исследовательских навыков школьников старших классов в рамках изучения культурно-исторического наследия региона*. Концепция основана на следующих принципах:

– культурно-историческое наследие региона классифицируется по территориальному и временному признакам, т. е. выделяется группа объектов, относящихся к одному периоду и расположенных в пределах относительно небольшой территории (в условиях пешей доступности или недолгих поездок);

– для каждой группы объектов выбирается исторический персонаж, реально проживавший на этой территории в этот период;

– составляется возможный сценарий одного дня жизни персонажа, в основе которого лежат события, требующие посещения персонажем объектов, расположенных на выбранной территории и отнесенных в настоящее время к объектам культурного наследия;

– составляется маршрут перемещения персонажа на карте территории с ключевыми точками в местах расположения объектов культурного наследия;

– к каждому объекту культурного наследия составляется набор тестовых вопросов и заданий, требующих визуального исследования, добавляются исторические фотографии объекта и его описание;

– сценарий реализуется в мобильной AR-игре, в которой пользователь ассоциирует себя с персонажем, проходит вместе с ним маршрут и изучает объекты культурного наследия, расположенные по маршруту.

Пользователь проходит по маршруту, отображаемому на экране мобильного устройства. В местах остановок на маршруте, привязанных к местам расположения объектов культурного наследия, пользователь должен ответить на вопрос о назначении объекта и продемонстрировать знание истории родного края. Если пользователь не может ответить на вопрос, ему предлагается визуально изучить объект и найти какие-либо подсказки, которые могут прямо или косвенно указать на назначение объекта.

Игровая среда может включать набор AR-игр, каждая из которых посвящена исследованию одной группы объектов, объединенных выбранным историческим персонажем. Создание AR-игр включает разработку игрового сценария и реализацию игры.

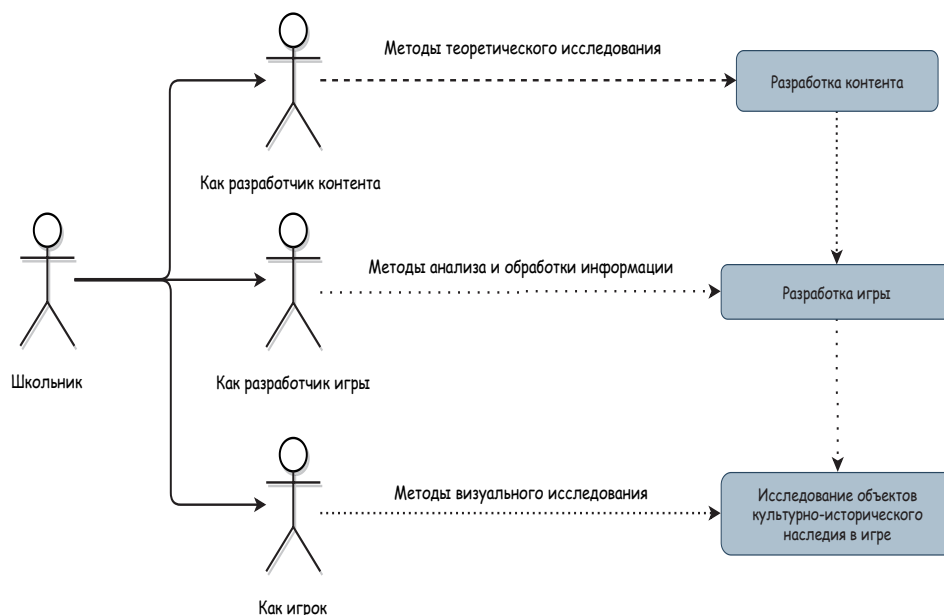


Рис. 1. Концепция развития исследовательских навыков в игровой AR-среде

1. Разработка игрового сценария требует сбора информации о жизни различных слоев населения региона в выбранный период, изучения объектов культурно-исторического наследия, сохранившихся на выбранной территории региона, формирования маршрутов возможных перемещений исторических персонажей с привязкой к объектам. Таким образом, процесс создания игрового сценария сам по себе является деятельностью, направленной на решение познавательных проблем, развитие исследовательских навыков и навыков творческого мышления. Поэтому в качестве разработчиков сценариев могут выступать сами школьники.

2. Реализация AR-игры требует обработки материалов, собранных на первом этапе, и разработки игрового контента. Последняя подразумевает анализ и осмысление информации, что также может рассматриваться как этап исследования культурно-исторического наследия.

Разработка контента и реализация игры также могут выполняться самими школьниками в рамках школьных дисциплин, связанных с изучением программирования. Для поддержки создания AR-игр имеется специализированная система управления контентом с элементами AR. Система реализует технологию разработки AR-игр на основе шаблонов (*pattern-*

based development technology), что существенно снижает требования к квалификации создателя игры.

Таким образом, процесс исследования в общем случае объединяет следующие этапы:

- разработка игрового сценария с элементами AR;
- разработка собственно AR-игры;
- изучение культурно-исторического наследия региона в игровой AR-среде (рис. 1).

Предложенная концепция развития исследовательских навыков реализована в игровой AR-среде для изучения культурно-исторического наследия Волгоградской области. Игровая среда включает набор мобильных игр с элементами AR, которые предназначены для исследования архитектурных, исторических, а также природных культурно-исторических объектов.

Мобильная игра «Один день из жизни купца Лапшина», входящая в набор AR-игр, посвящена изучению памятников архитектуры конца XIX – начала XX в., сохранившихся на территории двух центральных районов г. Царицына (историческое название Волгограда). Действующим лицом в игре выступает знаменитый царицынский купец и меценат Василий Лапшин (1844–1919), основатель кондитерского предприятия, ныне именуемого «Конфил», купец первой гильдии, потомственный

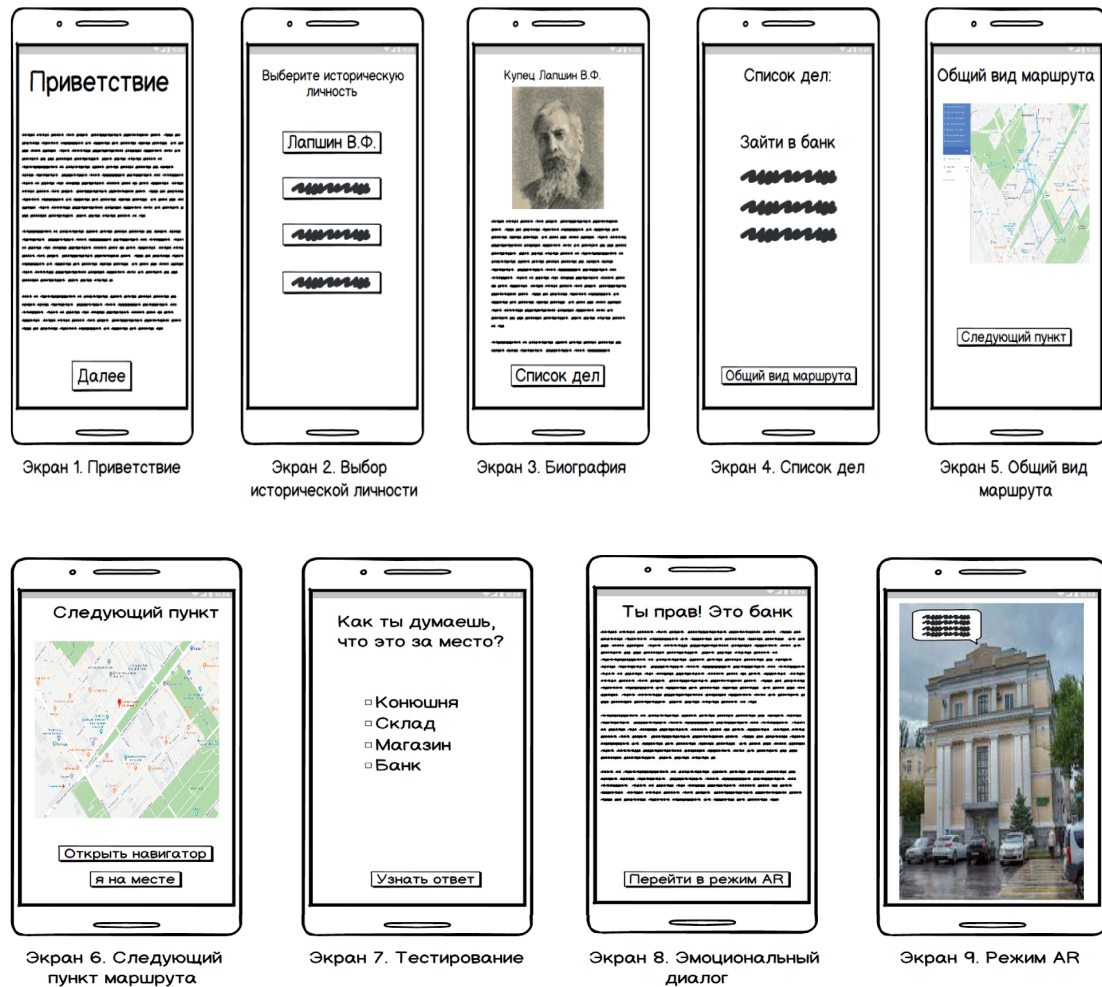


Рис. 2. Экранные формы игры

почетный гражданин Царицына, действительный статский советник.

Для разработки игрового сценария были выбраны пять памятников архитектуры, сохранивших свой первоначальный вид и отнесенных к объектам культурно-исторического наследия Волгоградской области. Маршрут начинается от дома, в котором жил купец Василий Лапшин, проходит последовательно: дом купца Лапшина, банк, народное собрание, дом купца Мишина, здание женской гимназии.

Разработан набор тестов для проверки знаний пользователя об архитектурном наследии Волгограда конца XIX – начала XX в. Первым вопросом каждого теста является вопрос об историческом назначении здания. Если пользователь не может ответить на вопрос, ему в

режиме AR будет предложена подсказка, помогающая привлечь внимание пользователя к деталям здания, которые могли бы подсказать ему ответ на вопрос.

Для организации тестирования разработана модель эмоционального диалога. После проверки знаний пользователь может изучить информацию о назначении здания, дате его постройки, архитекторе и, историческом облике здания. Для отображения графической и текстовой информации в процессе исследования используется AR-технология.

Мобильная игра реализована в среде разработки *UNITY*, язык разработки – *C#*. Для реализации AR-контента использована платформа дополненной реальности *Vuforia*. Экранные формы игры показаны на рис. 2.

Таким образом, предлагаемые методологические основы концепции исследования культурно-исторического наследия в игровой AR-среде через развитие исследовательских навыков помогут школьникам сопоставлять обстоятельства жизни людей в прошлом и настоящем, находить и изучать причинно-следственные связи и идентифицировать себя как носителей культурного наследия региона, которое им оставили предшественники, и ощущать свою причастность к его сохранению и развитию, тем самым способствуют углублению представлений молодого поколения о формировании имиджа региона с помощью цифровых технологий.

Список литературы

1. Асмолов Г.А., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011.
2. Волкова И.И. Игра как системообразующий феномен экранных коммуникаций: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015.
3. Демьянков В.З. Искусственный интеллект (перепеч. статьи 1996 г.) // Хрестоматия по общему языкознанию / сост. Цыбова И.А. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 334–343.
4. Демьянков В.З. Языковые техники «трансфера знаний» // Метод. Моск. ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2017. Вып. 7. С. 115–136.
5. Желтухина М.Р., Малыгина Л.Е. Принципы игровых AR-технологий: геймификация и телевизионный промодискурс // Когнитивные исследования языка: сб. тр. к 70-летию В.З. Демьянкова. Вып. XXXVI: Понимание. Интерпретация. Когнитивное моделирование. М. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 371–378.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Курушкина С.А. Использование дистанционных технологий для формирования учебно-исследовательской компетентности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 4. С. 25–27.
8. Лукашенко С.Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: автореф. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2012.
9. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.
10. Осиповская Е.А. Игровое медиапространство мультимедийных англоязычных СМИ: новые тенденции в жанрообразовании: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.
11. Пустовит Е.А. Теоретические основы формирования учебно-исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. 2013. № 1(23). С. 365–369.
12. Салин А. Геймификация: как это работает? [Электронный ресурс]. URL: <http://thezis.ru/author/aleksej-salin> (дата обращения: 25.03.2019).
13. Фаритов А.Т. Модель формирования исследовательской компетентности учащихся [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 30. URL: <https://moluch.ru/archive/134/37611/> (дата обращения: 15.04.2019).
14. Феськова Е.В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005.
15. Aarseth E.J. Allegories of Space. The Question of Spatiality in Computer Games // Cybertext Yearbook 2000 (ed. R. Koskimaa). Saarijärvi: Research Centre for Contemporary Culture, 2001. P. 152–171.
16. Aarseth E.J. Computer Game Studies, Year One. Game Studies, 2001. Vol. 1. Iss. 1 [Electronic resource]. URL: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html> (дата обращения: 15.04.2019).
17. Faria A.J. The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history // Simulation & Gaming. 2001. T. 32. № 1. P. 97–110.
18. He Z., Wu L., Li X. When art meets tech: The role of augmented reality in enhancing museum experiences and purchase intentions // Tourism Management, 2018. 68. P. 127–139. DOI:10.1016/j.tourman.2018.03.003.
19. Ostrikova G.N., Zheltukhina M.R., Zyubina I.A., Sidorova I.G. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language. Astra Salvensis, VI. 2018. № 1. P. 601–607.
20. Squire K., Barab S. Replaying history: Engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games // Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences. International Society of the Learning Sciences. 2004. P. 505–512.
21. Werbach K. Gamification defined, 2014 [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=e79Iw6Q8pTY> (дата обращения: 15.04.2019).
22. Yue W.S., Zin N.A.M. Usability evaluation for history educational games // Proceedings of the 2nd international Conference on interaction Sciences: information Technology, Culture and Human. ACM. 2009. P. 1019–1025.

* * *

1. Asmolov G.A., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. [i dr.]. Formirovanie universal'nyh ucheb-

nyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 2011.

2. Volkova I.I. Igra kak sistemoobrazuyushchij fenomen ekrannyh kommunikacij: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2015.

3. Dem'yankov V.Z. Iskusstvennyj intellekt (perepech. stat'i 1996 g.) // Hrestomatiya po obshchemu yazykoznaniyu / sost. Cybova I.A. M.: MGIMO-Universitet, 2018. S. 334–343.

4. Dem'yankov V.Z. Yazykovye tekhniki «transfera znaniy» // Metod: Mosk. ezhegodnik trudov iz obshchestvovedcheskih disciplin. 2017. Vyp. 7. S. 115–136.

5. Zheltuhina M.R., Malygina L.E. Principy igrovyyh AR-tekhnologij: gejmifikatsiya i televizionnyj promodiskurs // Kognitivnye issledovaniya yazyka: sb. tr. k 70-letiyu V.Z. Dem'yankova. Vyp. XXXVI: Ponimanie. Interpretatsiya. Kognitivnoe modelirovaniye. M. – Tambov: Izd. dom «Derzhavinskij», 2019. S. 371–378.

6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34–42.

7. Kurushkina S.A. Ispol'zovanie distancionnyh tekhnologij dlya formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti // Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2011. № 4. S. 25–27.

8. Lukashenko S.N. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov vuza v usloviyah mnogourovnej podgotovki specialistov: avtoref. ... kand. ped. nauk. Tyumen', 2012.

9. Mityaeva A.M. Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya (na materiale formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov i magistrrov): avtoref. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007.

10. Osipovskaya E.A. Igrovoe mediaprostranstvo mul'timedijnyh angloyazychnykh SMI: novye tendencii v zhanroobrazovanii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2016.

11. Pustovit E.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly // Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. 2013. № 1(23). S. 365–369.

12. Salin A. Gejmifikatsiya: kak eto rabotaet? [Elektronnyj resurs]. URL: <http://thezis.ru/author/aleksej-salin> (data obrashcheniya: 25.03.2019).

13. Faritov A.T. Model' formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsya [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2016. № 30. URL <https://moluch.ru/archive/134/37611/> (data obrashcheniya: 15.04.2019).

14. Fes'kova E.V. Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsya v dopolnitel'nom obrazovanii i profil'nom obuchenii: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2005.

Methodological basis of the concept of researching cultural and historical heritage of the region in game AR-environment

The article deals with the methodological basis of the concept of researching cultural and historical heritage of the region in game AR-environment. There is stated that teaching local history to students is based on competence approach. There are revealed the basic principles of the concept of developing research skills of senior schoolchildren within studying cultural and historical heritage of the region at the example of the Volgograd region.

Key words: *cultural and historical heritage, competence approach, research skills, game learning resources, augmented reality, AR-technologies, mobile game.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2019)

А.О. АЛЕЕВСКАЯ, Г.И. АКСЕНОВА
(Рязань)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

Обосновывается актуальность формирования нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России, анализируются результаты проведенного исследования нравственных ценностей курсантов и студентов.

Ключевые слова: *нравственные ценности, формирование личности, образовательные организации ФСИН России, курсанты, студенты.*

Социально-экономические процессы, происходящие в современном обществе, негативным образом отражаются на сознании людей, особенно на неокрепшем сознании молодых людей. Повсеместно окружающие человека новые информационно-коммуникационные технологии и средства массовой коммуникации, зачастую пропагандирующие потребление, а не созидание, предъявляют к совре-

менной личности иные требования, при которых такие проявления высокой нравственности, как сострадание, соучастие, сопереживание, уважение к другим, отходят на второй план [1, с. 167]. В настоящее время наблюдается повышение научного интереса к проблеме становления личности учащихся ввиду участвовавших случаев конфликтов и переоценки ценностей, что неизбежно влечет за собой такие явления, как бездуховность, безразличное отношение к общечеловеческим ценностям некоторых молодых людей.

Министр образования РФ О.Ю. Васильева обращает особое внимание на тесную связь между духовно-нравственным развитием личности учащегося и его социальным ростом. Реформирование уголовно-исполнительной системы нашей страны диктует новые требования к ее сотрудникам, к подготовке курсантов образовательных организаций ФСИН России, что нашло свое отражение в Приказе ФСИН РФ от 28 декабря 2010 г. № 555, Концепции развития УИС до 2020 г.

Вопросы воспитания высоконравственной личности курсанта исследуется в работах И.В. Биочинского, В.В. Бондаря, Н.Т. Волкова, В.Я. Гожикова, В.П. Давыдова, С.П. Желтобрюха, А.И. Каменева, Г.И. Шпака, И.И. Купцова, Ю.С. Исмагиловой и др. Анализируя работы, посвященные формированию нравственных ценностей, следует отметить объективные тенденции, связанные с недостаточностью высокой культурой, нравственной воспитанностью курсантов, с противоречивостью ценностей, которые они избирают в качестве основополагающих ориентиров своей жизни и профессиональной деятельности.

Нравственность представляет собой особую форму общественного сознания, один из ведущих способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм или правил морали, установленных самим обществом. Нормы морали получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла. В отличие от законов юридического права, исполнение требований морали санкционируется формами нравственного воздействия, существующими в виде общественной оценки одобрения или осуждения.

Нравственные ценности формируются в процессе воспитания, представляющего собой приобщение воспитуемого к ценностям воспитателя. Ценности формируются в процессе отношения между объектом носителем ценности и субъектом, ее оценивающим. Поэтому ценностное отношение называют объектно-субъ-

ектным. Оно состоит из эмоциональной оценки наблюдателя слов и поступков воспитателя, с одной стороны, и содержательной оценки, которая может стать ведущим принципом мировоззрения личности, – с другой. Систему ценностей одного человека называют мировоззрением [4, с. 11].

Таким образом, ценность – это внутренний, эмоционально освоенный ориентир человеческой деятельности, наличие которого подтверждается поступками и делами отдельного человека. Нам также представляется необходимым различать ценности и нормы морали. Под нормой понимают формализованный регулятор человеческого поведения, складывающийся в процессе совместной жизнедеятельности людей в результате взаимной договоренности. Нормами часто пренебрегают, тогда как ценности являются ведущими принципами мировоззрения личности, которые оказывают решающее влияние на поступки человека.

Нравственные ценности курсантов образовательных организаций ФСИН России представляют собой систему личностно значимых установок и ориентиров, выступающих в качестве идеала, эталона должного, определяющих отношение курсанта к объектам действительности и регулирующих его поведение и деятельность, детерминированных спецификой организации учебной и служебной деятельности и особыми требованиями, предъявляемыми к сотруднику уголовно-исполнительной системы.

Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы представляется непростой задачей, поскольку обусловлена возрастающими требованиями, предъявляемыми к его личности, низким уровнем культуры в целом, отрицательным воздействием внешних факторов. Новая личностно ориентированная парадигма образования диктует свои требования к подготовке курсантов и студентов.

Следует учитывать, что процесс формирования нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России протекает в определенных условиях в ходе учебной и служебной деятельности. Основные виды деятельности курсантов можно разделить на три составляющие: аудиторная учебная деятельность, определенная учебным планом и программой изучаемых дисциплин, внеаудиторная обязательная и необязательная (творческая, научно-исследовательская, общественная) деятельность, служебная деятельность, которая отличает эту категорию учащихся от студенческой молодежи и играет

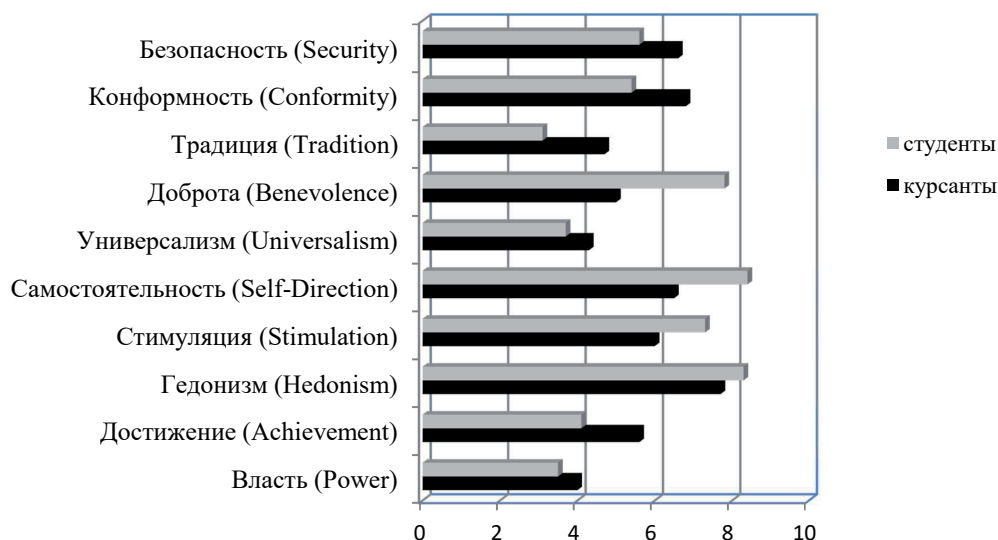


Рис. 1. Средние показатели значимости типов ценностей по методике Ш. Шварца исследуемых групп курсантов и студентов

значительную роль в их жизнедеятельности в целом.

Для решения задачи подготовки высококвалифицированных кадров для уголовно-исполнительной системы мы исследовали уровни сформированности нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России. Эмпирическую базу исследования составили курсанты юридического и психологического факультетов Академии ФСИН России и студенты Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

С целью исследования динамики изменения ценностей личности нами была выбрана методика Ш. Шварца, в которой все ценности делятся на *социальные* и *индивидуальные*. Под ценностями Ш. Шварц подразумевал «познанные» потребности, непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества. Проведенное исследование позволило выявить сходства и различия, которые отражены на рис. 1. Данные шестидесяти испытуемых курсантов психологического и юридического факультетов первого курса академии и шестидесяти студентов-психологов и юристов первого курса университета были усреднены для получения информации об их ценностных ориентациях.

На диаграмме (рис. 1) представлены распределения средних значений группы курсантов и студентов по разным ценностям на уровне

не нормативных идеалов. Как видно, для курсантов традиция (уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи), конформность (сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям), безопасность (безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя), власть (социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами), достижение (личный успех в соответствии с социальными стандартами), универсализм (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы) наиболее существенны, в то время как студенты на первое место ставят гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие), стимуляцию (волнение и новизна), самостоятельность (самостоятельность мысли и действия), доброту (сохранение и повышение благополучия близких людей). Статистические различия были обнаружены с помощью критерия Манна-Уитни [5]. На наш взгляд, выявленные различия обусловлены проживанием курсантов в условиях казармы, повседневной служебной деятельностью, более жесткой регламентацией учебно-воспитательного процесса.

Программа формирования нравственных ценностей курсантов, основанная на разработанной нами педагогической модели была реализована с курсантами экспериментальной группы на занятиях по иностранному языку

ку [2, с. 933], а также во внеаудиторное время в формате тематических проектов, конференций, викторин, дискуссий, кинопросмотра и чтения литературы с последующим обсуждением, языковых конкурсов, написания эссе, посещения музеев, выставочных экспозиций, театров и кинотеатров, проведения тематических праздников, круглых столов и др. [3, с. 1].

Однако для более эффективного решения поставленной задачи следует использовать комплексный подход в учебной и служебной деятельности курсантов. Помимо профессорско-преподавательского состава, курсовое звено должно также принимать участие в формировании профессионально необходимых личностных установок, а также представлять собой пример, который положительно влияет на качество службы курсантов и на характер их взаимоотношений с окружающими людьми.

Исследование по методике Ш. Шварца, проведенное с курсантами экспериментальной группы после работы по программе формирования культурных и нравственных ценностей в процессе обучения иностранному языку, показало следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования по методике Ш. Шварца после работы по программе формирования культурных и нравственных ценностей в процессе обучения иностранному языку

Обзор ценностей	2016 г.	2018 г.
Власть (Power)	4	3,2
Достижение (Achievement)	5,6	6,2
Гедонизм (Hedonism)	7,7	8,0
Стимуляция (Stimulation)	6	6,9
Самостоятельность (Self-Direction)	6,5	6,2
Универсализм (Universalism)	4,3	4,6
Доброта (Benevolence)	5	6,5
Традиция (Tradition)	4,7	5,4
Конформность (Conformity)	6,8	6,4
Безопасность (Security)	6,6	7,0

Рассмотрим подробно те ценности, по которым мы выявили различия по итогам математического анализа при использовании критерия Манна-Уитни [5] (рис. 2).

Исходя из полученных результатов, у курсантов экспериментальной группы увеличились такие показатели, как «доброта», «достижение», «традиция», «стимуляция», а умень-

шился показатель «власть». Полученные данные говорят о том, что у курсантов экспериментальной группы возрастают потребности в реализации своих возможностей, построении собственной профессионально-культурной личности. В сфере интересов акцент смещается на культурные сущности профессиональных норм и ценностей, заботу о других членах коллектива, тогда как воздействие на деятельность и поведение других курсантов при подавлении свободы их личности становится менее выраженным.

Участникам экспериментальной группы также было предложено самостоятельно определить по пятибалльной шкале свое отношение к предложенным качествам личности и уровень их сформированности. Данные шестидесяти испытуемых были усреднены для получения общего представления об отношении курсантов к таким качествам, как терпение, совесть, порядочность, мужество, уступчивость, смирение, милосердие, правдивость, скромность, благородство, ответственность, трудолюбие, вежливость, сострадание, чувство долга, добросовестность, тактичность, уважение к старшим, уважение к сверстникам (табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровня сформированности ценностей курсантов (средний балл) до и после экспериментальной работы (ЭР)

Качества личности	Баллы	
	до ЭР	после ЭР
Терпение	2,7	2,9
Совесть	2,3	2,6
Порядочность	3,3	4,1
Мужество	3,8	3,9
Уступчивость	2,2	2,8
Смирение	3,0	3,3
Милосердие	2,5	3,8
Правдивость	3,6	3,9
Скромность	2,7	2,4
Благородство	3,9	4,0
Ответственность	3,6	3,2
Трудолюбие	2,5	2,1
Вежливость	3,2	3,5
Сострадание	2,4	2,9
Чувство долга	4,2	4,3
Добросовестность	3,0	2,4
Тактичность	2,5	2,8
Уважение к старшим	3,2	3,6
Уважение к сверстникам	2,8	3,3

Сформулируем гипотезу: H_0 – после экспериментальной работы у курсантов экспери-

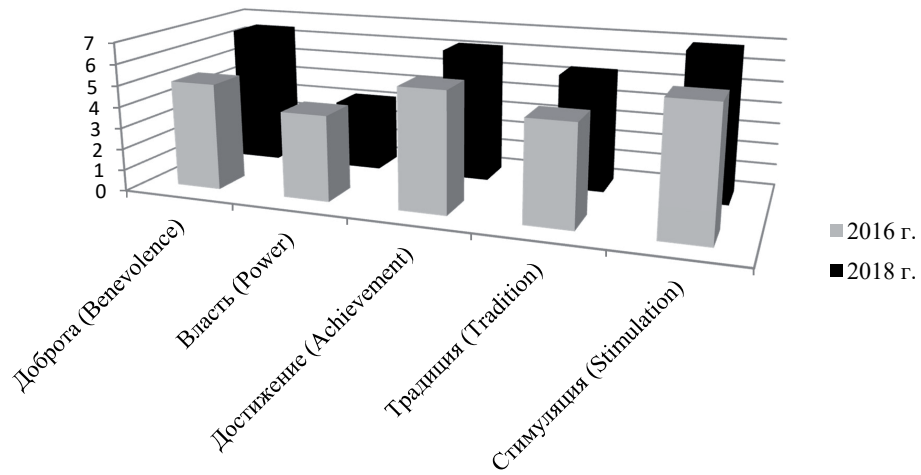


Рис. 2. Средние показатели значимости типов ценностей по методике Ш. Шварца у группы курсантов

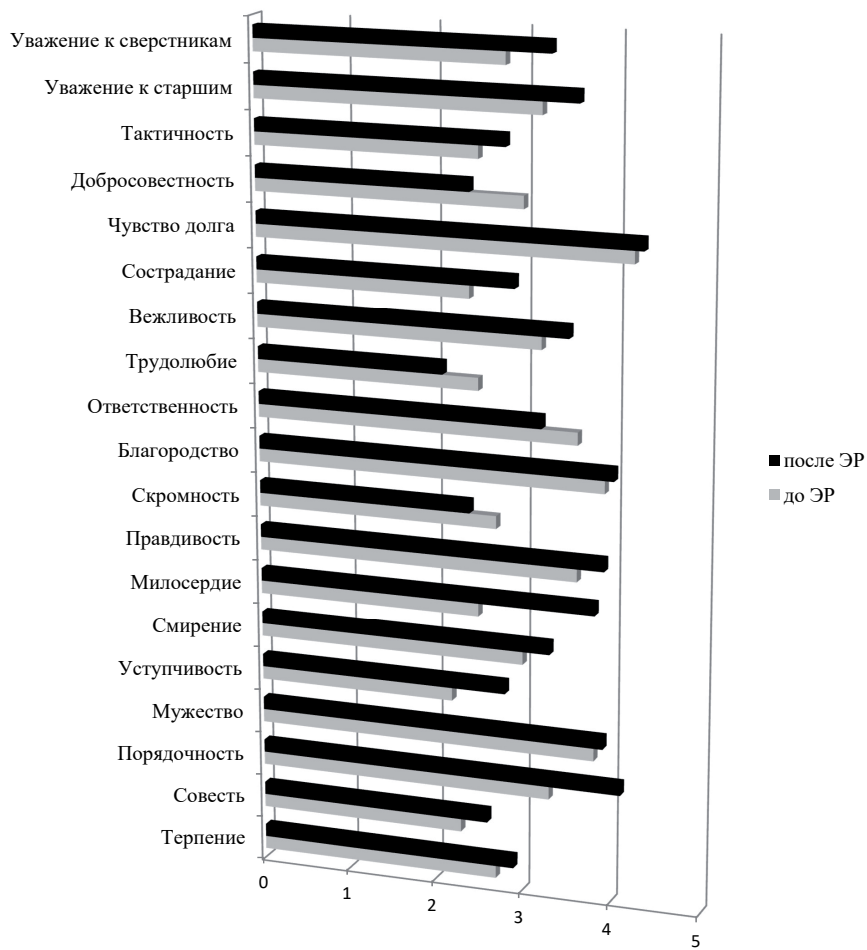


Рис. 3. Разница в показателях уровня сформированности ценностей курсантов

ментальной группы изменений не выявлено, H_1 – после экспериментальной работы у курсантов экспериментальной группы выявлены изменения. Наличие сдвига показателей подтверждено Т-критерием Вилкоксона. Показатель асимптотической значимости соответствует критерию H_1 ($\alpha = 0,01$), что указывает на изменения у курсантов экспериментальной группы после проведенной опытно-экспериментальной работы. Средний показатель после эксперимента (3,3737) выше среднего показателя до эксперимента (2,9263).

Как показано на диаграмме (рис. 3), после работы по разработанной нами программе курсанты отмечают в сторону увеличения терпение, совесть, порядочность, уступчивость, смирение, милосердие, правдивость, благородство, вежливость, сострадание, чувство долга, тактичность, уважение к старшим и уважение к сверстникам. Однако следует отметить понижение уровня скромности, ответственности, трудолюбия, добросовестности у курсантов экспериментальной группы через год после начальной диагностики. Это обусловлено общим уровнем усталости к середине второго курса, адаптацией к учебно-служебной деятельности, подчинением правилам и нормам коллектива.

Метод наблюдения предоставил нам возможность изучить поведение курсантов в различных видах деятельности. Мнение об обучающихся формировалось на основании их поведения в той или иной конфликтной ситуации, нередко возникающей в курсантской среде.

Проведение опроса эффективно при выявлении отношения курсантов к тем или иным явлениям, при определении их мотивации к повышению своего уровня культуры и нравственности. Курсантам экспериментальной группы предлагалось ответить на такие вопросы, как «Есть ли у Вас цель в жизни и в чем она состоит?», «Уделяете ли вы время чтению классической литературы?», «Часто ли вы посещаете театры и музеи по своей воле?», «Что такое нравственность?», «По вашему мнению, проблема нравственного воспитания является актуальной?», «Нравственные ценности необходимы сотруднику уголовно-исполнительной системы?», «Какие нравственные качества вы считаете профессионально-значимыми для психолога (юриста)?», «Что является ценностью для Вас?» и др. До участия в разработанной нами программе курсанты затруднялись дать определения нравственным ценностям и охарактеризовать степень их важности. После проведенной работы участники экспери-

ментальной группы более четко формулировали свои мысли в отношении вопросов общечеловеческих ценностей, перечисляли большее количество профессионально значимых качеств. Ответы на вопросы стали более четкими, что также демонстрирует сложившуюся у курсантов систему понятий. Курсанты не затруднялись с ответом, а проявляли заинтересованность в изучении культуры своей страны и других стран, в чтении классической литературы, посещении театров и музеев. Все это позволяет сделать вывод о положительных результатах работы, направленной на формирование культурных и нравственных ценностей курсантов.

Список литературы

1. Алеевская А.О. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе изучения иностранного языка в профильном вузе // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 167–170.
2. Алеевская А.О. Формирование культурных и нравственных ценностей личности курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний средствами иностранного языка // Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом: сб. тез. выступлений и докладов участников Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 28–29 нояб. 2018 г.): в 2 т. Т. 2: Материалы научно-практических мероприятий. Рязань, 2018. С. 931–935.
3. Алеевская А.О. Некоторые аспекты внеаудиторной деятельности преподавателя при подготовке будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы (на материале иностранного языка) // Мир науки. 2018. Т. 6. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/58PDMN518.html> (дата обращения: 23.04.2019).
4. Герасимова С.А. Культурология и теория телекоммуникации: элементарный курс: учебник. М.: Гардарики, 2007.
5. Математические методы в психологии: учебник / М.И. Купцов [и др.]; под ред. В.П. Корячко, М.И. Купцова. Рязань: Академия ФСИН России, 2017.

* * *

1. Aleevskaya A.O. Formirovanie нравственных i kul'turnyh cennostej v processe izucheniya inostrannogo yazyka v profil'nom vuze // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2017. № 1. S. 167–170.
2. Aleevskaya A.O. Formirovanie kul'turnyh i нравственных cennostej lichnosti kursantov obrazovatel'nyh organizacij Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniy sredstvami inostrannogo yazyka // Тео-

reticheskie i prakticheskie problemy razvitiya ugovno-ispolnitel'noj sistemy v Rossijskoj Federacii i za rubezhom: sb. tez. vystuplenij i dokladov uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ryazan', 28–29 noyab. 2018 g.): v 2 t. T. 2: Materialy nauchno-prakticheskikh meropriyatij Ryazan', 2018. S. 931–935.

3. Aleevskaya A.O. Nekotorye aspekty vneaudиторной deyatel'nosti prepodavatelya pri podgotovke budushchih sotrudnikov ugovno-ispolnitel'noj sistemy (na materiale inostrannogo yazyka) // Mir nauki. 2018. T. 6. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/58PDMN518.html> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

4. Gerasimova S.A. Kul'turologiya i teoriya telekommunikacii: elementarnyj kurs: uchebnik. M.: Gardariki, 2007.

5. Matematicheskie metody v psihologii: uchebnik / M.I. Kupcov [i dr.]; pod red. V.P. Koryachko, M.I. Kupcova. Ryazan': Akademiya FSIN Rossii, 2017.

***Issue of formation of moral values
of cadets in educational institutions
of FPS of Russia***

The article considers the relevance of the formation of moral values of cadets in educational institutions of FPS of Russia. It presents the analysis of the results of the conducted research of cadets' and students' moral values.

Key words: *moral values, personality formation, educational institutions of FPS of Russia, cadets, students.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2019)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.А. АРБУЗОВА
(Новосибирск)

ОТРАЖЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА В ЯЗЫКЕ

Анализируется степень изученности и научной разработанности вопросов репрезентации пространства в языке. Представлен обзор работ российских лингвистов, в которых отражены основные направления изучения категории пространства. Прослеживается роль пространственных отношений и понятий в языке в русле когнитивной парадигмы. На основе рассмотренных работ выявлены главные направления в исследовании концепта ПРОСТРАНСТВО, определены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: антропоцентризм, пространство, виды пространств, концепт ПРОСТРАНСТВО и средства его объективации.

Отличительной парадигмальной чертой современной лингвистики является ее антропоцентрическая направленность [25]. Изучением различных аспектов антропоцентрической сущности языка, отмеченной еще в работах В. фон Гумбольдта [15], занимались ученые на протяжении всей истории языкознания. Являясь одной из главных теоретических аксиом, базовым положением и методологическим принципом, лежащим в основе многих лингвистических исследований, понятие антропоцентризма предполагает, что человеком в готовом виде языковые значения и формы не воспроизводятся, а происходит формирование смыслов и выбор средств их реализации заново в каждом конкретном акте речевого общения [5, с. 5].

Антропоцентризм как особый принцип исследования включает два круга проблем: «человек в языке» и «язык в человеке». Язык является важнейшей категорией культуры. С помощью языка происходит формирование и представление миропонимания человека. Катего-

ризация, дифференциация, структуризация, координация, субординация, рационализация непосредственных данных опыта, полученного человеком, происходят именно с помощью языка. Язык – средство упорядочения бесконечного многообразия непосредственных данных опыта, для человека мир становится относительно обозримым предметом посредством языка [13, с. 117].

Исследования языка, в которых анализируется связь между знанием о мире и о самом человеке в нем, сложившемся в рамках определенной культуры, с одной стороны, и языком как репрезентативной системой – с другой, прямо или косвенно демонстрируют общую когнитивную функцию, которую выполняют языковые средства, служащие номинации, предикации или иной разновидности актуализации в речевой деятельности говорящих какого-либо содержания нашего мышления. Иными словами, язык представлен как вербальная реализация структурированного опыта людей [32, с. 30].

Объяснить роль пространственных отношений и понятий в естественном языке невозможно вне когнитивной парадигмы языкового анализа. Описание множества предметов, явлений, событий и отношений, которые мы наблюдаем в повседневной деятельности, – все это возможно благодаря языку. Человеку в ощущениях даны два вида объективной реальности – предмет и место. Именно эти два вида объективной реальности участвуют в построении концептуальной картины мира, которая в языке представлена знаковой (репрезентативной) системой [24, с. 34]. В процессе коммуникации посредством языка происходит актуализация осмысленного многообразного опыта познания человеком окружающего мира, понимание им времени и пространства.

В данной статье представлен анализ и степень изученности и научной разработанности вопросов репрезентации пространства в языке; трактуется семантизация концептов ландшафтной концептосферы британской лингвокультуры на материале словарей [42–47].

Пространственный опыт является одним из важнейших этапов в познавательной деятельности. Сознание человека, его мышление

определяет пространственный опыт (Ю.Д. Апресян, Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, А. Николова, А. Вежбицкая). Постигая пространство, человек просто открывает глаза, поворачивает голову, протягивает руки, чтобы дотянуться до какого-либо объекта, и т. п. Человек находится в центре микро- и макрокосмоса, а вокруг человека организуется пространство, которое является одной из первых реалий бытия, воспринимаемой и дифференцируемой человеком [12, с. 670].

Многослойность пространственной картины мира отмечается Ю.М. Лотманом. Данная картина мира включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой «здоровый смысл». При этом у обычного человека эти пласты образуют гетерогенную смесь, которая функционирует как нечто единое. В сознании современного человека происходит смешение ньютоновских, эйнштейновских (или даже постэйнштейновских) представлений с глубоко мифологическими образами и назойливыми привычками видеть мир в его бытовых очертаниях. На этот субстрат накладываются образы, которые создаются посредством искусства и научных представлений, а также через перекодировку пространственных образов на язык других моделей. Результатом является создание сложного семиотического механизма, находящегося в постоянном движении [27, с. 296–297].

В языке понятие пространства исследователями определяется по-разному. Так, одни ученые рассматривают категорию пространства узко, соотнося ее только с локативным местоположением объекта (О.Ю. Богуславская, С.Ю. Семенова). Другие исследователи пространство рассматривают широко и выделяют его виды. Так, Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстова говорят о временном пространстве, функциональном; С.В. Кодзасовым исследуются ментальное, физическое пространство; С.Е. Никитина обращает внимание на зрительное пространство; Н.Н. Болдырев в качестве объекта исследования определяет следующие виды: пространство деятеля, наблюдателя; Е.С. Яковлева изучает бытийное квазипространство. Исследования физического, социального, ментального, темпорального пространства, а также пространства текста отражены в работах Б.Б. Базаровой [4, с. 31].

Таким образом, по мнению многих исследователей, в языковом представлении происходит смешивание различных типов пространств: виртуального и реального, концеп-

туального и перцептуального, умозрительного, физического, геометрического, географического, земного, воздушного, звездного, астрономического, космического, галактического, всемирного, абсолютного и относительного, пустого, абстрактного, обжитого, эвклидова, открытого, закрытого, информационного, образовательного, антропоцентрического, социального, мифологического, художественного, интеллектуального, интернет-пространства и др. Общим концептуальным основанием понимать таким образом столь разные феномены мира как пространство выступают процессы языковой концептуализации и категоризации. Сущностью процесса концептуализации является восприятие и познание окружающего и внутреннего мира человека, а также языка.

В языкознании немало исследований посвящено описанию средств языкового отображения пространства. Так, в работе В.В. Корневой [23] намечены основные направления в изучении языковых средств, объективирующих пространство. Автор предлагает эти исследования разделить по типам анализируемых единиц языка или по языковым уровням, к которым данные единицы относятся: словообразовательные, лексические, фразеологические и синтаксические средства объективации пространства [Там же].

Лексические средства объективации пространства изучали такие ученые, как Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстова, И.Н. Ивашкевич, А.Б. Чернышев. Лидирующие позиции в исследовании лексических средств репрезентации пространства занимают предлоги, поскольку виды пространственных отношений, выраженных предлогами, превышают все другие части речи по передаче пространственных отношений. Семантика предлогов раскрыта в работах целого ряда отечественных лингвистов: монографии Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстовой [28], Н.Ю. Коневой [21], А.В. Солоницкой [37], в диссертации А.Б. Чернышева [40]. Эти работы для нашего исследования во многом послужили теоретической и методологической основой.

Анализ предлогов проводится на материале разных языков и направлен на выявление как синонимических, так и антонимических различий. Изучение пространственных концептов, объективируемых предлогами в разных языках, способствует пониманию национально-культурной специфики самих пространственных концептов, а также характерных черт национального менталитета.

Статистика показывает, что в изучении лексических средств объективации концепта пространства существительным принадлежит значительная доля. Оценочный потенциал ландшафтной лексики в современном английском языке представлен в работе Н.Н. Болдырева, Е.В. Чистяковой. Авторы провели анализ словарных дефиниций с целью выявления базовых характеристик концептов, репрезентирующих в языке единицы ландшафтной лексики [6]. Среди существительных исследователи выделяют слова обобщенно-пространственной семантики и слова с конкретно-пространственным значением. В нашем исследовании концепта *ПРОСТРАНСТВО, НЕ ОСВОЕННОЕ ЧЕЛОВЕКОМ*, рассматривается вторая группа слов, которая включает подгруппу, обозначающую ландшафтные элементы (*moor, mountain, bog, forest, lake, garden*) [17, с. 18–26].

Абстрактные существительные пространственной семантики, включая пространственно-геометрические существительные, изучали Н.Г. Стеценко [36], Е.В. Пупынина [33], которые в своих исследованиях приводят убедительные доказательства, что концепт «пространство», объективированный абстрактными существительными, является сложным ментальным образованием. Ю.В. Гринкевич в своей работе демонстрирует универсальный метод анализа культур через геометрические понятия [14]. Исследования В.М. Топоровой основаны на геометрических представлениях образа мира. Данные исследования доказывают, что формы объектов окружающего мира бесконечно многообразны и могут быть сведены к определенным эталонам геометрической конфигурации благодаря категориальной деятельности человеческого сознания [39].

По мнению болгарского лингвиста А. Николовой, именно географическое пространство является одной из первых осознанных человеком ипостасей пространства. Среда обитания, занимаемая государством территория, ее топологические и размерные признаки всегда играли значительную роль в истории и развитии всех древних цивилизаций. Первые религии, наряду с бытовыми предметами, с которыми человеку приходилось иметь дело, – это пространство, окружающее человека (поля, реки, леса, горы, равнины), там он селился, постепенно узнавая и используя, он расширял и осваивал новые территории [30, с. 65].

Изучение географической (или ландшафтной) лексики происходит с разных позиций,

а также отличается разнообразием подходов. Так, в лингвокультурологическом направлении географическая лексика может рассматриваться как в сопоставительном аспекте (на материале нескольких языков), так и на материале одного языка. Например, Е.А. Самохина в своей работе «Репрезентация концептосферы “LAND” в английской лингвокультуре» исследует способы вербализации и конститутивные характеристики данной концептосферы. Автор демонстрирует общие, предметные, образные и ценностные характеристики концептосферы “LAND” [34]. В качестве предмета изучения может выступать лексико-семантическая группа слов. Так, Л.А. Курьянова [26], А.В. Гурина и В.В. Корнева [16] занимались исследованием лексико-грамматической группы слов, обозначающих возвышенность в разных языках; В.И. Быканова [8], О.В. Бутерина [7], О.В. Гавриленко [11] рассматривали ландшафтный концепт ЛЕС на материале английского, русского и немецкого языков; Д.П. Амичба [1], И.Н. Ивашкевич [18] и др. занимались изучением природных концептов на материале русского и английского языков.

Результаты исследования английской лексики, называющей две сферы воспринимаемого пространства – пространства, освоенного в человеческой деятельности (*cornfield, cityscape*), и естественного природного пространства, не подвергавшегося человеческому воздействию (*hillside, marshland*), представлены в работе А.В. Казачиной [19]. И.Ю. Колесов отмечает, что названия естественного природного пространства, которое не подвергалось воздействию человека (например, *hillside, lowland, snowscape*), содержат элементы-мотиваторы, которые исключают человека либо артефакты, созданные им [20].

Цель нашего исследования – уточнение содержания концептов BOG / MARSH, входящих в состав концептуального поля *Пространство, не освоенное человеком*. Анализ словарных дефиниций лексем представляет один из компонентов концептуального анализа. Для проведения исследования были использованы дефиниции, извлеченные из следующих толковых и энциклопедических словарей: Cambridge Learner’s Dictionary [42], Encyclopedia Britannica [44], Longman Dictionary of Contemporary English [45], Macmillan English Dictionary [46], Merriam Webster on-line Dictionary [47], т. к. изучение дефиниций дает возможность выявить ядро концепта, его пе-

риферию, а также его признаки, отражающие понимание лексемы, принятое в британской лингвокультуре. В результате дефиниционного анализа лексем со значением «болото» в английском языке нами было выявлено, что в дефинициях *bog*, *marsh* ядерными признаками концепта являются:

– «участок суши» (*an area of low wet muddy ground; soft, wet ground; an open area; a wide open area of highland; an area of wet flatland; ground near a lake; wet, spongy ground*) [42–46];

– «увлажненность» (*wet ground; wet muddy ground; ground that is always very wet; flat, wet land; land that is always very wet or covered with a layer of water*) [42; 46];

– «растительность» (*sometimes containing bushes or grasses; covered with rough grasses; land, covered with tall grasses*) [42; 45];

– «низменность» (*an area of low flat ground*) [45];

– «деятельность человека» (*that is not farmed because the soil is not good enough; with soil that not good for growing crops; soil composed mainly of decayed vegetable matter; poorly drained peaty soil*) [43–47].

Были также выявлены следующие периферийные признаки концепта:

– «глубина» (*an area of low flat muddy ground*) [45];

– «открытая местность» (*an open area*) [42];

– «солевой состав» (*with soil that not good for growing crops; usually has peaty alkaline soil*) [46; 47].

Последний признак указывает на непригодность территории, занимаемой болотами в Великобритании для ведения сельского хозяйства, т. е. для обработки почвы.

Следует подчеркнуть, что исследование географической лексики часто осуществляется в рамках лингвокультурологии. При этом анализ может проходить на материале как нескольких языков, так и одного языка.

Семантическую и морфологическую деривацию относят к словообразовательным средствам объективации. Анализ основных путей переноса значений используется в качестве средств семантической деривации. К ним относятся метафора и метонимия. Все фундаментальные труды по метафоре включают исследования, посвященные пространственной метафоре (Н.Д. Арутюнова [2], А.П. Чудинов [41], М.В. Никитин [29]).

Исследования проблем пространственной метафоры показывают и доказывают связь

пространственных отношений со всеми сферами бытия. Изучение процесса порождения новых языковых единиц с целью номинации новых реалий объективной действительности в когнитивном аспекте представлено в монографиях Е.С. Кубряковой [25], Л.В. Бабиной [3]. Способы и особенности языковой репрезентации пространственных образов, а также связь словообразовательных морфем с общим для русского и английского языков типом значений демонстрируется И.Ю. Колесовым [22, с. 147–153].

Повышенное внимание человека к тому, что связано с пространством, находит свое отражение и во фразеологии. Фразеологизмы как средство объективации пространства представляют интерес для исследования, поскольку отражают культурные понятия, а следовательно, и концепты, которые составляют языковую картину мира. Оценочные характеристики фразеологических единиц с компонентами вертикального и вертикально ориентированных пространств в русском, английском и французском языках представлены в исследовании Е.Ф. Тимиргалеевой [38]. Н.А. Стебелькова предлагает несколько моделей описания представлений пространства, выраженных разными единицами языка [35]. Ниже представим анализ фразеологических средств объективации пространства.

Идиома *It's still cold today, but spring is just around the corner* [42] (*Все еще холодно, но весна уже не за горами*) содержит в себе наименование элемента ландшафта («гора»), но речь в ней идет о времени. «Не за горами» означает, что какое-либо событие произойдет в недалеком будущем. Таким образом демонстрируется связь времени и пространства, которая выражена метафорой «Пространственная дистанция (расстояние до гор) – это временная дистанция».

Афоризм *After all, a man's home is his castle* [43] (*В конце концов мой дом – моя крепость*), принадлежащий английскому правоведа Эдуарду Коку, впервые был употреблен в комментариях средневекового английского права о неприкосновенности жилища. В Средние века жилище воспринималось не только как строение, но и как место, где человек может укрыться от холода, зноя или насилия. Именно дом – маленькое пространство большого мира – давал человеку чувство защищенности, помогал реализовать свободу и создать особый мир, который строился в соответствии с его духовными и нравственными ценностями.

Особенности образного осмысления мира, которые лежат в основе категоризации и концептуализации пространства, представлены в результатах исследования фразеологического фонда языка.

Синтаксические концепты довольно давно находятся в центре внимания исследователей. Но именно З.Д. Попова стоит у истоков понимания синтаксического концепта как типовой пропозиции, зафиксированной конкретной структурной схемой простого предложения. Работы Г.А. Волохиной, З.Д. Поповой [9] являются первыми основополагающими в данной области. Для сокращенного обозначения понятия концепта, объективируемого синтаксическими средствами, используется термин *синтаксический концепт*. Одним из синтаксических концептов является концепт БЫТИЕ ОБЪЕКТА. Для утверждения бытия какого-либо объекта в европейских языках используются фразеологизированные конструкции, например *there is / there are*. В то же время в русском языке в настоящем времени глагол пропускается [31]. Организация синтаксического концепта РАСПОЛОЖЕНИЕ ПРЕДМЕТА В ПРОСТРАНСТВЕ происходит посредством элементарных смыслов «некто / нечто», «быть», «место». Слово обладает лексическим значением, которое реализуется в составе синтаксических единиц.

Изучение отражения пространства в языке не ограничивается только анализом частеречной принадлежности языковых единиц. Исследования лингвистов охватывают все средства языка – как лексические и словообразовательные, так фразеологические и синтаксические. Изучение различных средств объективации пространства демонстрируют, как и на каких основаниях формируются новые ментальные структуры, какие когнитивные признаки при этом активизируются. Таким образом, результаты проведенного обзора научных работ позволяют сделать вывод, что пространственные концепты играли и продолжают играть важную роль в формировании фрагментов языковой картины мира в разных языках.

Список литературы

1. Амичба Д.П. Конструкт «болото» в ракурсе лингвоментального описания [Электронный ресурс] // Вестн. Днепрпетр. ун-та. Сер.: Языкознание. 2013. Т. 21. Вып. 19(1). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2013_21_19%281%29__5 (дата обращения: 02.04.2018).
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Яз. рус. культуры, 1999.
3. Бабина Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: моногр. Тамбов – М.: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003.
4. Базарова Б.Б. Частицы с пространственным значением в современном английском языке // Английский лексикон: познание и культура: сб. науч. тр. М.: МГЛУ, 1997. Вып. 438. С. 25–32.
5. Болдырев Н.Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1. С. 5–12.
6. Болдырев Н.Н., Чистякова Е.В. Оценочный потенциал ландшафтной лексики современного английского языка // Вестник Тамб. гос. ун-та. 2012. Вып. 7(111). С. 22–27.
7. Бутерина О.В. Фреймовая структура концепта ЛЕС, отраженная в текстах филологических словарей русской лингвокультуры // Молодой ученый. № 1(24). С. 126–128.
8. Быканова В.И. Англосаксонский концепт «лес» как элемент национального менталитета [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник. 2015. № 10. URL: <https://docplayer.ru/61594296-Anglosaksonskiy-koncept-les-kak-element-nacionalnogo-mentaliteta.html> (дата обращения: 11.10.2018).
9. Волгина О.В. Пространственная семантика русского предлога ВОКРУГ и английских ROUND и AROUND // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6. Ч. 3. С. 82–85.
10. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения: моногр. Воронеж, 2003.
11. Гавриленко О.В. Концепт ЛЕС в англоязычных культурах // Вестн. Чит. гос. ун-та. 2009. № 2(53). С. 135–137.
12. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Яз. рус. культуры, 1998.
13. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
14. Гринкевич Ю.В. Восприятие пространства в русскоязычной и англоязычной культурах (на материале пространственно-геометрических концептов круг и квадрат): автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2006.
15. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г.В. Рамишвили; послесл. А.В. Гулыгина, В.А. Звегинцева. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.
16. Гурина А.В., Корнева В.В. Вербализация концепта «возвышенность» в русском и испанском языках // Дайджест, 2004: Дипломные работы факта РГФ ВГУ / под ред. Н.А. Фененко. Воронеж: ВГУ, 2005. Вып. 5. С. 78–86.
17. Ибрагимова В.Л. Отражение в языке категории пространства // Исследования по семантике: семантика слова и фразеологизма. Уфа: Изд-во БГУ, 1986. С. 18–26.

18. Ивашкевич И.Н. К вопросу о границах и строении категории «Природные пространства» // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2009. № 4. С. 43–53.
19. Казачинина А.В. К вопросу о репрезентации пространства (освоенного и неосвоенного человеком) в английской лексике // *Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I Междунар. науч. конф.* 5–7 окт. 2011 г. / под ред. И.Ю. Колесова. Барнаул: АлтГПА, 2012. С. 160–162.
20. Колесов И.Ю. Языковая репрезентация пространства в ракурсе культуры // *Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: языковая личность. Текст. Дискурс: сб. ст. VI Междунар. науч. конф.* Кемерово, 2016. С. 147–153.
21. Конева Н.Ю. Практическое применение основ лингвоконцептуального моделирования (на основе предположно-наречной системы английского языка): моногр. Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2008.
22. Концепт и культура: сб. ст. VI Междунар. науч. конф. (Кемерово – Ялта, 25–27 сент. 2016 г.). Кемерово; Ялта, 2016.
23. Корнева В.В. Лингвистика на просторах пространства (обзор публикаций последних лет) [Электронный ресурс] // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2006. № 1. С. 154–164. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvistika-na-proctorah-prostranstva-obzor-publikatsiy-poslednih-let> (дата обращения: 01.10.2018).
24. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. 2-е изд., испр. Иркутск: Изд. Иркут. гос. ун-та, 2004.
25. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Яз. слав. культуры, 2004.
26. Курьянова Л.А. Изменения в составе и дистрибуции лексем понятийного поля «возвышенность» от старофранцузского к современному языку // *Вестник С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 2*. 2002. Вып. 4 (№ 26). С. 51–59.
27. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Яз. рус. культуры, 1996.
28. Маляр Т.Н., Селиверстова О.Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках. Munchen: Verlag Otto Sagner, 1998.
29. Никитин М.В. Метафора: уподобление vs. интеграция концептов // *С любовью к языку: сб. науч. тр. / посвящ. Е.С. Кубряковой. М. – Воронеж: ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. С. 255–270.*
30. Николова А. Категория пространства, ее языковая репрезентация и лингвистическое описание Текст // *Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков*. Шумен, 2002. С. 59–92.
31. Попова З.Д. Синтаксический концепт и межкультурная коммуникация // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004. № 2. С. 27–31.
32. Проблемы функционально-когнитивного анализа языка: кол. моногр. / Л.А. Козлова, И.Ю. Колесов, В.Д. Максимов [и др.]; под ред. И.Ю. Колесова. Барнаул: АлтГПУ, 2016.
33. Пупынина Е.В. Механизмы формирования концепта «пространство» синонимичными существительными абстрактной семантики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2004.
34. Самохина Е.А. Репрезентация концептосферы «LAND» в английской лингвокультуре: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.
35. Стебелькова Н.А. Особенности представления пространства во фразеологическом образе // *Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та*. 2011. Вып. 21(627). С. 82–93.
36. Стеценко Н.Г. Роль наблюдателя в концептуализации начала и конца в современном английском языке (на материале имен существительных): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
37. Солоницкий А.В. Проблемы семантики русских первообразных предлогов: моногр. Владивосток: ДВГУ, 2003.
38. Тимиргалеева Е.Ф. Оценочный характер фразеологизмов с компонентами вертикального пространства в русском, английском и французском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2010.
39. Топорова В.М. Геометрическая форма и метафора // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки*. 1997. № 1. С. 145–151.
40. Чернышев А.Б. Когнитивное моделирование семантики пространственных и временных непроизводных предлогов с общим значением «движение к конечному объекту»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
41. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
42. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/bog> (дата обращения: 08.09.2018).
43. Dictionary.com // Thesaurus.com [Electronic resource]. URL: <http://www.thesaurus.com/browse/bog> (дата обращения: 30.08.2018).
44. Encyclopaedia Britannica [Electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com/science/bog-wetland> (дата обращения: 05.09.2018).
45. Longman Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/bog> (дата обращения: 09.09.2018).

46. Macmillan Dictionary [Electronic resource]. URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bog_1 (дата обращения: 04.09.2018).
47. Merriam Webster on-line Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/moor> (дата обращения: 09.09.2018).
- * * *
1. Amichba D.P. Konstrukt «boloto» v rakurse lingvamental'nogo opisaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Dnepropetr. un-ta. Ser.: Yazykoznanie. 2013. T. 21. Vyp. 19(1). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2013_21_19%281%29__5 (data obrashcheniya: 02.04.2018).
2. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. 2-e izd., ispr. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1999.
3. Babina L.V. Kognitivnye osnovy vtorichnyh yavlenij v yazyke i rechi: monogr. Tambov – M.: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 2003.
4. Bazarova B.B. Chasticy s prostranstvennym znacheniem v sovremennom anglijskom yazyke // Anglijskij leksikon: poznanie i kul'tura: sb. nauch. tr. M.: MGLU, 1997. Vyp. 438. S. 25–32.
5. Boldyrev N.N. Antropocentricheskaya sushchnost' yazyka v ego funkciyah, edinicah i kategoriayah // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2015. № 1. S. 5–12.
6. Boldyrev N.N., Chistyakova E.V. Ochenchnyj potencial landshaftnoj leksiki sovremennogo anglijskogo yazyka // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2012. Vyp. 7(111). S. 22–27.
7. Buterina O.V. Frejmovaya struktura koncepta LES, otrazhennaya v tekstah filologicheskikh slovarej russkoj lingvokul'tury // Molodoj uchenyj. № 1(24). S. 126–128.
8. Bykanova V.I. Anglosaksonskij koncept «les» kak element nacional'nogo men-talitet [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnyj vestnik. 2015. № 10. URL: <https://docplayer.ru/61594296-Anglosaksonskiy-koncept-les-kak-element-nacionalnogo-mentalitet.html> (data obrashcheniya: 11.10.2018).
9. Volgina O.V. Prostranstvennaya semantika russkogo predloga VOKRUG i anglijskikh ROUND i AROUND // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 6. Ch. 3. S. 82–85.
10. Volohina G.A., Popova Z.D. Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya: monogr. Voronezh, 2003.
11. Gavrilenko O.V. Koncept LES v angloyazychnyh kul'turah // Vestn. Chit. gos. un-ta. 2009. № 2(53). S. 135–137.
12. Gak V.G. Yazykovye preobrazovaniya. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1998.
13. Golovleva E.L. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii: ucheb. posobie. Rostov n/D.: Feniks, 2008.
14. Grinkevich Yu.V. Vospriyatие prostranstva v russkoyazychnoj i angloyazychnoj kul'turah (na materiale prostranstvenno-geometricheskikh konceptov krug i kvadrat): avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. M., 2006.
15. Gumbol'dt V. fon Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu: per. s nem. / obshch. red. G.V. Ramishvili; poslesl. A.V. Gulygina, V.A. Zveginceva. M.: OAO IG «Progress», 2000.
16. Gurina A.V., Korneva V.V. Verbalizaciya koncepta «vozvyshennost'» v russkom i ispanskome yazykah // Dajdzhest, 2004: Diplomnye raboty fak-ta RGF VGU / pod red. N.A. Fenenko. Voronezh: VGU, 2005. Vyp. 5. S. 78–86.
17. Ibragimova V.L. Otrazhenie v yazyke kategorii prostranstva // Issledovaniya po semantike: semantika slova i frazeologizma. Ufa: Izd-vo BGU, 1986. S. 18–26.
18. Ivashkevich I.N. K voprosu o granicach i stroenii kategorii «Prirodnye prostranstva» // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2009. № 4. S. 43–53.
19. Kazachinina A.V. K voprosu o reprezentacii prostranstva (osvoennogo i neosvoennogo chelovekom) v anglijskoj leksike // Funkcional'no-kognitivnyj analiz yazykovykh edinic i ego aplikativnyj potencial: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. 5–7 okt. 2011 g. / pod red. I.Yu. Kolesova. Barnaul: AltGPA, 2012. S. 160–162.
20. Kolesov I.Yu. Yazykovaya reprezentaciya prostranstva v rakurse kul'tury // Koncept i kul'tura: dialogovoe prostranstvo kul'tury: yazykovaya lichnost'. Tekst. Diskurs: sb. st. VI Mezhdunar. nauch. konf. Kemerovo, 2016. S. 147–153.
21. Koneva N.Yu. Prakticheskoe primenenie osnov lingvokonceptual'nogo modelirovaniya (na osnove predlozhno-narechnoj sistemy anglijskogo yazyka): monogr. Cherepovec: Cherepovec. gos. un-t, 2008.
22. Koncept i kul'tura: sb. st. VI Mezhdunar. nauch. konf. (Kemerovo – Yalta, 25–27 sent. 2016 g.). Kemerovo; Yalta, 2016.
23. Korneva V.V. Lingvistika na prostorah prostranstva (obzor publikacij poslednih let) [Elektronnyj resurs] // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2006. № 1. S. 154–164. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvistika-na-proctorah-prostranstva-obzor-publikatsiy-poslednih-let> (data obrashcheniya: 01.10.2018).
24. Kravchenko A.V. Yazyk i vospriyatие: Kognitivnye aspekty yazykovoj kategorizacii. 2-e izd., ispr. Irkutsk: Izd. Irkut. gos. un-ta, 2004.
25. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2004.
26. Kur'yanova L.A. Izmeneniya v sostave i distribucii leksem ponyatijnogo polya «vozvyshennost'» ot starofrancuzskogo k sovremennomu yazyku // Vestnik S.-Peterb. gos. un-ta. Ser. 2. 2002. Vyp. 4 (№ 26). S. 51–59.

27. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

28. Malyar T.N., Seliverstova O.N. Prostranstvenno-distancionnye predlogi i narechiya v russkom i anglijskom yazykah. Munchen: Verlag Otto Sagner, 1998.

29. Nikitin M.V. Metafora: upodoblenie vs. integraciya konceptov // S lyubov'yu k yazyku: sb. nauch. tr. / posvyashch. E.S. Kubryakovej. M. – Voronezh: IYA RAN, Voronezh. gos. un-t, 2002. S. 255–270.

30. Nikolova A. Kategoriya prostranstva, ee yazykovaya reprezentaciya i lingvisticheskoe opisanie Tekst // Problemy kognitivnogo i funkcional'nogo opisanija russkogo i bolgarskogo yazykov. Shumen, 2002. S. 59–92.

31. Popova Z.D. Sintaksicheskij koncept i mezhkul'turnaya kommunikaciya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2004. № 2. S. 27–31.

32. Problemy funkcional'no-kognitivnogo analiza yazyka: kol. monogr. / L.A. Kozlova, I.Yu. Kolesov, V.D. Maksimov [i dr.]; pod red. I.Yu. Kolesova. Barnaul: AltGPU, 2016.

33. Pupynina E.V. Mekhanizmy formirovaniya koncepta «prostranstvo» sinonimichnymi sushchestvitel'nymi abstraktnoj semantiki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2004.

34. Samohina E.A. Reprezentaciya konceptosfery «LAND» v anglijskoj lingvokul'ture: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2010.

35. Stebel'kova N.A. Osobennosti predstavleniya prostranstva vo frazeologicheskom obraze // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2011. Vyp. 21(627). S. 82–93.

36. Stecenko N.G. Rol' nablyudatelya v konceptualizacii nachala i konca v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale imen sushchestvitel'nyh): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.

37. Solonickij A.V. Problemy semantiki russkih pervoobraznyh predlogov: monogr. Vladivostok: DVGU, 2003.

38. Timirgaleeva E.F. Ochenochnyj harakter frazeologizmov s komponentami vertikal'nogo prostranstva v russkom, anglijskom i francuzskom yazykah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2010.

39. Toporova V.M. Geometricheskaya forma i metafora // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 1997. № 1. S. 145–151.

40. Chernyshev A.B. Kognitivnoe modelirovanie semantiki prostranstvennyh i vremennyh neproizvodnyh predlogov s obshchim znacheniem «dvizhenie k konechnomu ob'ektu»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010.

41. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000): monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2001.

Reflection of space in language

The article deals with the analysis of the degree of study and scientific development of the issues of space's representation in language. It represents the review of the Russian linguists' works that reflect the basic directions of studying the category of "space". There is identified the role of spatial relations and concepts in language in accordance with cognitive paradigm. There are revealed the basic directions of researching the concept of "SPACE" and evaluated the opportunities of the further research based on the reviewed works.

Key words: *anthropocentrism, space, space's types, the concept of "SPACE" and the means of its objectification.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2019)

С.В. КАНАШИНА
(Москва)

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ

Рассматривается интертекстуальность в интернет-мемах. Сделана первая научная попытка детально изучить интертекстуальную природу мемов. Исследование показало, что интертекстуальность, будучи неотъемлемой характеристикой мемов, разнообразно реализуется в данных единицах.

Ключевые слова: *интернет-мем, интертекстуальность, компьютерно-опосредованный дискурс, гипертекст, аллюзия, контаминация.*

Одним из важнейших признаков компьютерно-опосредованного дискурса является интертекстуальность, по мнению многих исследователей [2; 6; 9]. Существует множество подходов к определению данной категории. Удачным и исчерпывающим представляется определение Е.А. Баженовой, которая отмечает, что «интертекстуальность – это текстовая категория, отражающая соотносительность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения» [1, с. 104].

До появления и интенсивного развития компьютерно-опосредованного дискурса проблема интертекстуальности изучалась в основном в контексте анализа художественной литературы. Интерес для лингвистов представляли художественные произведения, в которых наблюдались отголоски «чужих» текстов, например цитаты, фольклорные и мифические сюжеты, отсылки к другим литературным произведениям. В качестве примера можно привести поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», основанные на мифических сюжетах [12].

Сегодня проблема интертекстуальности рассматривается не только через призму художественного текста, но и в контексте интернет-коммуникации, в которой интертекстуальные связи реализуются иначе. В отличие от художественного дискурса, в котором интертекстуальность тесно связана с эстетикой текста, в компьютерно-опосредованном дискурсе интертекстуальность выступает функциональной категорией, обеспечивающей бытование множества интернет-текстов, переплетенных интертекстуальными связями в рамках гигантского гипертекста – интернета.

Учитывая недостаточную изученность данной текстовой категории в контексте компьютерно-опосредованного дискурса, представляется актуальным рассмотреть интертекстуальность на примере отдельных жанров компьютерно-опосредованного дискурса, в частности на примере интернет-мема, представляющего собой полимодальную единицу интернет-коммуникации стандартизированной формы (текст и картинка в квадратной рамке) [8; 14; 19].

Что касается разработанности данной проблемы в лингвистике, необходимо отметить, что интертекстуальный характер мемов подчеркивается в работах многих исследователей [3–5; 15; 16], хотя эта проблема детально еще не изучена. Интересным является исследование О.В. Ломакиной и Н.Ю. Нелюбовой на материале русскоязычных и франкоязычных интернет-мемов [10], которое показало, что текст художественной литературы может становиться основой для вербального компонента интернет-мема, что также доказывает интертекстуальное взаимодействие интернет-мемов и других текстовых образований. В зарубежной науке вопросом интертекстуальности в интернет-мемах занимаются эстонские исследователи Лииси Лэнесте (Liisi Laineste) и Пирет Воолэд (Piret Voolaid) [16].

Актуальность рассмотрения интертекстуальности в интернет-мемах обусловлена необходимостью проанализировать проявление данной категории в условиях оригинального, нетривиального, малоизученного типа дискурса, каковым является интернет-мем. Новизна данного исследования заключается в том, что впервые рассматривается ранее не изученный аспект функционирования интертекстуальности в контексте компьютерно-опосредованной коммуникации, а именно интертекстуальная природа интернет-мемов. Цель этой статьи – выявить и описать особенности реализации интертекстуальности в интернет-мемах.

Материалом для исследования послужили 100 англоязычных интернет-мемов из ресурса Google Images. Методом исследования стал метод интертекстуального анализа, разрабо-



Рис. 1. Агитационный плакат времен Второй мировой войны



Рис. 2. Интернет-мем, стилизованный под прототипический плакат на рис. 1

танный В.П. Москвиным [11] и позволивший выявить и изучить интертекстуальную природу интернет-мемов.

Исследование показало, что интертекстуальность является неотъемлемой характеристикой интернет-мема, потому что, во-первых, интернет-мемы функционируют в рамках интернет-дискурса, организованного в виде гипертекста [6]. Следовательно, каждый интернет-мем в отдельности является частью глобального гипертекстуального континуума и не изолирован, а наоборот, соединен интертекстуальными связями с другими элементами гипертекстуального интернет-дискурса.

Интертекстуальность мемов также доказывается тем фактом, что интернет-мемы являются репликаторами, т. е. знаками, бесконечно самовоспроизводящимися в интернет-среде. Один интернет-мем тиражируется множеством копий, при этом прототип и копии связаны на уровне интертекстуальности.

Одним из интересных аспектов интертекстуальности в интернет-мемах является их жанровое разнообразие, которое реализуется в контаминации композиционных, стилистических, языковых особенностей, характерных для разных визуальных и текстовых жанров. Например, интернет-мемы могут быть стилизованы как плакаты (рис. 2), карикатуры, комиксы (рис. 3), реклама, инструкции, кадры из фильма и т. д. Очевидно, что такое разнообразие стиливого оформления отражает интертекстуальный характер мемов, при котором наблюдается «разгерметизация» текстового целого через особую стратегию соотношения одного текста с другими текстовыми / смысловыми системами и их диалогическое взаимодействие в плане и содержания и выражения» [13, с. 106].

Рассмотрим примеры на рис. 1 и 2. На рис. 1 изображен популярный агитационный плакат времен Второй мировой войны, выпущенный в Великобритании с целью поднять боевой дух населения. Сопроводительная надпись переводится «Сохраняйте спокойствие и продолжайте в том же духе» [15] (англ. *keep calm* – ‘сохранять спокойствие’; англ. *carry on* – ‘продолжать’ [18]). На рис. 2 представлен интернет-мем, стилизованный под прототипический плакат на рис. 1. Сопроводительная надпись переводится как «Сохраняйте спокойствие и пейте кофе». Не трудно заметить структурное сходство плаката и интернет-мема. Во-первых, наблюдается визуальное сходство: тексты в обоих случаях расположены похожим образом, над текстами расположены графические элементы (корона Британской



Рис. 3. Интернет-мем, напоминающий комикс

империи на рис. 1 и чашка кофе на рис. 2). Сопроводительные надписи также обнаруживают сходство, потому что первая часть высказывания *keep calm and* повторяется в обоих случаях. Но самое главное заключается в прагматической и коммуникативной общности плаката и интернет-мема: в обоих случаях наблюдаются сжатость, наглядность, визуализированность и текст, организованный в форме лозунга. Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует интертекстуальная связь между жанрами плаката и интернет-мема.

Рассмотрим еще один пример. На рис. 3 изображен интернет-мем, похожий на комикс. На фоне разрушенного беспорядками города Балтимора мужчина с телевизором в руках говорит ребенку: «Я сжег твой район и разграбил магазины, чтобы ты жил в более справедливом и честном обществе». Ребенок же отвечает: «Добро пожаловать» (перевод наш. – С.К.). Экстралингвистическим фоном для данного мема послужили беспорядки в американском городе Балтиморе в 2015 г., вызванные гибелью чернокожего американца Фредди Грея после ареста полицией. Беспорядки стали реакцией на недоказанные злоупотребления полномочиями и дискриминацию по расовому признаку со стороны полиции. Однако автор мема осуждает участников беспорядков, которые показаны в меме как погромщики и мародеры. Комиксный характер данного мема заключается в своеобразном визуальном художественном оформлении. Следовательно, наблюдается интертекстуальное взаимодействие жанров комикса и интернет-мема.

Кроме интертекстуального взаимодействия на жанровом уровне, в интернет-мемах наблюдается также межтекстовое взаимодействие, реализующееся в актуализации фраг-



Heh.

Рис. 4. Интернет-мем с надписью, имитирующей фольклорное стихотворение



Рис. 5. Интернет-мем, в котором происходит переосмысление пословицы

ментов «чужого» текста в рамках автономного интернет-мема. Данное межтекстовое взаимодействие реализуется на трех уровнях: на уровне имитации «чужого» текста, точного воспроизведения «чужого текста» и отсылки к «чужому тексту».

1. *Имитация «чужого текста».* Интертекстуальность на уровне имитации наблюдается в том случае, если «чужой» текст воспроизводится неполно и наблюдается определенное, но неточное сходство. При этом распознавание «чужого текста» является одним из условий для адекватной и успешной интерпретации мема, в противном случае либо смысл мема не поймут, либо будет утеряна важная коннотация.

На рис. 4 представлен интернет-мем, в котором сопроводительная надпись представляет собой вариацию знаменитого фольклорного стихотворения *Roses are red, violets are blue, sugar is sweet, and so are you* («Розы красные, фиалки синие, сахар сладкий, как и ты») [15]. Однако автор мема предлагает загрязненную версию стихотворения, которая переводится так: «Розы красные, фиалки голубые, покажи мне свою грин-карту или я депортирую тебя» (перевод наш. – С.К.). Комический эффект основан на декодировании экстралингвистического контекста: президент США Дональд Трамп известен своей антииммиграционной риторикой. Интертекстуальность в данном меме имеет несколько особенностей: во-первых, имитация знаменитого стихотворения создает особый стилистический эффект, во-вторых, здесь наблюдаются контаминация, обыгрывание «чужого текста», придание «чужому тексту» нового, специфического значения.

2. *Точное воспроизведение «чужого текста».* Точное воспроизведение «чужого текста» предполагает полное и неискаженное дублирование «чужого» текста, при этом интертекстуальные связи между мемом и «чужим» текстом наиболее тесные, потому что наблюдается открытая референция к тексту-первоисточнику. Сюда можно отнести цитаты, пословицы и поговорки и т. д.

Однако точное воспроизведение «чужого текста» не означает, что данный текст не может переосмысливаться и приобретать новые семантические оттенки в интернет-меме, потому что, будучи помещенным в новую дискурсивную среду интернет-мема, текст может семантизироваться особым образом. Данный тезис можно продемонстрировать на примере мема на рис. 5. В данном меме президент США Дональд Трамп держит в руках плакат, на котором напечатана пословица *There is no place like home*. Эта пословица переводится как «В гостях хорошо, а дома лучше» [18]. Пословица в меме воспроизводится полностью и без искажений, но смысл пословицы приобретает особый оттенок в меме под воздействием графического компонента: фотография Трампа, известного своей антииммиграционной политикой, создает импликацию нежелательности и ненужности иммигрантов в США. Таким образом, интертекстуальность в рассматриваемом меме реализуется в полном воспроизведении пословицы.

3. *Отсылка к «чужому тексту».* Отсылка к «чужому тексту» подразумевает, что интертекстуальность реализуется не в виде эксплицитного полного или неполного копирования «чужого текста», а в форме намека, отсылки, референции. В данную категорию мож-

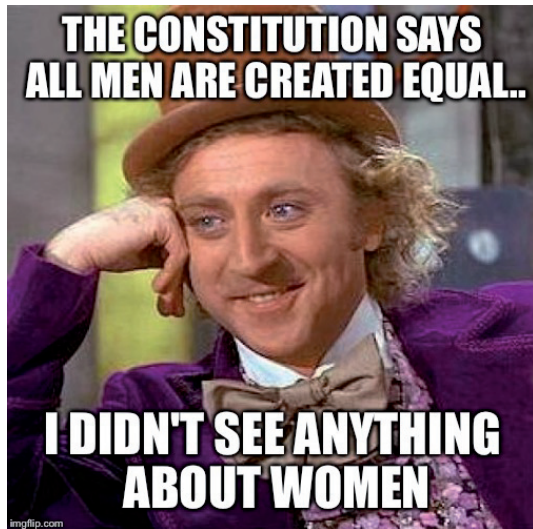


Рис. 6. Интернет-мем с аллюзией на Конституцию США

но отнести аллюзии, реминисценции, образы, которые заимствованы из «чужого текста» в интернет-мем.

Интернет-мем на рис. 6 содержит аллюзию к Конституции США. Сопроводительная надпись переводится как «Конституция утверждает, что все люди равны, но я ничего там не видел про женщин» (перевод наш. – С.К.). Комический эффект основан на алогизме о том, что женщины не относятся к людям, и многозначности слова *men*, которое в английском языке может означать «мужчины» и «люди» [19]. Интертекстуальная отсылка к Конституции США создает образность, потому что абсурдность высказывания контрастирует с упоминанием серьезного и важного документа.

Стоит добавить, что интертекстуальный характер мемов также обусловлен их жанровыми особенностями, среди которых можно выделить диалогичность и серийность. Диалогичность мемов реализуется в контексте взаимодействия автора мема и реципиента. При этом существует возможность обратной связи: реципиент может выразить свое мнение с помощью интернет-комментария, лайков, дизлайков, которые содержат интертекстуальную отсылку к определенному мему. Что касается серийности мемов, данная особенность обеспечивает функционирование по типу «прототип – копия», в результате чего многочисленные копии и прототип объединены интертекстуальными связями. В целом интертекстуальность интернет-мемов отражает незамкну-

тость дискурса [7] или открытость дискурса [13], позволяющие выстраивать интертекстуальную интеракцию.

Таким образом, интернет-мем интертекстуален по своей природе, что обусловлено, во-первых, гипертекстуальной сферой функционирования интернет-мема – интернет-дискурсом. Во-вторых, интертекстуальность интернет-мема мотивирована его репликативной природой, обеспечивающей бесконечное тиражирование мемов с сохранением интертекстуальных связей между копиями. Кроме того, жанровое своеобразие интернет-мема, реализующееся в смешении разных жанров в художественном пространстве мема, указывает на интертекстуальность. Интертекстуальное взаимодействие воплощается в интернет-мемах разнообразно: как имитация «чужого» текста, точное воспроизведение «чужого текста» и отсылка к «чужому тексту».

Список литературы

1. Баженова Е.А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М., 2003.
2. Баркович А.А. Функциональность компьютерно-опосредованного дискурса: институциональный аспект // Вестн. Сев.-Вост. фед. ун-та им. М.К. Аммосова. 2016. № 1(51). С. 97–107.
3. Бугаева И.В. Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика // Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics. 2011. № 10. P. 147–158.
4. Гузаерова Р.Р. Интернет-мем как знак современного медиапространства // Филология и культура. 2017. № 2(48). С. 50–54.
5. Гуторенко Л.С. Прецедентность в креолизованных текстах комического характера в современной интернет-коммуникации (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-3(69). С. 82–85.
6. Захарчук Е.А. Интермедальность как реалия современного информационного пространства // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 2(21). С. 33–38.
7. Иерусалимская А.О. Интертекстуальность vs интердискурсивность как сложившийся дискурс // Вестн. Сев. (Арктического) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2. С. 104–111.
8. Качмазова А.У. Креолизованный текст как жанр интернет-дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 3(23). С. 100–108.
9. Колокольцева Т.Н. Интертекстуальность и гипертекстуальность в интернет-коммуникации: к вопросу о соотношении категорий [Электронный

ресурс] // Грани познания. 2014. № 1. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/138977770.pdf> (дата обращения: 13.02.2019).

10. Ломакина О.В., Нелюбова Н.Ю. Текст художественной литературы как основа для интернет-мема: из опыта анализа современных рецензий // Вестн. Том. гос. ун-та. 2018. № 437. С. 36–44. DOI: 10.17223/15617793/437/5.

11. Москвин В.П. Методика интертекстуального анализа // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 3(98). С. 116–121.

12. Худoley Н.В. Интертекстуальность и интертекст как феномены художественной коммуникации: теоретический аспект // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 11-1(61). С. 195–198.

13. Чернявская В.Е. Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 106–111.

14. Dancygier B., Vandelanotte L. Internet memes as multimodal constructions // Cognitive Linguistics. 2017. № 28(3). С. 565–598.

15. Keep Calm and Carry On [Electronic resource]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Keep_Calm_and_Carry_On (дата обращения: 03.02.2019).

16. Laineste L., Voolaid P. Laughing across borders: Intertextuality of internet memes // European Journal of Humour Research. 2016. № 4(4). P. 26–49.

17. Milner R.M. Pop polyvocality: Internet memes, public participation, and the Occupy Wall Street movement // International Journal of Communication. 2013. № 7(34). P. 2357–2390.

18. Multitran [Electronic resource]. URL: <http://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2> (дата обращения: 03.02.2019).

19. Procházka O. Internet Memes – A New Literacy? // Ostrava Journal of English Philology. 2014. № 6(1). P. 53–74.

5. Gutorenko L.S. Precedentnost' v kreolizovannykh tekstakh komicheskogo haraktera v sovremennoy internet-kommunikacii (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 3-3(69). S. 82–85.

6. Zaharchuk E.A. Intermedial'nost' kak realiia sovremennogo informacionnogo prostranstva // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016. № 2(21). S. 33–38.

7. Ierusalimskaya A.O. Intertekstual'nost' vs interdiskursivnost' kak slozhivshijsya diskurs // Vestn. Sev. (Arkticheskogo) fed. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016. № 2. S. 104–111.

8. Kachmazova A.U. Kreolizovannyj tekst kak zhanr internet-diskursa // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2016. № 3(23). S. 100–108.

9. Kolokol'ceva T.N. Intertekstual'nost' i gipertekstual'nost' v internet-kommunikacii: k voprosu o sootnoshenii kategorij [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2014. № 1. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/138977770.pdf> (data obrashcheniya: 13.02.2019).

10. Lomakina O.V., Nelyubova N.Yu. Tekst hudozhestvennoj literatury kak osnova dlya internet-mema: iz opyta analiza sovremennykh recepcij // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2018. № 437. S. 36–44. DOI: 10.17223/15617793/437/5.

11. Moskvin V.P. Metodika intertekstual'nogo analiza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 3(98). S. 116–121.

12. Hudoley N.V. Intertekstual'nost' i intertekst kak fenomeny hudozhestvennoj kommunikacii: teoreticheskij aspekt // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 11-1(61). S. 195–198.

13. Chernyavskaya V.E. Intertekst i interdiskurs kak realizaciya tekstovoj otkrytosti // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2004. № 1. S. 106–111.

* * *

1. Bazhenova E.A. Intertekstual'nost' // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 2003.

2. Barkovich A.A. Funkcional'nost' komp'yuternoposredovannogo diskursa: institucional'nyj aspekt // Vestn. Sev.-Vost. fed. un-ta im. M.K. Ammosova. 2016. № 1(51). S. 97–107.

3. Bugaeva I.V. Demotivatory kak novyj zhanr v internet-kommunikacii: zhanrovyje priznaki, funkcii, struktura, stilistika // Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics. 2011. №10(2011) P. 147–158.

4. Guzaerova R.R. Internet-mem kak znak sovremennogo mediaprostranstva // Filologiya i kul'tura. 2017. № 2(48). S. 50–54.

Intertextuality as a text category in Internet meme

The article deals with intertextuality in Internet meme. There is made the first scientific attempt to study intertextual nature of meme. It is stated that intertextuality being an integral meme's characteristic is differently implemented in the presented units.

Key words: *Internet meme, intertextuality, computer-mediated discourse, hypertext, allusion, contamination.*

(Статья поступила в редакцию 01.03.2019)

МИЦЗИТИ ФЭЙЛИНА
(Санкт-Петербург)

**СТРУКТУРА СТАТЬИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО
СЛОВАРЯ: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ
(на материале перифрастических
культуронимов)**

Анализируется разработка структуры статьи лингвокультурологического словаря на материале перифрастических культуронимов русского языка на фоне китайского языка. Предлагаемая модель словарной статьи учебного словаря включает в себя заголовочную единицу, описательное толкование, культурологический комментарий, иллюстрации, китайские аналоги, перифрастические синонимы.

Ключевые слова: *перифрастические культуронимы, лингвокультурология, словарная статья, аксиологическая оценка, лингвокультурная ситуация.*

Лингвокультурология изучает взаимоотношения языка и культуры, она как наука возникла в начале XIX в. В настоящее время лингвокультурологическое исследование языка и культуры является одной из самых актуальных тем в языкознании. Причина возникновения этой науки тесно связана со стремительной глобализацией мировых проблем и необходимостью обращать внимание на универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов [7, с. 127]. Основной единицей исследования указанной научной дисциплины являются единицы различного типа, которые соединяют в себе собственно языковое содержание и тесно связанную с ним внеязыковую культурную среду [6]. В настоящее время такие единицы, как фразеологизмы, устойчивые сравнения, перифразы, пословицы и поговорки, крылатые слова, находятся в центре внимания лингвокультурологических исследований.

Перифраза известна с библейских времен, сейчас она в качестве особого типа устойчивых словесных комплексов употребляется широко в художественном, научном и публицистическом стилях речи. «Перифраза – описательное выражение (иносказание), стилистический прием, заключающийся в непрямом, описательном обозначении предметов и явлений действительности (преимущественно эмо-

ционально-оценочного характера)» [9, с. 371]. Т.А. Прокудина считает, что перифраза не имеет эквивалента среди свободных (переменных) словосочетаний, обладая целостным значением, соотношенная с одним денотатом, являющаяся образным синонимом слова, но вносящая дополнительную информацию о предмете или явлении, перифраза является единственным средством передачи именно этой информации [12, с. 38]. Можно сказать, что перифразы – это единицы описательные, семантически неделимые, в форме словосочетания или предложения, вторично что-либо называющие, они подчеркивают характерные черты того или иного предмета или явления.

В Китае перифразы широко употребляют с давних времен в древних китайских стихах, в настоящее время в газетах, рекламе и т. д. Но в китайской лингвистике явление перифразирования не выделяется как отдельное самостоятельное лингвистическое явление. Не было и самостоятельного термина, и четкого определения, которое помогло бы отграничить данное понятие от других, очень сходных с ним лингвистических явлений. Явление перифразирования первичного наименования вместе с различными неофициальными названиями предметов и явлений (эвфемизм, прозвище, антономазия, метонимией, диалектное название, синоним) называется «другими именами» (异名, 别称). В наше время в Китае немало словарей устойчивых «других названий (имен)». В *中华事物别称溯源趣典* («Этимологическом словаре других названий предметов Китая», 2006) автор определяет «другое название» как «все названия предметов, кроме общепринятого наименования» [8, с. 1]. В состав этих словарей включены некоторые перифрастические единицы, например: 墨——乌金 (*тушь – черное золото*), 牡丹——花王 (*пион древовидный – король цветов*). Однако большинство этих единиц – древние китайские выражения, и только некоторые из них еще употребляются в наше время в Китае. Перифразы, которые часто используются в языке современного Китая, пока не входят в состав словарей. Другими словами, явление перифразирования словесных комплексов в современном китайском языке пока не привлекает внимания китайских лингвистов. Идет активное накопление материала – как путем создания собственно китайских перифраз, так и путем заимствования перифрастического материала из других языков.

Лингвокультурологический потенциал перифраз активно разрабатывается в последнее время в России (Н.Е. Якименко, М.А. Морозов, И.А. Грехнёва, Т.Р. Писарская, Е.В. Евдокимова, Цуй Лулу, Е.В. Исаева, А.Ю. Мешавкина). Перифраза является универсальной лингвокультурологической единицей, она содержит фоновую информацию, аксиологическую оценку, отражает менталитет народа (менталитет как совокупность представлений, восприятий и реакций) [3, с. 226–227].

Термин *культуроним* (от лат. *cultura* – «воспитание, образование, развитие, почитание» и греч. *ὄνομα* – «имя, название»). Культуроним – языковая единица, закрепленная за элементами культуры [5, с. 16]. В.А. Маслова определяет культуру как «все свойственные данному народу способы жизни и деятельности в мире, а также отношения между людьми (обычаи, ритуалы, особенности общения и т. д.) и способы видения, понимания и преобразования мира. Культура – это совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая “живет” лишь в диалоге с другими культурами» [10, с. 17].

На наш взгляд, культуронимы – это название элементов культуры, закрепленных в различного рода языковых единицах. Перифрастические культуронимы – не прямое, описательное, вторичное обозначение предмета на основе выделения какого-либо его признака или особенностей, например *застывшая музыка* – архитектура, *отец русской музыки* – М.И. Глинка, *орган* – *король инструментов* и т. д. В научной литературе выделяется несколько разрядов культуронимов: полионимы (единицы, обозначающие ‘универсальные элементы земной цивилизации и представленные во многих культурах мира’); идионимы (слова, ‘называющие специфические элементы национальной культуры’, выраженные средствами языка данной культуры); ксенонимы (слова, обозначающие в данном языке ‘специфические элементы внешних «чужих» культур») [13, с. 97]. Таким образом, перифрастические культуронимы также распределяются по трем основным группам.

Это в первую очередь полионимы: *застывшая музыка* – архитектура. Данная единица из сочинения «Лекции по философии искусства» (1842) немецкого теоретика искусства Фридриха Вильгельма Йозефа Шеллин-

га (1775–1854), используется в Германии, России, Китае (в лингвистическом корпусе Пекинского университета насчитывается 36 примеров). *Король поп-музыки* – Майкл Джексон (в лингвистическом корпусе Пекинского университета насчитывается 32 примера). Данная единица используется в Америке, России, Китае.

Вторая группа ПЕ объединяет идионимы. В русском языке это *вошебник танца* (М.А. Эсамбаев), *наша слава* (А.С. Пушкин). В китайском языке – *стихи без звуков* (китайская живопись), *голова восьми корифеев литературы эпохи Тан-сун* (Хань Юй), *бессмертный среди поэтов* (Ли Бай).

Третья группа объединяет ксенонимы. В русском языке это такие единицы, как *девятая муза* (кинематограф), *гений рока* (Элвис Пресли).

Лингвокультурология – комплексное направление, к нему относятся словари, в которых лингвистические сведения сочетаются с информацией об обозначаемых языковыми единицами культурных реалиях, фиксируются вербализованные представления, образы, ассоциативные связи, существующие в сознании носителей русского языка [4, с. 220].

Русские перифразы, обладающие богатыми культурными потенциалом, вызывают трудности для носителя китайского языка при понимании и переводе. Цель нашего исследования – разработать модель словарной статьи лингвокультурологического словаря русских перифраз, ориентированного на китайских студентов. Объект данного исследования – перифрастические культуронимы.

Мы отобрали из перифрастических и толковых словарей более 80 перифрастических культуронимов в русском и около 60 единиц в китайском языке. Материал можно объединить в несколько тематических групп: «музыка», «литература», «поэзия», «архитектура», «балет (танец)», «театр», «кино», «образование», «живопись» и т. д. Главными источниками русских единиц служили «Словарь перифраз русского языка» А.Б. Новикова [11], предложение монографии «Очерки по русской перифрастике» Т.И. Бытовой [1], словарь «Избранные перифрастические выражения русского языка в сопоставлении с польским. Учебный справочник» Полины Стасиньской [14; 15].

В «Словаре перифраз русского языка» А.Б. Новиков дает только денотат перифразы. Культурные комментарии отсутствуют. На-

пример, перифрастический культуроним *десятая муза* толкуется следующим образом: автор дает опорное слово МУЗА, грамматические пометы (-ы, ж.), и далее следует перифраза, образованная с помощью данного слова, – *десятая муза*, после этого даются толкования перифразы – 1) искусство кинематографии, 2) кинофильм. Далее для каждого значения проводятся цитаты.

Перифраза *десятая муза* для китайского языка является лакуной, для китайских студентов такого комментария недостаточно. Это объясняется, вероятно, тем, что искусство и культура Древней Греции и Древнего Рима не были чужды для русской культуры, в то время как китайской культуры они коснулись лишь в самом минимальном объеме. Уже само слово *муза* является заимствованием в русском языке и несет отблеск древнегреческой культуры, которая входит в образовательный минимум в русских школах. Так, миф о девяти музах древней Греции (Каллиопа, Мельпомена, Клио, Талия, Эвтерпа, Полигимния, Эрато, Терпсихора, Урания) дает возможность по аналогии наречь искусство кинематографии, которого, естественно, не было в древние времена, именем десятой музы. Музы (в переводе с греч. «мыслящие») – дочери Зевса, которому подчиняются все божества Олимпа, все главные принципы во Вселенной, и Мнемосины, богини памяти, покровительницы поэзии, искусств и наук, – олицетворяют все то, что позволяет человеку вспомнить о важном и подлинном, о Вечном [2]. Этот комментарий дает нам возможность предположить, что искусство кино замышлялось как то, что «позволяет человеку вспомнить о важном, о Вечном», именно поэтому в русском языке оно получает перифрастическое наименование *десятая муза*.

В словарную статью лингвокультурологического словаря русских перифраз, ориентированного на китайских студентов, нужно включать такую информацию, «в которой не нуждаются носители языка и которая возможно является для них самоочевидной» [4, с. 221]. Поэтому для описания перифрастических единиц в словарной статье лингвокультурологического словаря русских перифраз необходимо раскрывать национальные стереотипы и символы, учитывать аксиологическую оценку и лингвокультурную ситуацию (ЛКС). ЛКС – это динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных

средах [14, с. 19], это исторически и культурно обусловленная ситуация возникновения перифрастической единицы.

Предлагаемая нами модель словарной статьи состоит из шести зон описания, первые четыре зоны будут обязательными, пятая и шестая – факультативными. Прежде всего, тематическими рубриками словаря служат слова **МУЗЫКА, ЛИТЕРАТУРА, ПОЭЗИЯ, АРХИТЕКТУРА, БАЛЕТ (ТАНЕЦ), ТЕАТР, КИНО, ОБРАЗОВАНИЕ, ЖИВОПИСЬ** и т. д., которые набираются прописными буквами жирным прямым шрифтом. Под тематическим рубрикатом по алфавиту первого слова следует описание отдельных перифраз, т. е. помещаются собственно словарные статьи, включающие несколько зон.

Первая зона содержит заголовочную единицу. Она набирается прописными буквами жирным курсивом. Например: **ДЕСЯТАЯ МУЗА** – искусство кинематографии. При заголовочной единице при необходимости дается функционально-стилистическая помета (*разг., прост., шутл., книжн.* и т. п.). Пометы набираются светлым курсивом строчными буквами. После функционально-стилистической пометы дается помета аксиологической оценки, которая может быть положительной (+), нулевой (0) или отрицательной (–). В нашем случае для единицы *десятая муза* мы даем помету (+) и поясняем, что кинематограф является несомненной ценностью для русской культуры, единица имеет положительную коннотативную оценку. Кроме того, положительная оценка содержится в самом слове *муза*, что значит ‘мыслящая’.

Вторая зона представляет собой описательное толкование смысла перифразы (набирается прямым шрифтом без выделения). Например, толкование перифразы *десятая муза* будет следующим: так может называться какая-либо область искусства, преимущественно вновь возникшая и не вошедшая в канонический список. В наше время – киноискусство.

Третья зона – это зона культурологического комментария, раскрывающего особенности формирования значения перифразы в рамках той или иной лингвокультурной ситуации. Например, для перифразы *десятая муза* культурологический комментарий может выглядеть следующим образом:

Муза от греческого *musa*, в древнегреческой мифологии девять богинь, покровительниц поэзии, искусств и наук, которых называют *музами*. Ура-

ния – покровительница астрономии, Каллиопа – эпоса, Клио – истории, Мельпомена – трагедии, Полигимния – гимнов, пантомимы; Талия – комедии, Эрато – любовной поэзии, Терпсихора – танцев и хорового пения, Евтерпа – лирической поэзии и музыки. Киноискусство в качестве новой области искусства возникло в XVIII в. во Франции, до революции русская кинематография была самым отсталым участком искусства, после революции киноискусство быстро выросло, окрепло, приобрело национальное своеобразие.

Четвертая зона – это зона иллюстраций, в этой зоне приводятся примеры из современной публицистики. В иллюстративных контекстах перифразы выделяются курсивом. Например:

Ну, а ночь с 19 на 20 апреля будет посвящена *десятой музе*, которая, по общему признанию, и родилась во Франции, – кино. Не всякий любитель осилит всенощный просмотр короткометражек – как показывает практика, до утра наслаждаются «синемой» полтора-два десятка человек (МИГ. 2019. 1 апр.).

Пятая зона включает китайские аналоги русских единиц (при их наличии), поэтому данная зона статьи присутствует не всегда. Например, для русской перифразы *архитектура – застывшая музыка*. Ср. кит.: 建筑 – 凝固的音乐 (застывшая музыка).

Шестая зона – зона перифрастических синонимов. Например: *важнейшее из /всех/ искусств*.

Таким образом, предлагаемая нами модель словарной статьи включает следующие зоны: 1) заголовочную единицу, при необходимости ее функционально-стилистическую характеристику и аксиологическую оценку; 2) описательное толкование; 3) культурологический комментарий, раскрывающий особенности формирования значения перифразы в рамках той или иной лингвокультурной ситуации; 4) иллюстрации; 5) китайские аналоги; 6) перифрастические синонимы.

Список литературы

1. Бытева Т.И. Очерки по русской перифрастике: моногр. М., 2008.
2. В хороводе муз [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newacropol.ru/Alexandria/myth/muzes/> (дата обращения: 05.04.2019).
3. Грехнёва И.А., Писарская Т.Р., Якименко Н.Е. Лингвокультурологический потенциал публицистических перифраз // Русский язык и литература в поликультурном коммуникативном пространстве: материалы Междунар. науч. конф. Псков, 2012. С. 226–229.

4. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология. Теория и практика. СПб.: ООО «Издательский дом МИРС», 2009.

5. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: РГПУ, 1998.

6. Кажигалиева Г.А. О содержании и структуре лингвокультурных словарей в рамках обучения русскому языку как неродному [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm (дата обращения: 15.03.2019).

7. Карасик В.И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.

8. Ли Юн, Ли Цяо. Этимологическом словари других названий предметов Китая. Тайюань: Изд-во «Жэньминь» Шаньси, 2006.

9. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990.

10. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

11. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). М., 2004.

12. Прокудина Т.А. О понятии перифразы в русском языке // Образование и функционирование фразеологических единиц: сб. ст. / отв. ред. Ю.А. Гвоздарев. Ростов н/Д., 1981. С. 35–38.

13. Разумовская В.А. Переводимость булгаровских культуронимов: возможное и невозможное // Лингвистика в эпоху глобализации: сб. ст. к юбилею Виктора Владимировича Кабакчи / под ред. Е.В. Белоглазовой. СПб., 2018. С. 93–102.

14. Стасиньска П. Избранные перифрастические выражения русского языка в сопоставлении с польским: учеб. справочник. Poznan, 2008.

15. Стасиньска П. Именные перифразы. Теоретический аспект. Zielona Gora, 2003.

16. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.

* * *

1. Byteva T.I. Ocherki po russkoj perifrastike: monogr. M., 2008.

2. V horovode muz [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.newacropol.ru/Alexandria/myth/muzes/> (data obrashcheniya: 05.04.2019).

3. Grekhnyova I.A., Pisarskaya T.R., Yakimenko N.E. Lingvokulturologicheskij potencial publicisticheskikh perifrjaz // Russkij yazyk i literatura v polikulturnom kommunikativnom prostranstve: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Pskov, 2012. S. 226–229.

4. Zinov'eva E.I., Yurkov E.E. Lingvokulturologiya. Teoriya i praktika. SPb.: OOO «Izda-tel'skij dom MIRS», 2009.

5. Kabakchi V.V. Osnovy angloyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii. SPb.: RGPU, 1998.

6. Kazhigalieva G.A. O sodержanii i strukture lingvokul'turnyh slovarej v ramkah obucheniya ruskomu yazyku kak nerodnomu [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_ka_zhigalieva.doc.htm (data obrashcheniya: 15.03.2019).

7. Karasik V.I. Yazykovoj krug. Lichnost', koncepty, diskurs. M.: Gnozis, 2004.

8. Li Yun, Li Cyao. Etimologicheskoe slovari drugih nazvanij predmetov Kitaya. Tajyuan': Izd-vo «Zhen'min» Shan'si, 2006.

9. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. V.N. Yarcevoj. M.: Sov. encikl., 1990.

10. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izd. centr «Akademiya», 2001.

11. Novikov A.B. Slovar' perifrasy russkogo yazyka (na materiale gazetnoj publicistiki). M., 2004.

12. Prokudina T.A. O ponyatii perifrasy v ruskom yazyke // Obrazovanie i funkcionirovanie frazeologicheskikh edinic: sb. st. / otv. red. Yu.A. Gvozdev. Rostov n/D., 1981. S. 35–38.

13. Razumovskaya V.A. Perevodimost' bulgakovskih kul'turonimov: vozmozhnoe i nevozmozhnoe // Lingvistika v epohu globalizacii: sb. st. k yubileyu Viktora Vladimirovicha Kabakchi / pod red. E.V. Beloglazovoj. SPb., 2018. S. 93–102.

14. Stasin'ska P. Izbrannye perifrasticheskie vyrazheniya russkogo yazyka v sopostavlenii s pol'skim: ucheb. spravochik. Poznan, 2008.

15. Stasin'ska P. Imennye perifrasy. Teoreticheskij aspekt. Zielona Gora, 2003.

16. Shaklein V.M. Lingvokul'turnaya situatsiya i issledovanie teksta. M., 1997.

Structure of entry in linguistic and cultural dictionaries: issues of description (based on periphrastic culturonyms)

The article presents the analysis of the development of the entry's structure in linguistic and cultural dictionaries by the material of periphrastic culturonyms of the Russian language against the background of the Chinese language. The suggested model of educational dictionary's entry includes a header unit, a descriptive explanation, a cultural commentary, an illustration, Chinese analogies and periphrastic synonyms.

Key words: periphrastic culturonyms, linguistic culturology, dictionary entry, axiological value, linguistic and cultural situation.

(Статья поступила в редакцию 19.04.2019)

А.О. МАСЛАКОВА
(Орехово-Зуево)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАФОРЫ В РЕКЛАМЕ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ И НАПИТКОВ

Рассматривается влияние метафоры на создание рекламного образа, определяются лингвистические особенности ее функционирования в рекламном дискурсе. Исследование проводилось на материалах рекламных текстов, которые размещены в электронных версиях англоязычных журналов, современных блогах и видео. Основное внимание акцентируется на авторской смысловой классификации метафор в англоязычной рекламе продуктов питания и напитков.

Ключевые слова: метафора, реклама продуктов питания, средство выразительности, троп, дискурс.

Каждый человек способен не только выражать свои мысли, используя метафоры и их эстетический потенциал, но и мыслить с помощью данных языковых средств, узнавая благодаря им картину мира. Данные стилистические средства имеют большую популярность во многих сферах, поскольку обладают семантическими и прагматическими свойствами, к которым можно отнести хорошую запоминаемость, образность, оценку и появление ассоциаций. Метафора играет роль основного языкового средства, способного аргументировать образ товара, позволяя сделать рекламный текст более ярким и придать ему черты выразительности. Именно поэтому Э.П. Слободянюк утверждает, что изучаемый нами троп – быстрый и эффективный способ передачи информации [6, с. 148]. Принимая во внимание этот факт, мы изучаем метафору в рекламном дискурсе как одно из наиболее значимых средств выразительности, которое воздействует на зрителя или читателя в течение долгого времени.

Когнитивная лингвистика (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Г. Лоу, В.В. Петров, Ф. Риготти, Т.Г. Скребцова, М. Тернер, Ж. Фоконье, Б. Хокинс, Й. Цинкен, А. Ченки, А.П. Чудинов и др.) рассматривает метафору как важную

(а в ряде случаев основную) ментальную операцию для познания, оценивания и объяснения картины мира. В свою очередь, Е.Ю. Глотова считает, что в современной науке существует и постоянно появляется большое количество работ и исследований на тему метафоры, но, несмотря на это, некоторые аспекты ее функционирования на данный момент полностью не изучены. Исследователь отмечает способность данного выразительного средства показывать личное мировоззрение автора как языковой личности и определять его социально-политическую позицию [3, с. 106].

В нашей статье ключевым для нас является определение Н.Д. Арутюновой: «Метафора – троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и тому подобное, для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [1, с. 296].

Метафора в рекламе продуктов питания – это эффективный прием для создания образа:

– *Pure life* («Чистая жизнь») – Nestle (в данном контексте компания сравнивает свой продукт с «чистой жизнью», давая людям понять, что он никак не сможет навредить здоровью и не содержит консервантов);

– *The Champagne of Beers* («Шампанское среди пива») – Miller (выделяя свое пиво среди остальных, производители сравнивают его с шампанским, тем самым показывая, что данный напиток имеет явные преимущества в качестве и вкусе);

– *Scotland's other National Drink* («Другой национальный напиток Шотландии») – IRNBRU (Шотландия славится своим национальным напитком – виски, поэтому люди, знающие высокое качество данного алкоголя, захотят попробовать и оценить «другой национальный напиток»);

– *Central heating for kids* («Центральное отопление для детей») – Porridge oats (самое главное для каждого ребенка – это здоровье и рост, называя свою кашу «центральным отоплением», производители подчеркивают важность ее потребления);

– *A taste of paradise* («Вкус рая») – Bounty (батончик «Баунти» – это сочетание молочного шоколада и кокосовой стружки, кокос, в свою очередь, ассоциируется с пальмами на лазурном берегу океана, а подобный пейзаж – с раем);

– *The fresh maker!* («Свежее решение!») – Mentos (данные конфеты, как правило, обладают мятным вкусом, мята – это свежесть, съев

одну пастилку, вы принимаете «свежее решение»);

– *Home of the Whopper* («Дом, где живет Воппер») – Burger King (ресторан быстрого питания сравнивает себя с «домом», где главным обитателем является их фирменный бургер);

– *Tall, blonde and gorgeous* («Высокая великолепная блондинка») – McDonalds (известный во всем мире ресторан «Макдоналдс» сравнивает картофель фри с красивой женщиной, предполагая, что их главное блюдо содержит в себе характеристики, свойственные очаровательной девушке Бонда);

– *With a soup, you are always at home* («С супом вы всегда дома») – Maggi (автор слогана сравнивает наличие супа в рационе с упоминанием о родном доме, т. к. суп – это именно то блюдо, которое ассоциируется у каждого человека с семьей и домом с самого раннего детства);

– *It's what comfort tastes like* («Вкус комфорта») – Werther's (компания использует метафору, чтобы провести параллель между своей сладкой продукцией и «комфортной едой», любители карамели и шоколада поверят в то, что данное лакомство поможет избавиться от ежедневного стресса и позволит насладиться великолепным вкусом);

– *A sandwich for experts* («Бутерброд для экспертов») – McDonalds (ресторан быстрого питания привлекает внимание, указывая на тот факт, что даже эксперты смогут оценить их высококачественный продукт);

– *Real honest food* («По-настоящему честная еда») – Ginester (данный слоган подчеркивает, что только кукурузные изделия данного производителя не содержат в себе вредных компонентов, и компания не обманывает своих покупателей, в отличие от своих конкурентов).

Вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что данный троп создает у зрителя четкую фигуру и очерчивает исходный образ товара. Метафора дает характеристику продукта путем скрытого сравнения, добавляя при этом убедительности и выразительности в текст рекламного характера.

Кроме того, метафора играет существенную роль в рекламе продуктов питания и напитков, т. к. влияет на чувства и подсознание зрителя, при этом побуждая их к действию. Благодаря ей на первый план выходят наиболее положительные характеристики товаров, что, таким образом, не дает покупателям думать объективно. Метафора внушает мнение, которое необходимо производителю, бездоказательно, ценности могут быть преподнесе-

ны как трудно опровергаемые аргументы. Таким примером может послужить следующий слоган: *A Mars a day helps you work, rest and play* («Съедаемый ежедневно батончик Mars помогает тебе работать, отдыхать и играть»). На основе известной поговорки структурно создается новая: *An apple a day keeps the doctor away*. Автор, используя такие лексические единицы, как *работать*, *отдыхать* и *играть*, пытается донести до зрителя тот факт, что батончик обладает рядом положительных свойств, которые могут позволить выполнить каждое из трех действий, имеющих немало важное значение в жизни каждого человека. Следует отметить, что при объединении в рекламе таких глаголов, как *работать* и *играть*, стирается грань между возрастом людей, которым будет полезен данный продукт.

По мнению Э.П. Слободянюк, зачастую в создании рекламы продуктов питания и напитков участвуют и текстовые, и визуальные, и музыкальные метафоры [6, с. 114]. В свою очередь, Ю.С. Малкова считает, что посредством изображений можно усилить воздействие вербальных метафор на зрителя [5, с. 41]. Хорошим доказательством этого суждения может стать широко известный ролик, рекламирующий леденцы от кашля Strepsils. Красивая девушка пытается сорвать спелое яблоко, но вдруг ее останавливает внезапно появившаяся боль в горле, а аппетитный фрукт становится кактусом с колючими шипами. Происходит воплощение боли с помощью изображения. Спасти в данной ситуации представляется возможным только с помощью леденцов от кашля, которые смогут облегчить вашу жизнь, снять боль и воспаление.

Одно из главных достоинств метафоры заключается в том, что она одновременно выполняет две разные функции: являясь экспрессивным средством выразительности для создания образа, она имеет возможность давать краткую формулировку достоинствам рекламируемого товара. Так, название бургера *Tower burger* («Башня-бургер») в одном известном ресторане фастфуда KFC дает нам представление о том, что заказанный бутерброд будет напоминать по своим размерам башню, состоять из большого количества ингредиентов и с легкостью утолит наш голод.

В рекламных текстах существует и постоянно появляется большое количество метафор, которые требуют специальной классификации.

1. *Метафоры человеческого организма* («жизнь», «здоровье», «пульс», «голова», «сердце», «разум», «вкус», «запах», «впечат-

ление»). В нашей речи слова служат для того, чтобы выражать мысли, а мысли, в свою очередь, имеют воздействие на наше тело, иммунную систему и общее состояние здоровья. С помощью фраз человека можно определить его внутреннее состояние. Несмотря на это, зачастую большую роль играют не только слова, но и язык тела. Из этого следует, что метафоры, связанные с человеческим организмом, действуют на подсознание зрителя и легко запоминаются. Примерами здесь могут послужить следующие слоганы:

– кофе Tchibo German instant coffee – *Awaken the senses* («Пробуждает чувства») – перенос по сходству действия;

– кофе Gasienda instant coffee – *The flavor of memories* («Аромат воспоминаний») – перенос по сходству с конкретными физиологическими ощущениями состояния;

– жевательные конфеты Skittles – *Taste the rainbow* («Попробуй радугу») – перенос по сходству с внешними признаками;

– суп Progresso soup brand – *A taste of the good life* («Вкус хорошей жизни») – перенос с конкретного на абстрактное.

2. *Строительные метафоры* («дом», «окно», «дверь», «стройка», «фундамент»). Путем осмысления процесса строительства и ремонта своего жилья человек обращает свое внимание на совершаемые действия и используемые детали. Сам процесс строительства дома является для человека одним из самых важных в его жизни, поэтому наименование всех сложных компонентов имеет способность метафорического осознания, тем самым составляя некую общую метафору жизни:

– фастфуд-ресторан Burger King – *Home of the whopper* («Дом, где живет воппер») – перенос по сходству положения;

– марка супов быстрого приготовления Maggi – *With a soup, you are always at home* («С супом вы всегда дома») – перенос по сходству ощущений.

3. *Метафоры начала и конца* («старт», «финиш», «источник», «ключ», «вершина», «пик», «чемпион»). Воспринимая окружающий мир, каждый человек стремится к упорядочиванию получаемых им знаний. Каждый объект действительности обладает границами в пространстве, в свою очередь, временные интервалы имеют ограничения временем, события, которые протекают в данный момент, также обрамляются определенными пространственными рамками. Учитывая тот факт, что «начало» и «конец» – это основные идентификаторы предельности, то лингвистический анализ метафор, содержащих данные поня-

тия, служит более глубокому пониманию национальной картины мира: мюсли Wheaties – *Breakfast of Champions* («Завтрак чемпионов») – перенос по сходству с полученным результатом.

4. *Абстрактные метафоры*, зачастую используются яркие интернациональные слова (*революция, гармония, симфония*). Понятие «абстракция» является одним из наиболее сложных для объяснения. Данная проблема определения абстрактного берет свое начало с вопроса о том, есть ли вообще граница между реальностью и абстрактностью. Как раз эта проблема и служит ключевым моментом использования данных понятий в метафорах: газированный напиток Coca-cola – *Real* («Реальная») – перенос по признаку одушевленности.

5. *Космические метафоры* («планета», «земля», «мир», «вселенная»). Главная отличительная черта космоса – это его отдаленность от человеческого бытия, существование свободных, неподвластных человечеству тел. Употребление «космических метафор» придает тексту яркие, неповторимые ноты, показывает нестандартное проявление восприятия окружающего нас мира:

– мороженое Blue bell ice cream brand – *The best ice cream in the country. A taste of heaven on earth* («Лучшее мороженое в стране. Небесный вкус на земле») – перенос по сходству ощущений;

– картофельные чипсы Laura Scudder Potato Chips – *The noisiest chips in the world* («Самые шумные чипсы в мире») – перенос по сходству ощущения действия;

– фруктовый нектар Tropicana – *Your daily ray of sunshine* («Твой ежедневный луч солнечного света») – перенос по сходству с результатом оказанного воздействия.

6. *«Королевские» метафоры* («король», «царь», «принц», «трон»). Концепт «королева» (и все производные от него) обладает обширным лексико-фразеологическим полем и паремиями, что характеризует наличие коммуникативной релевантности для английского языкового сознания. Более того, данный концепт обладает диффузным восприятием носителями языка.

– минеральная вода Korunni mineral water – *The queen of mineral waters* («Королева всех минеральных вод») – перенос функции одушевленного предмета на неодушевленный предмет;

– фастфуд-ресторан Burger King – *Chicken Royale* («Королевская курица») – перенос по сходству ощущений;

– пиццерия Pizza Hut – *Chicken Supreme* («Куриный главнокомандующий») – перенос по сходству функций;

– маргарин Imperial Margarine – *Fit for a king!* («Подходит королю!») – перенос по сходству эмоциональных ассоциаций.

7. *«Семейные» метафоры* («мать», «отец», «ребенок»). Концепт «семья» является одним из основных в языковой картине мира. Его значимость обуславливается тем, что соответствующие ему явления имеют значение за его пределами, т. е. в реальном мире. В английском языке мы наблюдаем многообразную репрезентацию данной лексики:

– фастфуд-ресторан KFC – *The Big Daddy* («Большой папочка») – перенос по сходству признака;

– ресторан Chuck E. Cheese's – *Where a kid can be a kid* («Где ребенок может быть ребенком») – перенос по сходству ощущений;

– ресторан McDonalds – *A new member of the family* («Новый член семьи») – перенос по сходству ощущений.

8. *Метафоры на основе драгоценностей* («золото», «серебро», «бриллиант»). Метафоризация концепта «драгоценный металл» имеют большое значение в языковой картине мира, т. к. охватывает две сферы. На бытовом уровне содержится определенная программа жизни человека, в то время как оценочный уровень дает определение ценностям человека или предмета в общественном коллективе: картофель быстрого приготовления Sketch – *Golden Mashed Potatoes* («Золотое пюре») – перенос по сходству цвета.

Итак, изучив лингвистические особенности употребления метафоры в англоязычной рекламе продуктов питания и проанализировав вышеприведенную классификацию, мы пришли к следующим выводам.

- Наибольшее количество метафорических выражений, которые мы представили в нашей классификации, связано с человеческим организмом, семьей, домом, космосом и королевской тематикой, в свою очередь, наименьшее – с драгоценными камнями, абстрактными понятиями и обозначениями начала и конца.

- Метафоры способны привлекать внимание зрителя путем вызывания приятных эмоций и создания положительного образа, в данном случае немаловажную роль играют сферы человеческой жизни, с которыми авторы проводят параллель, сравнивая с ними тот или иной продукт.

- Метафоры влияют на подсознание человека, т. к. в их состав входят лексемы, ассоции-

рующиеся с событиями, которые много значат для человека.

Метафора – одно из важнейших средств выразительности в рекламном тексте, являясь многофункциональной единицей, усиливает образность и прагматическую направленность. Будучи экспрессивной единицей языка, метафора поражает своей оригинальностью, предоставляет информацию очень кратко, но при этом точно, способствуя тем самым лучшему запоминанию и усиливая воздействия на аудиторию.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1999.
2. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации // Современный политический язык (от ритуала к метафоре). М., 1991.
3. Глотова Е.Ю. Метафора как средство вербализации авторской концепции: когнитивно-дискурсивный аспект: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2010.
4. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте. Воронеж, 2004.
5. Малкова Ю.В. Конструирование рекламных сюжетов. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.
6. Слободянюк Э.П. Настольная книга копирайтера. М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2011.
7. Харченко В.К. Функции метафоры. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992.
8. Ягодкина М.В., Иванова А.П., Сластущинская М.М. Реклама в коммуникационном процессе. СПб.: Питер, 2014.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1999.
2. Baranov A.N., Kazakevich E.G. Parlamentskie debaty: tradicii i novacii // Sovremennyy politicheskij yazyk (ot rituala k metafore). M., 1991.
3. Glotova E.Yu. Metafora kak sredstvo verbalizacii avtorskoj koncepcii: kognitivno-diskursivnyj aspekt: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2010.
4. Kurganova E.B. Igrovoy aspekt v sovremennom reklamnom tekste. Voronezh, 2004.
5. Malkova Yu.V. Konstruirovanie reklamnyh syuzhetov. M.: AST; SPb.: Sova, 2007.
6. Slobodyanyuk E.P. Nastol'naya kniga kopirajtera. M.: Izd-vo «Mann, Ivanov i Ferber», 2011.
7. Harchenko V.K. Funkcii metafory. Voronezh: Izd-vo VGU, 1992.
8. Yagodkina M.V., Ivanova A.P., Slastushinskaya M.M. Reklama v kommunikacionnom processe. SPb.: Piter, 2014.

Linguistic features of usage of metaphors in food and drink advertising

The article deals with the metaphor's influence on the creation of advertising image. There are identified the linguistic features of its functioning in advertising discourse. The research was conducted by the material of advertising texts available in online versions of English magazines, nowadays blogs and video. There is paid special attention to the author's concept classification of metaphors in English food and drink advertising.

Key words: *metaphor, food advertising, expressive devices, trope, discourse.*

(Статья поступила в редакцию 03.04.2019)

Ю.Д. РОДИНА
(Коломна)

«СЛОВА УКАЗУЮЩИЕ» И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на материале романа А. Белого «Котик Летаев»)

Представлен фрагмент диссертационного исследования, связанного с изучением языковой личности персонажа художественного текста. Анализируются «слова указующие» в организации вербально-семантического уровня в романе Андрея Белого «Котик Летаев». Выявляется и подвергается анализу лексико-семантическое подмножество «слов указующих» как элемент вербально-семантического уровня организации языковой личности персонажа.

Ключевые слова: *антропоцентрическая парадигма, дискурс, индивидуальный лексикон, лексико-семантическое подмножество, языковая личность.*

Исследование предметов человеческой культуры под антропоцентрическим углом зрения является проявлением научной эмпатии к человеку [4]. Смена системно-структурной

парадигмы в языкознании на антропоцентрическую привела к возникновению особого интереса у лингвистов к термину *языковая личность* (ЯЛ) – наиболее актуальному и наименее однозначно дефинируемому понятию лингвистической персонологии.

Наш исследовательский интерес связан с автобиографическим романом А. Белого «Котик Летаев», представляющим собой внутренний монолог заглавного персонажа, жизнь которого наполнена рефлексией. Большая часть из всех произнесенных героями произведения текстов принадлежит заглавному персонажу и представляет собой дискурс Котика Летаева. Анализ дискурса с целью воссоздания содержания ЯЛ персонажа предполагает несколько уточнений: 1) речь идет о единичном объекте, приложимом к конкретному персонажу, сфера бытования которого ограничена рамками романа; 2) неправомерным является отождествление объекта с личностью автора. Индекс частотности (ИЧ) и особенности функционирования эгоцентрического местоимения *я* в индивидуальном лексиконе персонажа позволяют отнести Котика Летаева к типу монологических героев или «героям, склонным к самовыражению в виде развернутых высказываний» [7].

Методологическую основу данной статьи составляют принципы анализа вербально-семантического уровня организации ЯЛ персонажа художественного произведения, апробированные в работах А.Ю. Богомолова и Л.Н. Чурилиной [3; 8]. Цель данной статьи состоит в выявлении и последующем анализе лексико-семантического подмножества «слов указующих» как элемента вербально-семантического уровня организации ЯЛ персонажа.

Вербально-семантический уровень организации ЯЛ представляет собой уровень языковых единиц, обнаруживающий тесную связь с их семантикой. «Индивидуальный лексикон, организованный по сетевому принципу, признается основной единицей данного уровня <...> Отношения между словами здесь представлены во всем разнообразии их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, образующих вербальную сеть» [5].

Основу классификации отобранного лексического материала составил подход, предложенный авторами «Русского семантического словаря» [6] и нашедший практическое применение в монографии Л.Н. Чурилиной «Языковая личность в художественном тексте». Согласно этому подходу, весь словар-

ный состав языковой личности распределяется по четырем макроклассам: 1) слова указующие; 2) слова именующие, или слова, за лексическими значениями которых «стоит понятие о предмете, признаке, состоянии или процессе»; 3) слова собственно связующие (союзы, предлоги и их аналоги); 4) слова собственно квалифицирующие (модальные слова, частицы, междометия) [6]. В нашей статье объектом внимания становится первая группа (слова указующие), необходимость рассмотрения которой обусловлена важной ролью составляющих ее единиц в процессе познания персонажем окружающей действительности. По мнению Н.Ю. Шведовой, «местоименное слово является полифункциональной единицей», т. к. «оно обращено как в область высших абстракций, так и в мир бесчисленных языковых сущностей» и способно не только обозначить «глобальные понятия физического и духовного мира», но и «отразить уровень их познания субъектом» [9].

В состав текстового лексического объединения «слова указующие» вошло 95 единиц с общей частотностью употребления 2 601. Выявленное в рамках персонажного дискурса лексико-грамматическое множество «слов указующие» составляет три подмножества слов, указывающих:

- 1) на предмет (все живое, вещь, явления);
- 2) непроцессуальный признак;
- 3) признак другого признака или на состояние.

Наивысшим ИЧ в пределах рассматриваемого текстового лексико-грамматического множества обладают «слова, указывающие на предмет». Единицы данного лексико-грамматического подмножества представлены в 1 849 употреблениях, что составляет 71% от общей частотности «слов указующих», причем в состав подмножества входит 21 единица, или 22% от общего числа выявленных местоименных слов. Считаем целесообразным обратиться к их рассмотрению.

Лексико-грамматическое подмножество «слов, указывающих на предмет» классифицируется по двум параметрам – «смысловый исход кто» (указание на одушевленное существо) и «смысловый исход что» (указание на предмет). «В основе распределения местоименных слов на группы в плане указания на знание: “указание на “уверенное” знание”, “указание на “неуверенное” знание” и “указание на “незнание”” лежит семантическая классификация местоименных слов, представлен-

ная в трудах Шведовой и Белоусовой» [9]. Так, группу «уверенное знание» составляют слова, означающие «определенность указуемого, знание о нем», группу «неуверенное знание» – слова, означающие «неопределенность указуемого, неуверенность в его существовании, неполноту знания», группу «незнание» – слова, означающие «отсутствие указуемого или его непознанности» [9]. Состав и количественное соотношение этих единиц в рамках дискурса персонажа нашли отражение в табл. 1.

Таблица 1
Слова, указывающие на предмет

Семантическое подмножество	Указание на «уверенное знание»	Указание на «неопределенное знание»	Указание на «незнание»
Смысловой исход «кто»	Я (1 120), мы (190), ты (14), он (114) / она (68), они (24), сам (3), себя (27), все (38)	Кто (4), кто-то (14), кто-нибудь (4)	Никто (4)
Смысловой исход «что»	Всё (70), оно (9), что (1), фразеологическое сочетание что бы ни было (1)	Что (1), что-то (24), что-нибудь (1), нечто (9)	Ничто (29)

Слова, объединяющиеся вокруг смыслового исхода «КТО», насчитывают 13 единиц с общим ИЧ 1 624. Смысловой исход «ЧТО» объединяет 8 местоимений с общей частотностью 144. Таким образом, количественное соотношение лексических единиц и общее число их употреблений свидетельствуют о превалировании в индивидуальном лексиконе Котика Летаева «КТО-указателей» и позволяет выдвинуть предположение о преобладании «Человека» (существа одушевленного) в сфере интересов персонажа.

Распределение слов – указателей на предмет выглядит следующим образом: группа «уверенное знание» представлена 14 единицами с общим ИЧ 1 683; «неуверенное знание» и «незнание» в индивидуальном лексиконе персонажа – 7 местоимений, общая частотность которых составляет 85 употреблений.

Отдельного внимания в рамках данной статьи заслуживает употребление личных местоимений в составе индивидуального лексикона Котика Летаева. Лидирующее положение по ИЧ среди «слов, указующих на предмет», принадлежит личному местоимению Я (ИЧ 1 120), что дает основание отнести персонажа Котика Летаева к монологическим героям. Использование данного местоимения в индивидуальном лексиконе персонажа связано с особенностями повествовательной формы, представляющей собой внутренний монолог заглавного героя. Большой объем интериоризованной речи в дискурсе Котика Летаева дает основания характеризовать его как человека, ведущего интенсивную внутреннюю жизнь*, наполненную рефлексией, насыщенную нравственными переживаниями. Прием самоотстранения персонажа (именование себя в третьем лице) свидетельствует о его способности к самооценке, высокой степени рефлексивности ЯЛ. Приведем несколько подобных примеров из текста:

1) Почему это так: **вот я – я; и вот – Котик Летаев ... Кто же я? Котик Летаев? .. А – я? Как же так? И почему это так, что – я – я?*** (здесь и далее выделено нами. – Ю.Р.);

2) В **прежде бывшей вселенной, в «Москве», – вспоминаю я, – мое «я» было связано с лабиринтами комнат;**

3) **Сребрится изливами пруд: а из него на меня смотрит малюсенький мальчик; он – в платице, с кружевом; беспокойные кудри упали на плечики;**

4) Это кажется мне ненормальным: и – странный мир поднимается во мне – из меня: **набегает во мне – на меня самого. – Как же так? Кто тут «Я»? Я – не я: я – не Котик Летаев!;**

5) **Котик Летаев, оставленный нами, сидел, проседая во тьму своим креслицем; может быть, видел он: белоснежные блеск и ресниц – свет из глаза! – и может быть: лебединые перья по нем проходили сияющим ощущением тепла: сквозь него самого.**

В дискурсе Котика Летаева отсутствует личное местоимения *вы*, что вполне закономерно и может быть объяснено следующими причинами: во-первых, *подчеркнутой установкой на монологичность* (персонаж не вступает в коммуникативные отношения), во-вторых, отсутствием склонности персонажа к публичной речи в виду возрастных особенно-

* Сам персонаж именует ее как «тихий мой мир», включающий только один субъект – «я».

** Примеры из романа А. Белого «Котик Летаев» приводятся по изданию [2].

стей (*вы* как форма обращения к нескольким лицам).

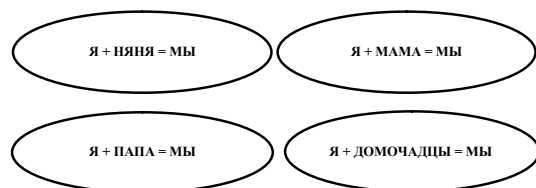
Личное местоимение *ты* (ИЧ 14) в индивидуальном лексиконе Котика Летаева используется в обращении к самому себе и в обобщенном значении (представляет любое лицо). Персонаж вступает в диалог с самим собой, акцентируя внимание на собственных ощущениях и переживаниях. В подтверждение сказанного обратимся к примерам из текста:

1) *Этот шип слышал ты – в тихий час полудневный, когда все замирает, а солнце стреляет лучами... Ты этот свист уже слышал: свист сосен;*

2) *Невыразимости, небывалости лежащего сознания в теле, ощущение, что ты – и ты, и не ты, а какое-то набухание, переживалось теперь приблизительно так: – ты – не ты, потому, что рядом с тобою старуха – в тебя полувлипла; шаровая и жаровая; это она набухает; а ты – нет: ты – так себе, ничего себе, ни при чем себе...*

Местоименное слово *мы* (ИЧ 190) используется в индивидуальном лексиконе персонажа в качестве средства указания «на группу лиц, среди которых находится и сам говорящий» и не обозначает множественности. Это сближение Котика себя с другими (осознание себя в «группе») ограничено рамками конкретной коммуникативной ситуации.

Считаем необходимым схематично представить и прокомментировать функционирование местоименного слова *мы* в индивидуальном лексиконе Котика Летаева (см. схему ниже).



Более гармоничным и естественным, а потому и наиболее частотным, является для Котика *мы*, адресованное няне, которой отводится роль наставника и друга Котика одновременно:

1) *Каждый день мы идем: на Пречистенский бульвар погулять;*

2) *Мы однажды весной шли гулять: было страшно;*

3) *По вечерам, над столом, под открытым окном: мы сидим; и – молчим;*

4) *Мы над ямой пройдем: еще раз – с ней вдвоем; мы идем уже;*

5) *Мы любили, обнявшись, сидеть, протянув свои личики в зорьку.*

Котик Летаев видит в Раисе Ивановне близкого человека, с которым он готов отправиться на прогулку по городу, впервые посетить неизвестное Касьяново, разделить чувства радости и грусти, вместе помолчать в вечерней тишине комнаты.

Отметим, что на страницах романа А. Белого почти отсутствуют другие персонажи – дети, исключение составляют, во-первых, шумные дети Ветвиковых, посещающие профессорскую квартиру; во-вторых, Соня Дадарченко в эпизодическом появлении в шестой главе романа. В первом случае Котик с настроенностью говорит о детях Ветвиковых, нарушающих покой его «тихого мира»; во втором – повзрослевший персонаж (Котику исполнилось пять лет), напротив, пытается подружиться с девочкой. На наш взгляд, данная особенность соответствует авторскому замыслу – подчеркнуть одиночество героя, впоследствии оказавшее влияние на его становление и взросление как личности: с раннего возраста он окружен преимущественно взрослыми людьми – представителями интеллигенции и домохозяицами. Котик «преждевременно» развивается под воздействием такого окружения и невольно становится причиной конфликта между родителями.

Местоименное слово *мы* может быть также адресовано матери и отцу Котика:

1) *Изредка берет меня мама. И на саночках, мимо саночек, пролетаем мы – в саночки: в белом шипне метелицы; из метелицы – в выюгу; из переулков и улиц – переулками, улицами: в переулки и улицы;*

2) *Мы выходим; мы – вышли; и – видим уже, что взлетел подкидной огонек; что на улицах поредел людоеход;*

3) *Вновь на саночках, мимо саночек, пролетаем мы в саночки; приморозило, а тепло – мне под полостью;*

4) *С мамочкою оба боимся мы: придут «математики»;*

5) *Мы бросаемся с папой спасать его;*

6) *С папочкою выручаем мы «молодых людей» и прислугу.*

Отдельное выделение объединений «я + мама = Мы», «я + папа = Мы», вопреки традиционному «я + папа + мама = Мы», подсказано самим текстом: мать и отец находятся в состоянии постоянной конфронтации – они придерживаются диаметрально противоположных взглядов относительно воспитания Коти-

ка (неслучайно одна из подглав романа получила название «Не папин, не мамин»). Таким образом, контекст романа, его авторская установка обусловили необходимость автономного построения данных частей схемы.

Местоименное *мы*, представленное объединением «я + домочадцы = Мы», используется в лексиконе Котика Летаева в той ситуации, когда профессорскую квартиру посещают незнакомые люди, представители интеллигенции, т. е. чужие для него люди. Возникновение подобного объединения в качестве средства указания «на группу лиц, включая говорящего» связано с необходимостью установить дистанцию между «миром *Мы*» (миром профессорской квартиры с ее обитателями) и «миром *Они*» (остальным миром за пределами профессорской квартиры) в целях сохранения «мира *Я*» (внутреннего мира Котика Летаева):

1) *И вот снова звонится к нам Валериан Валерианович Блеценский, как ни в чем не бывало;*

2) *Говорилось у нас: собирает все какие-то данные Помпук;*

3) *И когда к нам звонится, крихтя, головастый Брабаго, то боюсь я Брабаго;*

4) *Городовой Горловасов был у нас недавно на кухне, в тупе;*

5) *Оттого-то они все у нас: и обедают, и ночуют.*

Значение местоименного слова *они* (ИЧ 24) в индивидуальном лексиконе персонажа определяется как «все, посещающие нас», или «не мы». Восприятие квартиры Котиком Летаевым амбивалентно: с одной стороны, он находится в детской, предстающей в его воображении внутренним миром, где он может осмыслить увиденное и услышанное; с другой – посещает гостиную – внешний мир, который населяют взрослые. Представление о далекой, малоизвестной профессорской среде связано с построением мифологических аллюзий, позволяющих Котику сохранять связь с Вечностью, отсылающей к времени образования сознания младенца:

1) *Подозрительно я встречаю гостей – профессоров и директоров казенных гимназий, потому что я знаю про них: – все они – Украшения; и потом еще: все они – изваяния; они украшают Империю: это слышал я от тети Доти и бабушки; а о том, что они крепколобы, я слышал от дяди Ериша: бьются лбами о стены они;*

2) *Профессора и «доценты» – бывало, сойдется к нам славная стая их (со всех московских карнизов); и рассядется: в красных креслах гостининой: горластые дымогоры взле-*

тают – ударяя пальцем по креслу, бывало, плетет Грохотунко – изветы: и – ветви изветов – а я не пойму; дрожу – от бессмыслицы громких слов и таимого ужаса «профессорской жизни»; и старинные бреды подымутся: – сам «профессор» есть прощупь в иную вселенную.

Подводя итоги проведенному нами исследованию, отметим, что мир персонажа делится на три неравные части: «МИР Я», включающий только одного субъекта – самого персонажа и связанный с внутренней жизнью индивида, насыщенной нравственными переживаниями и мыслями; «МИР *Мы*», подразделяющийся на четыре неравные части, каждая из которых включает няню, маму, отца и домочадцев; «МИР *Они*» – все остальные, посещающие нас (чужие).

Анализ функционирования в индивидуальном лексиконе Котика Летаева лексикограмматического множества «слова указующие» (табл. 2) подтверждает предположение о преобладании лексич-уверенности персонажа в своих знаниях о действительности: текстовое смысловое объединение представлено 69 единицами (73% от общего числа указующих слов) в 2 406 употреблениях (92,5% от общей частотности указующих слов).

Таблица 2

Слова указующие как фрагмент индивидуального лексикона Котика Летаева

Семантическое подмножество	Указание на «уверенное знание»	Указание на «неопределенное знание»	Указание на «незнание»
1	2	3	4
Слова, указывающие на предмет	14 (1764)	5 (52)	2 (33)
Слова, указывающие на непроцессуальный признак	11 (274)	7 (70)	2 (4)
Слова, указывающие на признак другого признака или на ситуативное состояние	44 (368)	8 (23)	2 (15)
Общее число слов	69 (2406)	20 (143)	6 (52)

Анализ особенностей функционирования в речи Котика Летаева лексико-грамматического множества «слова указующие» сопровождался выходом за пределы вербально-семантического уровня организации ЯЛ. Данное обстоятельство объясняется рядом причин: во-первых, своеобразием значения местоименных слов, в которые изначально «встроено» указание на относительные статусы говорящего и адресата в социальной, возрастной и иной иерархии, на существующую между ними степень близости, на разделяющую их дистанцию» [1]; во-вторых, отношением говорящего к действительности и содержанию сообщения; в-третьих, уникальностью повествовательной формы и учетом контекста.

В рамках данной статьи можно выдвинуть некоторые предположения относительно специфики прагматического уровня организации ЯЛ «Котик Летаев»:

– основным предметом интересов Котика Летаева является Человек (на это указывает частотность КТО-указателей);

– Котик Летаев является монологическим героем, склонным к рефлексии (функционирование эгоцентрического личного местоимения я с общим ИЧ 1 120);

– особенностями коммуникативного поведения персонажа являются четкое разделение ролей между людьми, входящими в «МИР МЫ» (функционирование местоимения *мы* (ИЧ 190); стремление к уединению, нежелание вступать в коммуникативные отношения (функционирование местоимений *ты, мой*, отсутствие в индивидуальном лексиконе персонажа местоимения *вы*);

– социальное поведение ЯЛ определяется желанием занять позицию созерцателя и наблюдать за происходящим вокруг и другими людьми.

Дальнейшее исследование индивидуального лексикона персонажа направлено на рассмотрение «слов именующих», позволяющих составить наиболее полное представление об организации вербально-семантического уровня организации ЯЛ персонажа художественного произведения.

Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. М.: Яз. рус. культуры, 1995.
2. Белый А. Полное собрание сочинений в двух томах. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2011.
3. Богомолов А.Ю. Языковая личность персонажа в аспекте психопоэтики (на материале романа

Л.Н. Толстого «Анна Каренина»): дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2005.

4. Демьянков В.З. Об антропоцентрическом направлении в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. Вып. XXVII: Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике: сб. науч. тр. / отв. ред. вып. В.З. Демьянков. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 36–45.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность: моногр. М.: КомКнига, 2006.

6. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998. Т. 1.

7. Степанова В.В. Лексическая структура текста в коммуникативном аспекте // Актуальные проблемы функциональной лексикологии. СПб., 1997. С. 98–103.

8. Чурилина Л.Н. Языковая личность в художественном тексте: моногр. М.: Флинта, 2017.

9. Шведова Н.Ю., Белоусова А.С. Система местоимений как исход смыслового строения языка и его смысловых категорий / Рос. акад. наук, Отд-ние лит. и яз., Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М., 1995.

* * *

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. М.: Яз. рус. культуры, 1995.

2. Belyj A. Polnoe sobranie sochinenij v dvuh tomah. M.: AL'FA-KNIGA, 2011.

3. Bogomolov A.Yu. Yazykovaya lichnost' personazha v aspekte psihopoetiki (na materiale romana L.N. Tolstogo «Anna Karenina»): dis. ... kand. filol. nauk. Cherepovec, 2005.

4. Dem'yankov V.Z. Ob antropocentricheskom napravlenii v kognitivnoj lingvistike // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXVII: Antropocentricheskij podhod v kognitivnoj lingvistike: sb. nauch. tr. / otv. red. vyp. V.Z. Dem'yankov. M.: In-t yazykoznanija RAN; Tambov: Izd. dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2016. S. 36–45.

5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost': monogr. M.: KomKniga, 2006.

6. Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / pod obshch. red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1998. T. 1.

7. Stepanova V.V. Leksicheskaya struktura teksta v kommunikativnom aspekte // Aktual'nye problemy funkcional'noj leksikologii. SPb., 1997. S. 98–103.

8. Churilina L.N. Yazykovaya lichnost' v художественном тексте: monogr. M.: Flinta, 2017.

9. Shvedova N.Yu., Belousova A.C. Sistema mestoimenij kak iskhod smyslovogo stroeniya yazyka i ego smyslovyh kategorij / Ros. akad. nauk, Otd-nie lit. i yaz., In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova. M., 1995.

“Pointing words” and their functioning in verbal and semantic level of language personality of personage in fictional texts (based on the novel “Kotik Letaev” by Andrey Belyi)

The article deals with the fragment of the thesis research connected with studying the language personality of personage in a fictional text. It presents the analysis of “pointing words” in the organization of verbal and semantic level in the novel by Andrey Belyi “Kotik Letaev”. There are revealed and analyzed lexical and semantic subsets of “pointing words” as an element of verbal and semantic level of organizing the language personality of personage.

Key words: *anthropocentric paradigm, discourse, individual lexicon, lexical and semantic subset, language personality.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2019)

**Л.Н. КАРИМОВА, М.Ю. ЕВПАК,
Г.С. САДРИЕВА
(Уфа)**

**КОГНИТИВНАЯ
МОДЕЛЬ ГЛАГОЛЬНЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ С СЕМАНТИКОЙ
БЕНЕФАКТИВНОСТИ**

Рассматриваются когнитивные механизмы изменения значения глагола при его функционировании в составе фразеологических единиц с семантикой бенефактивности, выражающих информацию о получении пользы Субъектом в результате выполнения определенного действия или процесса. На основе теории семантических типов предикатов описываются три основные когнитивные модели, при функционировании в которых глагол приобретает семантику бенефактивности.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, когнитивная модель, бенефактивность, семантический тип предиката, семантическая роль.*

Глагольные фразеологические единицы (ФЕ) с семантикой бенефактивности представляют собой устойчивые языковые выражения, которые отражают бенефактивную си-

туацию, т. е. ситуацию получения пользы (блага) Субъектом как результата определенного действия или процесса. Фрейм прототипной бенефактивной ситуации характеризуется наличием таких облигаторных слотов, как Приобретатель, действие Приобретения, Приобретаемое. Структура рассматриваемого фрейма усложняется за счет появления таких необлигаторных слотов, как цель приобретения, способ или средство приобретения, источник приобретения, результат приобретения (Т.В. Амосова, И.В. Бекетова).

Глагол, функционируя в составе фразеологической единицы, попадает в конструкцию бенефактивности. «Конструкция» в нетривиальном смысле представляет собой «семантически неделимую жесткую структурную синтаксическую схему», определяемую в нашем исследовании как семантический тип предиката [6, с. 47].

Семантический тип предиката является семантико-грамматической конструкцией, которая обладает определенным набором семантических признаков, влияющих на формирование нетривиального значения глагола [Там же, с. 48]. Одним из таких признаков является признак соотношения денотата предиката с осью времени, который выражает информацию об осмыслении ситуации либо в виде конкретности представления происходящего события, когда денотат предиката локализован на оси времени, либо как в той или иной степени абстрагированного от временной оси. Такой подход к пониманию сущности понятия семантического типа предиката находим у О.Н. Селиверстовой, Т.Д. Шабановой, Z. Vendler, B. Comrie, W. Foley, R. Jackendoff.

Семантический тип предиката может определяться также на основе семантических ролей актантов предикативной ситуации (Т.В. Булыгина, О.Н. Селиверстова, Т.Д. Шабанова, У. Чейф, J. Lyons, S.C. Dik, R. Jackendoff). Семантическая роль представляет собой «категорию метаязыковых конструкторов, служащую средством описания лексического значения глаголов и актантных отношений синтаксиса» [5, с. 7]. Содержание семантической роли толкуется через набор семантических признаков, большинство из которых являются системными.

Анализ глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности показал, что Субъект в когнитивной конструкции бенефактивности может характеризоваться такими

системными семантическими признаками, как волеизъявление, контролируемость, осознанность и приложение силы. Наличие перечисленных выше семантических признаков указывает на такую семантическую роль Субъекта, как Деятель. В случае наличия в содержании семантической роли Субъекта только признака осознанности и признака приложения силы, направленной на сам Субъект, последний наделяется семантической ролью Бенефицианта, осознающего результат.

Объект в когнитивной конструкции бенефактивности характеризуется таким системным семантическим признаком, как результативность. Наличие признака результативности выражается в том, что Объект (Объект Результатив), который приобретает Субъект, является для последнего новым среди множества других объектов.

Важно отметить, что исследуемый тип ФЕ всегда описывает ситуацию с точки зрения субъекта восприятия, который «видит», оценивает ситуацию определенным образом [1, с. 15]. В связи с этим во фреймовой структуре бенефактивной ситуации выделяется слот Наблюдателя.

Многокомпонентность семантической роли Субъекта, а также наличие в семантической структуре предиката Объекта Результатива позволяет выделить два семантических типа предиката, которые определяют тип когнитивной конструкции бенефактивности: действие-результатив и процесс-результатив. Результатив представляет собой такой тип семантического предиката, денотат которого абстрагирован от оси времени и означает факт осуществления действия или процесса, его результат [4]. Если Субъект бенефактивной ситуации выражен семантической ролью Деятеля, то предикат определяется как действие-результатив. Если Субъект бенефактивной ситуации характеризуется ролью Бенефицианта, осознающего результат, то семантическим типом предиката является процесс-результатив.

Примером функционирования глагола в бенефактивной конструкции действия-результатива является ФЕ *fill your boots* в значении ‘to get as much of something valuable or desirable as you can’ [8, p. 62], например: *Since that store announced its going-out-of-business sale, customers have filled their boots with formerly overpriced housewares* [7].

Семантика глагола *fill* в его прототипическом значении связана с физическим дейст-

вием или процессом заполнения какого-либо вместилища, пространства, например: *She filled a mug full of water and then started to go back* [7]. Схематично когнитивная конструкция прототипического значения глагола *fill* может быть изображена следующим образом:

S Деятель → Гомогенное действие → О Качественный Аффект → О Пространственный Аффект.

В данной схеме S Деятель обозначает Субъекта действия (*She*), характеризующегося признаками волеизъявления, контролируемости, осознанности, а также признаком приложения физической силы по осуществлению действия, выраженного денотатом предиката. О Качественный Аффект (*a mug*) представляет собой Объект, характеризующийся качественным изменением внутренней структуры в результате приложения сил со стороны Субъекта. О Пространственный Аффект (*water*) обозначает Объект, который сохраняет свои качественные параметры, но меняет местоположение под воздействием приложения сил со стороны Субъекта.

Предикат *fill* в своем прототипическом значении представляет собой гомогенное действие, денотат которого локализован на оси времени в виде точки. Функционируя в составе фразеологической единицы, рассматриваемый глагол переходит из конструкции гомогенного физического действия в бенефактивную конструкцию действия-результатива. Рассмотрим схему когнитивной конструкции денотативного значения глагола *fill* в составе ФЕ *fill their boots with formerly overpriced housewares*:

S Наблюдатель → S Деятель → Действие-результатив → О Качественный Аффект → О Результатив.

Как и в схеме когнитивной конструкции прототипического значения глагола *fill*, в схеме конструкции контекстуального значения S Деятель обозначает Субъекта действия (*customers*), характеризующегося признаками, волеизъявления, контролируемости, осознанности и приложения силы для осуществления действия, выраженного денотатом предиката. О Качественный Аффект (*their boots*) коррелирует с информацией о пространстве множества объектов, которыми обладает Субъект. В данном случае семантическая роль Объекта сохраняется, т. к. в результате действия Субъекта пространство множества объектов, которыми обладает Субъект, изменяется (расширяется) за счет появления в нем нового Обь-

екта Результатива (О Результатив – *formerly overpriced housewares*).

Схема конструкции контекстуального значения *fill* также предполагает наличие Субъекта Наблюдателя (S Наблюдатель), который оценивает описываемую в предложении ситуацию как ситуацию приобретения Субъектом Деятелем определенных благ в большом количестве.

Глагол *fill* в его контекстуальном значении выражает результат разнородных действий, направленных на приобретение Объекта (*formerly overpriced housewares*). По своему семантическому типу предикат *fill* является действием-результативом, денотат которого абстрагирован от оси времени и означает факт осуществления определенных действий Субъекта. При функционировании в составе ФЕ *fill their boots* глагол *fill* приближается по своей семантике к глаголу *buy*.

Таким образом, в результате смены когнитивной конструкции в виде изменения семантического типа предиката, происходящего за счет смены соотношения денотата предиката с осью времени, глагол *fill* в рамках ФЕ *fill their boots* приобретает контекстуальное значение, связанное с семантикой бенефактивности.

Примером функционирования глагола в бенефактивной конструкции процесса-результатива является фразеологическая единица *fall on your feet*, значение которой в словаре определяется как ‘to find a good position, job, place to live, etc. by luck’ [8, p. 157], например: *He has fallen on his feet with a new career set to earn him a fortune* [7].

Глагол *fall* в прототипическом значении выражает семантику быстрого и бесконтрольного перемещения в пространстве сверху вниз, например: *She threw the ax as far as she could and it fell on to the grassy ground* [Ibid.]. Рассмотрим схему когнитивной конструкции прототипического значения глагола *fall*:

S Агентив → Процесс → О Локатив.

Согласно данной схеме, S Агентив является неодушевленным Субъектом ситуации (*it*), характеризующимся наличием природной силы, которая влияет на его перемещение в пространстве. Признаки волеизъявления, контролируемости, осознаваемости в содержании семантической роли отсутствуют. Актант в позиции Объекта (*the grassy ground*) характеризуется семантической ролью Локатива, т. к. содержит информацию о конечной точке местоположения Объекта.

Предикат *fall* в рассматриваемом предложении является процессом, поскольку Субъект, будучи неодушевленным, не способен контролировать свое перемещение в пространстве. Попадая в состав фразеологической единицы, глагол *fall* переходит из конструкции процесса перемещения в пространстве в бенефактивную конструкцию процесса-результатива, приобретая новое, контекстуальное значение. Рассмотрим схему когнитивной конструкции контекстуального значения глагола *fall*:

S Наблюдатель → S Бенефактив, осознающий результат → Процесс-результатив → О Локатив → О Результатив.

Согласно данной схеме, S Бенефактив, осознающий результат, представляет собой Субъекта предикативной ситуации (*He*), который приобретает определенные блага (О Результатив – *a new career set to earn him a fortune*). Субъект характеризуется отсутствием признака контролируемости по совершению процесса, называемого глаголом. Информация в слоте Объекта Локатива (О Локатив – *on his feet*) переосмысливается и выражает информацию о нахождении Субъекта в ситуации приобретения блага без приложения каких-либо усилий (по счастливой случайности).

На основании содержания семантических ролей Субъекта и Объекта можно заключить, что предикат *fall* в своем контекстуальном значении является процессом-результативом. Если денотат предиката *fall* в его прототипическом значении занимает точку на оси времени, т. е. характеризуется признаком локализованности, обозначая конкретный процесс перемещения в физическом пространстве, то денотат предиката *fall* в его контекстуальном значении абстрагирован от временной оси и означает факт появления нового Объекта в пространстве множества объектов, которыми обладает Субъект.

Таким образом, при функционировании в составе ФЕ *fall on your feet* предикат *fall* попадает в бенефактивную конструкцию процесса-результатива. Смена конструкции происходит в результате изменения семантического типа предиката в соотношении с осью времени. Предикат *fall* приближается по своей семантике к глаголу *get*.

Рассмотренные выше два типа бенефактивных конструкций (конструкция действия-результатива и процесса-результатива) содержат информацию о приобретении Субъектом Объекта из пространства внешнего мира

(formerly overpriced housewares, a new career). Однако анализ исследуемого материала показал, что когнитивная конструкция глагольных ФЕ с семантикой бенефактивности также может выражать информацию о приобретении, происходящем в пространстве внутреннего мира Субъекта. Функционируя в ФЕ подобного типа, глагол меняет свое значение за счет перехода семантического типа предиката в группу экзистенциально-результативных предикатов. Данный тип предикатов передает информацию о том, что в результате приложения интеллектуальной силы в сознании Субъекта появляется некое сформированное суждение, знание, чувство, которое не актуализировано постоянно и не предполагает осуществления каких-либо действий или процессов [4].

Примером функционирования глагола в экзистенциально-результативной конструкции бенефактивности является глагольная ФЕ *get your feet under the table*. Значение данной ФЕ определяется в словаре как 'to gain confidence in a new job or situation' [8, p. 156], например: *You've only been there for a week. I'm sure you'll feel better once you have gotten your feet under the table* [7].

Глагол *get* является одним из самых частотных глаголов, выражающих семантику бенефактивности. В своем прототипическом значении рассматриваемый глагол употреблен в следующем предложении: *I got a letter from him the other day* [Ibid.]. Когнитивную конструкцию значения глагола *get* в данном случае можно схематично изобразить следующим образом:

S Бенефактив, осознающий результат → Процесс-Результатив → О Результатив.

Согласно данной схеме, Субъект (S Бенефактив, осознающий результат –I) становится обладателем Объекта (О Результатив – a letter) без приложения каких-либо сил. Предикат *get* в данном случае является процессом-результативом, денотат которого локализован на оси времени в виде точки и означает приобретение Субъектом Объекта из внешнего мира.

При функционировании глагола *get* в составе ФЕ *get your feet under the table* когнитивная конструкция его контекстуального значения меняется:

S Наблюдатель → S Деятель → Экзистенциально-результативный предикат → О Результатив → О Локатив.

В данной схеме S Деятель является Субъектом (*you*), который прилагает интеллектуальные усилия для приобретения (создания) Объекта (О Результатив – *your feet*). Информация в слоте Объекта Результатива переосмысливается и коррелирует с информацией о чувствах Субъекта, а именно о чувстве уверенности в себе. Происходит смена типа пространства, когда Объект появляется не в физическом пространстве Субъекта, а в пространстве его чувств.

О Локатив – *under the table* – выражает информацию о ситуации, по отношению к которой у Субъекта формируется чувство уверенности в себе. В данном случае происходит метонимический перенос по модели «предмет – место, в котором расположен данный предмет» (стол – рабочее место).

Предикат *get* из конструкции процесса-результатива переходит в экзистенциально-результативную конструкцию. Денотат предиката *get* абстрагируется от оси времени и соотносится с отрезком на ней, выражая информацию об актуализации Объекта в пространстве внутреннего мира Субъекта в ситуации нахождения его на рабочем месте. Смена семантического типа предиката *get* за счет абстрагирования денотата предиката от оси времени и перехода Субъекта Бенефицианта, осознающего результат в роль Субъекта Деятеля, приводит к появлению нового, нетривиального значения анализируемого глагола.

Таким образом, когнитивная конструкция глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности может выражать ситуацию приобретения Субъектом Объекта, принадлежащего как пространству внешнего мира (конструкция действия / процесса-результатива), так и пространству внутреннего мира (экзистенциально-результативная конструкция).

Глагол, попадая в состав глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности, приобретает контекстуальное значение в результате изменения семантического типа предиката, происходящего за счет изменения содержания семантической роли Субъекта и изменения соотношения денотата предиката с осью времени. Смена семантического типа предиката сопровождается изменением типа пространства, выражаемого денотатом предиката: пространство внешнего мира заменяется пространством внутреннего мира Субъекта, пространство множества физических действий / процессов сменяется про-

странством множества объектов, приобретаемых Субъектом.

Список литературы

1. Амосова Т.В. Идиомы со значением бенефицианта в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 1995.
2. Бекетова И.В. Глаголы, активизирующие фрейм «приобретение», и их семантические и синтаксические особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2002.
3. Каримова Л.Н. Когнитивные механизмы изменения значения глагола в составе английских фразеологических единиц: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2017.
4. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982. С. 86–216.
5. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения: теоретико-экспериментальное исследование: моногр. Уфа, 1998.
6. Шабанова Т.Д. Семантические модуляции в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического, когнитивного и конструктивного подходов: моногр. [и др.]. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015.
7. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 12.04.2019).
8. The Collins Cobuild Dictionary of Idioms / ed. by John Sinclair. London and Glasgow, 1997.

* * *

1. Amosova T.V. Idiomy so znacheniem beneficianta v sovremennom anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 1995.
2. Beketova I.V. Glagoly, aktiviziruyushchie frejm «priobretenie», i ih semanticheskie i sintaksicheskie osobennosti: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2002.
3. Karimova L.N. Kognitivnye mekhanizmy izmeneniya znacheniya glagola v sostave anglijskih frazeologicheskikh edinic: dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2017.
4. Seliverstova O.N. Semanticheskie tipy predikatov v anglijskom yazyke // Semanticheskie tipy predikatov. M.: Nauka, 1982. S. 86–216.
5. Shabanova T.D. Semanticheskaya model' anglijskih glagolov zreniya: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie: monogr. Ufa, 1998.
6. Shabanova T.D. Semanticheskie modulyacii v glagol'noj leksike anglijskogo i russkogo yazykov v edinstve semanticheskogo, kognitivnogo i konstruktivnogo podhodov: monogr. [i dr.]. Ufa: Izd-vo BGPU, 2015.

Cognitive model of verbal phraseological units with semantics of benefactive character

The article deals with the cognitive mechanisms of changing verb's meaning while its functioning in the content of phraseological units with the semantics of benefactive character, expressing the information of getting benefit by the Subject as a result of performing a definite action or process. There are described three basic cognitive models based on the theory of semantic types of predicates while their functioning a verb is gaining the semantics of benefactive character.

Key words: *phraseological units, cognitive model, benefactive character, semantic types of predicates, semantic role.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

Л.В. МАРКИНА
(Москва)

БРАННЫЕ ФОРМУЛЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В ДИАЛЕКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассматриваются бранные формулы – устойчивые повторяющиеся стереотипные выражения с семантикой пожелания зла в современных русских говорах. Выявляются содержательные характеристики и семантические особенности таких выражений, а также их специфика в плане реализации речевой (вербальной) агрессии.

Ключевые слова: *вербальная агрессия, бранная лексика, ментальность, диалектная коммуникация, обсценизм, злопожелание, система ценностей.*

Введение. Целью статьи является анализ содержательных характеристик и семантики неизвестных литературному языку бранных устойчивых выражений со значением пожелания зла (злопожеланий), бытующих в русской диалектной коммуникации, как одного из средств реализации прямой вербальной агрессии.

сии в аспекте соотнесенности их функционирования с национальными ментальными установками и особенностями национального коммуникативного поведения.

Методология. Методологической основой работы являются общие положения исследований по проблеме инвективной (бранной) лексики В.И. Жельвиса, И.А. Стернина, В.М. Мокиенко, Ю.А. Бельчикова, а также теоретические разработки Л.П. Крысина, Ю.В. Щербининой, Т.А. Воронцовой, К.Ф. Седова в области речевой агрессии.

В работе используется понятие «бранная лексика», в понимании которой мы опираемся на определение И.А. Стернина, считающего, что бранная лексика «содержит резкую обобщенную неодобрительную оценку объекта номинации – лица, явления, предмета. Применительно к человеку она может употребляться с намерением оскорбить или унижить адресата, а может использоваться и без такого намерения, использоваться безадресно, для спонтанного выброса эмоций, для характеристики некоего лица для себя или партнеров по коммуникации» [12, с. 35].

Среди множества определений вербальной (речевой) агрессии наиболее приемлемым для нас считаем следующее: «...речевая агрессия – конфликтогенное речевое поведение, в основе которого лежит установка на субъектно-объектный тип общения и негативизирующее воздействие на адресата. Мы определили речевую агрессию как целенаправленное, мотивированное, преимущественно контролируемое речевое поведение, в основе которого лежит однонаправленное эмоциональное негативизирующее речевое воздействие на адресата» [2, с. 9].

Источником фактического материала для наших наблюдений послужила русская диалектная речь – записи высказываний носителей русских говоров средней полосы России, относящиеся ко второй половине XX в. и послужившие иллюстративным материалом для «Словаря русских говоров на территории Мордовской АССР» [10] (с 2001 г. «Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия») [11] и «Фразеологического словаря русских говоров на территории Мордовии» Р.В. Семенковой [9], а также личные записи автора. Иллюстрации даны в упрощенной фонетической транскрипции.

Основная часть. Проблема вербальной (речевой, словесной, языковой и т. д.) агрессии на сегодняшний день по-прежнему остается интересной для исследователей. Рассуждения об очень высоком уровне агрессии в речевой коммуникации, особенно интернет-ком-

муникации, о тенденции к увеличению степени инвектизации, легализации обсценной лексики и т. д. стали уже общим местом и свидетельствуют о непреходящей актуальности проблемы. Обычно высокий градус вербальной агрессии в информационном пространстве объясняют спецификой политической, экономической, социальной жизни в переходный для нашей страны период, возросшей конфликтностью, активизирующимся «огрублением» русской речи, связанным с болезненными процессами демократизации; предполагается и культурная обусловленность феномена речевой агрессии – особенностями национального коммуникативного поведения, менталитета и культуры.

Очевидно, что для объективного обоснования обусловленности агрессивного коммуникативного поведения национально-культурными особенностями, национальным характером, ментальностью (в частности, декларируемой природной грубостью, агрессивностью русских) нужен анализ большого фактического материала, и целесообразнее всего с этой целью обратиться «к корням», к источнику культуры народа и выразителю национального восприятия мира – русским народным говорам.

Вербальная агрессия в диалектной коммуникации реализуется разноуровневыми языковыми средствами, но прежде и нагляднее всего средствами лексическими, в частности бранной лексикой. Бранная лексика (и фразеология) по своей природе имеет агрессивный характер, поскольку в ней реализуется намерение говорящего причинить адресату «вред», осудив его, осмеяв, обидев, опозорив, унизив, оскорбив и т. п. Она имеет национальную специфику, что неоднократно отмечалось исследователями.

По степени «токсичности», а следовательно агрессивности, среди бранной лексики прежде всего следует выделить обсценную лексику. Использование обсценной (непристойной, нецензурной, матерной) лексики относят обыкновенно к жестким формам прямой вербальной агрессии, даже если обсценизмы не адресованы напрямую партнеру по общению, поскольку в силу табуированности само их присутствие в высказывании является оскорбительным. Характерное для нашего времени повсеместное распространение обсценизмов, причем не только в российской действительности (и даже в педагогическом и медицинском дискурсе), позволяет говорить о процессе «легализации» этого пласта лексики (см., например: [3; 5]). Легализация проявляет себя в том, что употребление подобной лексики не

является предметом категорического неприятия, резкого осуждения обществом, превращаясь в некую моду, своего рода щегольство ранее недозволенным.

Обсценизмы, безусловно, хорошо известны и носителям русских говоров, однако отношение к сквернословию, использованию в речи непристойных слов, матерных ругательств в диалектной среде отрицательное. По словам информантов, в довоенное время (имеется в виду Великая Отечественная война 1941–1945 гг.) родители не отдавали свою дочь замуж за парня, который был замечен в сквернословии и употреблении алкоголя, что считалось зазорным. Показателен и факт, что собирателю зафиксировать подобную лексику в живом общении не только с информантами-женщинами, но и с информантами-мужчинами проблематично, практически невозможно. Другими словами, несмотря на то, что в современных говорах использование обсценной лексики уже явление обыденное, остается осознание того, что «черные» слова негативно характеризуют произносящего их и могут быть оскорбительными для окружающих как выходящие за пределы норм поведения, диктуемых национальной традицией.

Небольшое количество диалектных обозначений сквернословия в нашем материале свидетельствует, по нашим представлениям, о закрытости этой проблемы как не подлежащей обсуждению в плане изменения негативного отношения к ней:

- сквернословить – *выставить гребушки, ругаться (кричать) по-соромски (сквером): Што ты пь-саромски ругасси?; Как домой придёт, зъчынат лаиць, кричит пь-соромски; Бельмы-ти [глаза] убрал пь затылк [утратить чувство стыда]; Я на них адин вечир скверьм ругалси: дефки, а сами зъ рибятьми пришли на вечир;*

- непристойные, скверные слова – *сквер, сквернословица: Паслушьть ат тибя нечивъ. Адин сквер; Ацстанъ съ сваим скверьм! Им ушушы маи забиты; В доми у них адна сквирнасловиць.*

Предметом же особого интереса в данной работе является еще одно языковое средство выражения вербальной агрессии, понимаемой как резко негативное отношение, враждебность по отношению к адресату, – специфический пласт диалектной лексики, бранные формулы (в другой терминологии: злопожелания, агрессивные речевые формулы, проклятия, устойчивые выражения со значением недоброго пожелания, традиционные формы высказывания и др.). Под бранными формулами мы понимаем

стереотипные устойчивые выражения со значением пожелания зла – смерти, горя, бед, несчастий, всяческого физического вреда и увечья.

Относительно общей массы бранной лексики в собранном нами материале такие диалектные бранные формулы можно назвать сравнительно немногочисленными. С нашей точки зрения, это объясняется высокой степенью агрессивности, присущей таким формулам: народное сознание приписывает им страшную разрушительную силу. Для носителя говора с целью выплескивания негативных эмоций предпочтителен выбор других, с меньшим негативным воздействием на адресата бранных слов и выражений (они в диалектной коммуникации представлены гораздо шире), что свидетельствует о склонности русского человека скорее к сохранению мирных отношений, чем к конфликтности и «уничтожению» партнера, характерным для агрессивного типа поведения, ср.: *Тому тяжело, кто помнит зло; Кто гнев свой одолевает, тот крепок бывает.* Все бранные формулы объединяются семантикой пожелания зла кому-либо с конкретизацией, какого именно, и указанием на то (того), кто (что) его причинит.

Зло, как уже было сказано, выглядит как пожелание смерти, болезни, увечья, причинения физического вреда, ущерба здоровью. Самыми агрессивными являются бранные формулы пожелания смерти, уничтожения. Они актуализируются в речи только под влиянием очень сильных эмоций (гнев, ненависть, злоба, оскорбленность, страх и т. п.) и способны вызвать у адресата тяжелые травмирующие эмоции, что, собственно, и является целью агрессивной коммуникации. Ответной реакцией может стать агрессивное поведение оппонента.

В составе таких формул используются глаголы с семантикой разрушения, уничтожения, устранения (*убить, сгореть, умереть, провалиться* и т. д.): *лихой его (ее, их и т. д.) убей!; сгори гаром!; умереть бы тебе на Фоминой неделе, чтоб и на том свете не попутилось; провалиться в преисподню (триисподню)!; чтобы тебе (ему и т. д.) провалиться в тар-тарии; налетный бы тебя (вас, их и т. д.) взял (не видал)! смоляной тебе!* Приведем примеры: *Згари он гарьм, глот праклятый, замучил миня!; Иди, магазин уш открыли, облопъ-си, пръвалиць тее ф триисподню!; Пръвалиць тее ф триисподню зъ такие слова!; Я ни буду тибя звать и ругать, толькъ умереть бы тибе нь Фьминой нидели, чтоб и на том свете не попутилось!; Лихой их убей! Ни с чем вить астави; Налетный бы тибя взял! Вот мучыть-ть нькачался нь маю го-*

лову. Ни днём, ни ночью покою нету. Ни дьва-ди дь гриха; **А смьяной тибе!** Сколь ищѣ мудровать-тъ [мучить] будиш?

В нашем материале зафиксировано небольшое количество употреблений подобных формул. Осторожное обращение с пожеланиями смерти, уничтожения не только связано, по нашему мнению, с боязнью греха, погубления своей души и суеверными опасениями накликать такими пожеланиями беду на себя, в чем мы согласны с другими исследователями [1; 4], но и объясняется национальными чертами русских – добросердечием, склонностью к милосердию: наказывая, все же не следует стремиться уничтожить, что декларируется и русскими пословицами (*Где гнев, там и милость; Подыми руку да опусти, а сердце скрепи; Была вина, да прощена; Не спеши карать, спеши миловать; В первой вине и бог милует; Кстати бранись, кстати мирись*).

В подавляющем большинстве бранные формулы используются при выражении менее сильных эмоций: досады, недовольства, раздражения, неприятного удивления, огорчения, а следовательно, в подобных случаях враждебность, агрессивность заметно ниже: *Рас не нравитя тебе у меня жить, уходи, неси тебя черти!*; *Уеду, бат, от вас на стърну. Чай неси тя черти*, мы будим рады радѣхньки! Не сложили ли де баику-ту!; *Нидавьн токъ пальто-тъ новъ я купила, а он уш и карман атарвал от ниво, дири яво гарой. Прямъ зла ни хватат!*; *Што ты мелши-тъ, ну тия к лукавму!*

Насылаемое наказание в этих случаях менее страшное и соотносено с призыванием на голову адресата не смерти, а болезней (сибирка, лихоманка, зараза и др.) или связывается с каким-то физическим воздействием, способным причинить вред, увечье (*раздробить, разодрать, поразить, драсть* и т. д.). Реакция адресата на такое пожелание будет более слабой или может не последовать и вовсе: *лихоманка бы его (вас, их и т. д.) взяла (подхватила)!*; *дери тея (его, их и т. д.) горой; зараза бы ее (его, их) взяла!*; *неси тебя (его, их) черти; (хоть бы) руки отсохли; типун тебе на язык (в глотку); рожон тебе в кадык*. Приведем примеры: **Лихаманкь бы тибя пѣтхвятиль**, испужал как!; **Дири тя гарой!** Анять свинью в агарот пустил; **Цо рѣскрицались, лихаманкь бы вас взяла!**; **Зараза бы иѣ взяла, скандальницу!**; **Ражон те ф кадык**, как ты с матирью рѣзгаваривъшь; *Ни ори ни в делъ, типун те в глотку; Дь ты чиво гъвариш-тъ, Нюркъ, типун тибе нъ изык зъ такии слава*.

Очень часто в подобных случаях в структуру бранной формулы включена частица

чтоб (реже *хоть бы*): *чтоб тебя (его, вас и т. д.) раздробило (разодрало на сто доль, распольснуло, распоразило)!*; *чтоб тебя (его, их и т. д.) сибирка подхватила!* Например: **Штон тибя сибиркь пѣтхвятиль**, акаяннѣвъ! **Што ты фсех рѣзбулгадил** [разбудить, заставить проснуться]; **Штоб тибя сибиркь пѣтхвятиль**, никаковъ пакою нет с вами!; **Штон тибя рѣзрабилъ**, акаяннѣвъ! *Дь стой ты, бешынъ тарашка! Вядро так урониш! Штон те рѣздрало на сто доль, идѣльскъ доч!*; *Дь штон йиво за этъ рѣспѣразиль* [порезать, поранить]!; *Хѣть бы руки ацсохли у таво, хто взял маи матки*.

Формулы злопожелания близки структурно и по семантическому наполнению к диалектным бранным формулам с семантикой клятвенного заверения в истинности чего-либо: *глазыньки лопни; души не убить; провалиться в тартари; расшиби меня гром; расшибись плетюха с потолка; убей малосольным огурцом; церкви (церкву) не видать!* Например: **Глазыньки лопни пришлабъ!**; *Сама видала, глазыньки лопни!*; *Я вить сушчу правду гъворю, души ни убью. Плохъ оне живут, плохъ, вот гъворю тее, души ни убью; Даделью забор к вечиру, убей мѣласольным агуцом; Петькь ф школу ни пайдѣт, а в авраги прѣсидит з друшками, а патом домъ клинѣцъ: «Вот рѣшишыби мя гром я хадил ф школу»; Вот рѣшишыбись плитюхъ с пѣталка, штъ ни вру; Давно кашу пшонну ни вариль, можъ, паеш са мной? – Цѣркву ни видать, сыта!*; *Не брал я эти деньги, вот провалиться мне в тартари*.

Содержательной характеристикой этих устойчивых стереотипных единиц точно так же является злопожелание, насылаение наказания за некие деяния с упоминанием важных ценностей, лишение которых болезненно. Агрессивность такого посыла очевидна, специфика же его в том, что наказание предназначено не адресату, а самому говорящему. Широкое использование формул клятвенного заверения в диалектной коммуникации, как нам представляется, также свидетельствует о детерминированном качествами национального характера и особенностями менталитета стремлении не повышать градус провоцирования, враждебности: критическое отношение адресанта к себе «гасит» ответную агрессию адресата.

Проведенный анализ функционирования диалектных бранных формул-злопожеланий позволяет считать их специфическим средством выражения вербальной агрессии.

Обусловленность ситуацией и намерениями говорящего, которые корректируются национальными ментальными установками и предпосылками, избирательность использования таких единиц свидетельствуют об ориентированности носителей русских говоров на снижение агрессивности речевого поведения, уменьшение враждебности, конфликтности.

В диалектной коммуникации к агрессивным формулам злопожелания примыкают устойчивые стереотипные бранные выражения, обозначающие адресата именем потусторонних темных сил, враждебных человеку, в основном разные именованья дьявола (а это одна из тех сил, к которой апеллируют, произнося злопожелания): *враг замутный (издырный); нечистый (разнечистый) дух; лукавый дух; дьявол шутоломный (супративный)*.

Обозначение словом, именуящим потусторонние силы, должно восприниматься адресатом негативно. Ср.: *Фсе эти: налётный, врак, лукавый дух – фсеаниадной марки, ни жди добра*. Тем не менее агрессивность таких бранных выражений слабая. Весьма распространенные и часто используемые в современных русских говорах, они не воспринимаются коммуникантами как конфликтогенный фактор, что также указывает на специфику языковых средств выражения агрессии в говорах: *Опять ты, нечистый дух, ф сундуке роиши, бельё-ть бутыркши* [приводить в беспорядок]. *Чово ты там ишчыш? – Дъ я рубаишку вот чысту взял; Зачем фсюкышь* [натравливать собаку на кого-либо] *сабаку-ть, врак издырный? А хотъ, итьбы укусилъ? – Дъ ана фсе равно миня ни тронит, ана миня знат; Ах ты, врак замутный! Фсе грядки пътаптал; Пайдёш или нет? Щас вазьму и исхлыщу тибя, супративный дьявол!; Я как вешча была, ить ты забудиш вынуть хлебы-ти, я уи биспамитнъ, а ты ишчо биспамитный миня. Дьявол шутоломный; Ах ты, лукавый дух! Анять ф ишолу ни пашол. Отец вот тибя даст бучку, неслуху; Фсю кравать мне спълубенил* [сташить, стянуть], *разнечистый дух*.

Выводы. Анализ диалектных бранных формул (злопожеланий), одного из средств реализации вербальной агрессии, понимаемой как ориентированность на конфликт за счет негативного воздействия на оппонента, а также некоторые наблюдения над спецификой коммуникативного взаимодействия партнеров общения в современной диалектной речи [7; 8] утверждают в мысли о невысокой степени агрессивности диалектной коммуникации и специфических формах ее проявления. Зашкаливающая агрессивность современ-

ного информационного пространства не может быть объяснена якобы природной агрессией русских, отражающейся в их национальном коммуникативном поведении, в то время как его идеал сформулирован в пословице *Красна речь слушаньем, а беседа смиреньем*. И это «позволяет говорить о наблюдаемых в настоящее время трансформациях национально-культурного стиля речевого поведения, что скорее всего объясняется обусловленным различными социальными причинами и болезненным процессом изменения, смещения приоритетов, переориентацией на другие стереотипы поведения» [6, с. 261].

Список литературы

1. Гришанова В.Н. Устойчивые сочетания со значением недоброго пожелания // Славянский альманах. М.: Индрик, 2001. С. 467–472.
2. Воронцова Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2006.
3. Дмитриенко Г.В. Вербальная инвектива в англоязычном лексическом субстандарте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2007.
4. Козельская И.В. Синтаксическая структура и компонентный состав диалектных устойчивых выражений со значением недоброго пожелания как отражение мировосприятия носителей говоров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2009.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М., 2009.
6. Маркина Л.В. К вопросу о вербальной агрессии в русской диалектной коммуникации // Славистиката и българистиката: Въпроси, идеи, посоки: сб. с доклади от международната конференция по повод 20-го годишниката от създаването на специалност славянска филология (16–18 октомври 2014 г., Благоевград). Благоевград: Неофит Рилски, 2015. С. 261.
7. Маркина Л.В. О специфике и средствах выражения коммуникативного взаимодействия партнеров общения в современной диалектной речи // Текст и контекст: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф. XI Виноградовские чтения. Т. 1: Текст и контекст в лингвистике. М. – Ярославль, 2009. С. 208–211.
8. Маркина Л.В. К вопросу о национальной специфике русской диалектной коммуникации: функционирование диалектного чай // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: сб. науч. тр.: в 2 т. М., 2012. Вып. 11. Т. 2. С. 62–67.
9. Семенкова Р.В. Фразеологический словарь русских говоров Республики Мордовия. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2007.

10. Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1978; 1980; 1982; 1986; 1993. Вып. 1–5.

11. Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2001; 2002; 2006. Вып. 6–8.

12. Стернин И.А. [и др.]. Выявление признаков унижения чести, достоинства, умаления деловой репутации и оскорбления в лингвистической экспертизе текста. Ярославль, 2013.

* * *

1. Grishanova V.N. Ustojchivye sochetaniya so znameniem nedobrogo pozhelaniya // Slavjanskij al'manah. M.: Indrik, 2001. S. 467–472.

2. Voroncova T.A. Rechevaya agressiya: kommunikativno-diskursivnyj podhod: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.

3. Dmitrienko G.V. Verbal'naya invektiva v angloyazychnom leksicheskom substandarte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2007.

4. Kozel'skaya I.V. Sintaksicheskaya struktura i komponentnyj sostav dialektnyh ustojchivyh vyrazhenij so znameniem nedobrogo pozhelaniya kak otrazhenie mirovospriyatiya nositelej govorov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 2009.

5. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij. M., 2009.

6. Markina L.V. K voprosu o verbal'noj agresii v russkoj dialektnoj kommunikacii // Slavistikata i b#lgaristikata: V#prosi, idei, posoki: sb. s dokladi ot mezhdunarodnata konferenciya po povod 20-go godishnikata ot s#zdavaneto na specialnost slavyanska filologiya (16–18 oktombri 2014 g., Blagoevgrad). Blagoevgrad: Neofit Rilski, 2015. S. 261.

7. Markina L.V. O specifike i sredstvah vyrazheniya kommunikativnogo vzaimodejstviya partnerov obshcheniya v sovremennoj dialektnoj rechi // Tekst i kontekst: lingvisticheskij, literaturovedcheskij i metodicheskij aspekt: sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. nauch. konf. XI Vinogradovskie chteniya. T. 1: Tekst i kontekst v lingvistike. M. – Yaroslavl', 2009. S. 208–211.

8. Markina L.V. K voprosu o nacional'noj specifike russkoj dialektnoj kommunikacii: funkcionirovanie dialektного chaj // Filologicheskie tradicii v sovremennoe literaturnom i lingvisticheskom obrazovanii: sb. nauch. tr.: v 2 t. M., 2012. Vyp. 11. T. 2. S. 62–67.

9. Semenkova R.V. Frazеologicheskij slovar' russkih govorov Respubliki Mordoviya. Saransk: Izd-vo Mord. un-ta, 2007.

10. Slovar' russkih govorov na territorii Mordovskoj ASSR. Saransk: Izd-vo Mord. un-ta, 1978; 1980; 1982; 1986; 1993. Vyp. 1–5.

11. Slovar' russkih govorov na territorii Respubliki Mordoviya. Saransk: Izd-vo Mord. un-ta, 2001; 2002; 2006. Vyp. 6–8.

12. Sternin I.A. [i dr.]. Vyyavlenie priznakov unizheniya chesti, dostoinstva, umaleniya delovoj reputacii i oskorbleniya v lingvisticheskoj ekspertize teksta. Yaroslavl', 2013.

Swear formulas as a means of expressing verbal aggression in dialectal communication

The article deals with the swear formulas – the fixed repeating stereotyped expressions with the semantics of evil wish in modern Russian dialects. There are revealed the substantial characteristics and semantic features of such expressions and their specificity in implementation of verbal aggression.

Key words: verbal aggression, swearwords, mentality, dialectal communication, obscenism, evil wish, value system.

(Статья поступила в редакцию 05.04.2019)

В.А. ПЛАКСИН
(Краснодар)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОСИСТЕМА КАК ЗНАЧИМАЯ ЧАСТЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ*

Освещаются вопросы, связанные с идентификацией значимого пласта современной профессиональной терминологии, отражающего все стороны экономической жизни общества, с его системной организацией, принципами и тенденциями формирования как наиболее подвижной части специальной лексики.

Ключевые слова: экономическое пространство, знак, термин, терминосистема, деривация, экономический дискурс.

Фундаментальные изменения, произошедшие в последнее годы во всех сферах жизни нашего государства, безусловно, не могли не отразиться на языке его граждан. Изме-

* 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.).

ние государственной системы, коренное переустройство всех сторон экономической жизни в значительной степени привели в движение соответствующие процессы в языке: как в словарном составе, так и его терминологической составляющей.

Наблюдаемый сегодня «терминологический взрыв», в полной мере касающийся экономической области знания, приводит к постоянному расширению ее понятийного аппарата, т. е. «качественные исторические изменения характера научного познания сопровождаются постоянным количественным ростом как складывающихся терминологий, так и объема всей специальной лексики» [3, с. 21].

Одним из результатов развития научно-технической революции является беспрецедентный рост количества неологизмов в языке, которые в основном выражают специальные терминологические понятия. Термины, по наблюдениям исследователей, образуют преобладающее большинство (до 90%) [9, с. 4]. Л. Одонтюа считает, что в некоторых терминосистемах в последнее время появилось огромное количество новых русскоязычных терминов, созданных в качестве компенсации понятийных лакун, «но были случаи, когда термины какой-либо области изменялись в таком количестве, что образовывали новую терминосистему. Это относится, прежде всего, к терминам экономической терминологии» [13, с. 5]. Этим положением обусловлен наш особый интерес к экономической терминосистеме как, несомненно, наиболее подвижной и значимой части специальной лексики, ее тщательному и всестороннему анализу.

В данной статье рассмотрим некоторые закономерности, связанные с появлением новых экономических терминов, основных характеристик их совокупности как *терминосистемы*, ее место в общей картине смежных терминосистем, этапы формирования и становления соответствующих семантических и словообразовательных структур. В ходе проведенного исследования использовались статистический и описательно-аналитический методы, а также методы системного описания, сравнительно-сопоставительного анализа и др.

Теоретическая значимость и научная новизна полученных результатов заключаются в наглядной демонстрации взаимодействия особой сферы лексики рыночно-экономического дискурса не просто как списка терминов, а как специфической лексико-семантической и функциональной системы, отражающей опре-

деленное отношение экономических понятий, характеризующих структуру и семантику экономических терминов разных экономических укладов и этапов общественного развития современного общества. Результаты исследования вносят вклад в развитие лексикологии, семантики и терминоведения.

Изучение языка как знакового и структурного объекта объективно требует системного подхода. Определение языка как знаковой *системы* (от др.-греч. σύνστημα – «целое, составленное из частей; соединение») – множества элементов, находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство [1, с. 1437], которое дается не в непосредственном наблюдении, а в речи, восходит к Ф. де Соссюру и подготовлено длительной традицией, в том числе дискуссиями античных грамматистов о соотношении аналогии и аналогии в языке, трудами В. фон Гумбольдта, А. Шлейхера, И.А. Бодуэна де Куртенэ.

В. Гумбольдт считал, что «язык должен сопутствовать мысли. Мысль должна, не отставая от языка, следовать от одного его элемента к другому и находить в языке обозначение для всего, что делает ее связной... чтобы соответствовать мышлению, язык, насколько это возможно, своим строением должен соответствовать внутренней организации мышления» [4, с. 345]. В этом смысле терминологическая система, в том числе сферы экономики, является удобным объектом для рассмотрения системных внутриязыковых отношений. Терминологами установлено, что сам процесс деривации, создания термина является более сложным по сравнению с созданием общеупотребительного слова. В.П. Даниленко в этой связи пишет: «Если для последнего достаточным можно считать использование одного из существующих способов словопроизводства, то для термина необходимо еще словесное раскрытие содержания терминологической номинации, т. е. дефиниции понятия. И это входит в словообразующий акт вновь созданного термина, поскольку без дефиниции, без определения границ содержания данного понятия, без выделения тех признаков, которые отделяли бы данное понятие от другого, термин нельзя считать полноценным» [5, с. 94].

В языке и логике отмечена противопоставленность понятий «термин» – «нетермин». Стремление к четкому разграничению термина и других языковых единиц и к выделению особых закрытых систем, в которых функцио-

нируют термины, сказала и при определении отношения понятий «терминология» и «терминосистема». Под терминологией, как правило, понимается «совокупность слов и словосочетаний, обозначающих специальные научные и технические понятия и служащих для осуществления коммуникации в данной области», а под терминологической системой – «упорядоченное множество терминов с зафиксированными отношениями между ними», т. е. кодифицированную и унифицированную терминологию [11, с. 17].

При разграничении понятий «терминология» и «терминосистема» В.М. Лейчик делает акцент на том, что совокупности терминов могут образовываться как стихийно, так и сознательно. Автор предлагает называть стихийно сложившуюся совокупность терминов терминологией, а сформированную сознательно – терминосистемой. При этом базовой частью терминосистемы представляется сконструированная и реализованная в знаковой форме система понятий, или логическая схема, в центре которой находится ядро – основное понятие, и от него расходятся другие понятия, обозначающие виды, признаки, функции, процессы и смежные объекты.

Между различными видами понятий существуют родо-видовые, функциональные, атрибутивные и другие виды логических связей. Однако подобная логическая схема еще не является терминосистемой. Для создания полноценной терминосистемы, по мнению В.М. Лейчика, к логической схеме необходимо добавить дефиниции понятий, подобрать термины, адекватно выражающие эти понятия, и упорядочить терминосистему таким образом, чтобы каждому термину соответствовало одно понятие [8, с. 192].

Анализируя функции, выполняемые термином, В.М. Лейчик выделяет номинативную, сигнификативную, коммуникативную, прагматическую и эвристическую [Там же, с. 78–79]. Например, в номинативной функции применительно к экономической сфере данные единицы обозначают определенные объекты деятельности человека (*check, certificate, banknote* и др.); в сигнификативной (функции обозначения) – актуализируются значения каждой из лексических единиц, организующих экономическую терминологию в целом (деятели – *trader, consumer, producer, dealer, gambler, economist, chartist, strategist*; действия – *to bullish, to loan, to exquisite*; при знака – *lendable funds, current policy, clothing*

import, monetary policy и др.). Коммуникативная – функция передачи знания (при обучении, общении профессионалов и др.), способствующая общению с профессионалом в области экономики, что предполагает знание узкопрофессиональной лексики экономического подязыка. Прагматическая функция (иначе называемая «экспрессивная») нацелена на решение определенного круга задач и достижение каких-либо целей; в эвристической функции термин выступает как инструмент познания.

Считается, что естественной средой обитания для термина выступает самостоятельная функциональная разновидность общелитературного языка, традиционно называемая *языком науки*. Л.Ю. Буянова в работе, посвященной проблемам терминологической деривации языка науки, так его характеризует: «Концептуально-когнитивное пространство языка науки структурировано и организовано; языковые механизмы, определяющие адекватность функционирования всех его уровней, когерентны и имплицитно детерминированы антропоцентрической природой языка в целом. Естественно, научное познание мира (предметно-пространственных и событийно-временных аспектов в их динамической изменчивости), невозможное вне языковой личности, обуславливает гетерогенность спектра точек зрения на исследуемый объект. Язык науки как специфическое орудие познания предопределяет создание как целостной языковой картины мира и ее текстуры, так и субкартин (предметного, атрибутивного, количественного, каузального, локально-темпорального и др. миров)» [2, с. 44]. Таким образом, специфика термина как оперативной единицы языка науки отражает его теснейшую связь с самой сферой языка науки, которым в рамках настоящего исследования выступает язык *финансово-экономического* блока наук.

По мнению Л.Н. Лубожевой, система экономических понятий, очень неоднородных по своему содержанию и роли, которую они выполняют, в то же время характеризуется единством, целостностью и иерархической организацией элементов. «Неоднородность содержания экономических понятий находится в прямой зависимости от особого места, которое занимает экономика как система. Специфика экономики отражается в экономической терминологии, в которой, наряду с чисто экономическими терминами, функционируют термины, привлеченные из других терминоси-

стем (правовой, исторической, географической и других)» [10, с. 85].

Экономическая терминология, по мнению Н.Г. Михайловской, является продуктом исторического развития. В ней отражены последовательные этапы экономических изменений в человеческом обществе, каждый из которых характеризуется своей особой лексикой, отражающей характер соответствующих производственных отношений. Социально-экономические перемены находят отражение в возникновении новых ключевых слов, характеризующих данный исторический этап общественного развития. Так, в нашей стране периода перестройки для экономической ситуации были характерны такие термины, как *приватизация, ваучер, дефолт, деноминация*. Для нынешнего этапа это такие термины, как *депозит, маркетинг, инвестиция, мерчандайзер, сбыт, прибыль* и т. д. Эти слова, как правило, составляют базисную терминологию и входят в нее как необходимый и обязательный элемент. «С одной стороны, они используются носителями языка для обозначения соответствующих процессов и явлений, с другой стороны, являясь средствами познания этих процессов и явлений, по мере углубления познания сущности которых выявляются новые особенности этих процессов и явлений, с чем связана выработка нового круга понятий. Для их обозначения и раскрытия создаются новые термины или переосмысливаются существующие» [12, с. 127].

При изучении прагматики и семиотики экономической терминосистемы, безусловно, актуальным является подход к термину и как к единице дискурса. Количественный анализ фактического материала, отобранного из российских СМИ XXI в., наглядно демонстрирует, что в дискурсивном пространстве финансово-экономической сферы частотны следующие термины*:

– *ажисо* – термин, применяемый при характеристике инфляции, используется для сравнения ценности металлических и бумажных денег по номиналу;

– *ажисо-контто* – исчисление прибыли или потери при обмене векселей, билетов или монет;

– *ажисо-надбавка* – надбавка, получаемая при обмене золотых денег на одноименные бумажные деньги;

– *аккредитив резервный* – обязательство банка-эмитента перед получателем-бенефициаром (организацией-экспортером) произвести платеж в пределах указанной суммы в случае невыполнения приказодателем (импортером) своих обязательств по основному контракту;

– *аккредитив товарный* – разновидность аккредитива, открываемого покупателем в банке продавца или импортером в своем национальном банке в пользу иностранных лиц, у которых приобретается товар;

– *аккредитив торговый* – обязательство банка по поручению и за счет клиента в определенный срок выдать определенному получателю оговоренную сумму в определенной валюте при условии предоставления им необходимых документов;

– *аккредитив учетный* – аккредитив в виде учета банком тратт, выставленных экспортером на покупателя;

– *аккредитив циркулярный* – инструкция банка агентам за границей оплачивать тратты клиента до определенной максимальной суммы;

– *андеррайтер* (англ. *underwriter* – «подписчик») – 1) маклер по операциям с ценными бумагами; 2) в банковской деятельности, на рынке ценных бумаг: физическое или юридическое лицо, гарантирующее эмитенту (акций или др. ценных бумаг) их размещение на рынке на согласованных условиях за специальное вознаграждение; 3) в страховании: юридическое лицо, являющееся ответственным за заключение страховых (перестраховочных) контрактов и формирование портфеля страховых обязательств, – осуществляет подписку страхового полиса или принимает на себя страховую риск;

– *банкир-менеджер* – собственник денежного капитала, специализирующийся на ведении банковских операций;

– *банковская гарантия* – поручительство банка-гаранта за своего клиента, означающее, что банк берет на себя обязательство в случае неуплаты клиентом причитающихся с него платежей произвести платеж за свой счет;

– *банковская декларация* – удостоверяющий или подтверждающий чей-либо банковский документ;

– *банковская деятельность* – включает в себя личное обслуживание (физических лиц),

* Дефиниции приведенных наиболее частотных в бизнес-сообществе терминов взяты из «Современного экономического словаря» [14], «Словаря банковских терминов» [15], «Толкового терминологического словаря» [7].

коммерческие услуги (обслуживание малых и средних предприятий) и обслуживание корпораций (услуги, оказываемые международным и многонациональным корпорациям);

– *банковская карточка* – кредитная, дебетовая или иная платежная карточка, выпущенная банком;

– *бизнес* (от англ. *business* – «дело, антрепренерство, предпринимательство») – инициативная экономическая деятельность, осуществляемая за счет собственных или заемных средств на свой риск и под свою ответственность, ставящая главными целями получение прибыли и развитие собственного дела;

– *бондхольдер* (англ. *bondholder*) – владелец, держатель акций, ценных бумаг;

– *инвестор* (от англ. *investor* – «вкладчик») – юридическое или физическое лицо, осуществляющее инвестиции, вкладывающее собственные заемные или иные привлеченные средства в инвестиционные проекты;

– *инсайдер* (от англ. *inside* – «внутри») – любое лицо, имеющее доступ к конфиденциальной информации о делах фирмы благодаря своему служебному положению и родственным связям;

– *спрэдер* – биржевой торговец и одновременно продающий фьючерсные контракты с разными периодами времени;

– *неликвидность* – отсутствие активов;

– *предпринимательство* – деятельность (торговля, банковское дело, менеджмент и т. д.), цель которой – получение прибыли, умножение личного (частного) или коллективного достояния;

– «*выход из огня*» (*burn-out turn around*) – процесс реорганизации компании, оказавшейся в сложном положении, путем изыскания новых финансовых средств для спасения ее от ликвидации за счет разводнения акционерного капитала уже существующих инвесторов;

– «*гора векселей*» (*bill mountain*) – векселя, которые были учтены и хранятся в Банке Англии и мн. др.

Как видно из примеров, структура и семантика экономических терминов разнообразны, поскольку эти языковые единицы создавались для терминологической номинации разнообразных фрагментов целостного экономического пространства, что и обусловило структурное и семантико-семиотическое многообразие терминов. Это объясняется тем фактом, что созданный термин не только выполняет номинативную функцию, т. е. называет понятие, но и отражает в своей формально-когнитивной

структуре это понятие. Хотя обозначение определенного понятия именно данным словом или словосочетанием – явление в значительной мере условное, для специалистов любой научной сферы и области профессиональной деятельности небезразлично, каким термином им приходится оперировать, и поэтому термины оцениваются как удачные, не совсем удачные и вовсе непригодные. Отсюда явствует, что большое значение для теории термина имеет понятие деривации. В актах деривации происходит изменение формы (структуры) и семантики единиц, принимаемых за исходные. В смысловом отношении это изменение может быть связано либо с использованием терминологического знака в новом значении, либо с созданием нового знака (термина) путем преобразования старого или его комбинации с другими знаками языка в тех же целях.

Исходя из этого, необходимо учитывать, что термины, как и остальные знаки национального языка, не статичны, а постоянно изменяются в ходе эволюции человеческого общества и его сфер деятельности – научной, технической, производственной, экономической, политической и т. п. Все важнейшие периоды создания, существования и функционирования терминов не являются случайными, а формируют определенную структуру пространственно-временных связей, систему понятийно-категориальных связей, отношений, функций, что наблюдается и в экономической терминосфере.

Таким образом, можно констатировать, что экономическая терминология, в которой наряду с чисто экономическими функционируют также термины, привлеченные из других терминологических систем (правовой, географической, исторической и др.), является продуктом исторического развития и отражает все этапы экономических изменений в человеческом обществе, каждый из которых характеризуется своей специфической лексикой, описывающей соответствующий уровень производственных отношений.

Система экономических понятий, являясь отражением экономики как системы, характеризуется единством, целостностью, иерархической организацией элементов, которые однородны по своему содержанию и выполняемым функциям. В экономических текстах терминологические лексические единицы выполняют, по В.М. Лейчику, номинативную, сигнификативную, коммуникативную, прагматическую и эвристическую функции.

Экономическая терминосистема, являясь системой знаковой, обладает как свойствами общего языка, так и признаками, присущими только ей. Логичность, аргументированность излагаемого содержания в экономических текстах является важным фактором в силу того, что явления в области экономики требуют подчеркнуто фактологической точности выражения. Однако, несмотря на повышенный интерес к данным проблемам, среди лингвистов до сих пор не существует единого понимания процесса миграции терминологической лексики, в частности экономических единиц, в общепотребительный язык.

Список литературы

1. Большой российский энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2003.
2. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в современном русском языке (метаязыковой аспект). Краснодар: КубГУ, 1996.
3. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антропологической лингвистики. М.: Academia, 2008.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
5. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. М., 1971. С. 7–67.
6. Желтухина М.Р., Бондарева Н.В. Английская и русская экономическая лексика в современном медиадискурсе: лингвокультурный аспект // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. 2015. Т. 27. № 18(215). С. 95–100.
7. Калашников В.К. Рынок: Бизнес. Коммерция. Экономика. Толковый терминологический словарь. 4-е изд. М.: Маркетинг, 2006.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд. М.: КомКнига, 2006.
9. Липатов А.Т. Метаязык лингвистики и метатаксономия лингвистических терминов // Вопросы терминологии: межвуз. сб. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1993. С. 3–19.
10. Лубожева Л.Н. Роль профессиональной лексики в обогащении словарного состава общепотребительного языка: на материале экономической терминологии английского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2006.
11. Манина А.Р. Соматический аспект антропоморфной метафоризации (на примере английской нефтегазовой терминосистемы: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003).
12. Михайловская Н.Г. К вопросу о «специальных» словах в составе лексико-семантической группы // Терминология и культура речи. М.: Просвещение, 1981. С. 123–134.
13. Одонтуйа Л. Новые русские экономические термины в системно-контрастивном рассмотрении: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
14. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.В. Современный экономический словарь. М.: Инфра-М, 2006.
15. Словарь банковских терминов / ред. А.Э. Уткин. М.: АКАЛИС, 2008.

* * *

1. Bol'shoj rossijskij enciklopedicheskij slovar'. M.: BRE, 2003.
2. Buyanova L.Yu. Terminologicheskaya derivatsiya v sovremennom russkom yazyke (metayazykovoj aspekt). Krasnodar: KubGU, 1996.
3. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A., Skopyuk T.G. Osnovy antropolingvistiki. M.: Academia, 2008.
4. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po yazykoznaniiu. M.: Progress, 1984.
5. Danilenko V.P. Leksiko-semanticheskie i grammaticheskie osobennosti slov-terminov // Issledovaniya po russkoj terminologii. M., 1971. S. 7–67.
6. Zheltuhina M.R., Bondareva N.V. Anglijskaya i russkaya ekonomicheskaya leksika v sovremennom mediadiskurse: lingvokul'turnyj aspekt // Nauch. ведомости Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Filologiya. Zhurnalistika. Pedagogika. Psihologiya. 2015. T. 27. № 18(215). S. 95–100.
7. Kalashnikov V.K. Rynok: Biznes. Kommerciya. Ekonomika. Tolkovyy terminologicheskij slovar'. 4-e izd. M.: Marketing, 2006.
8. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. 2-e izd. M.: KomKniga, 2006.
9. Lipatov A.T. Metayazyk lingvistiki i metataksonomiyalingvisticheskikh terminov // Voprosy terminologii: mezhvuz. sb. N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 1993. S. 3–19.
10. Lubozheva L.N. Rol' professional'noj leksiki v obogashchenii slovarnogo sostava obshcheupotrebiteľ'nogo yazyka: na materiale ekonomicheskoy terminologii anglijskogo i russkogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.
11. Manina A.R. Somaticheskij aspekt antropomorfnoj metaforizacii (na primere anglijskoj neftegazovoj terminosistemy: dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2003).
12. Mihajlovskaya N.G. K voprosu o «special'nyh» slovah v sostave leksiko-semanticheskoy gruppy // Terminologiya i kul'tura rechi. M.: Prosveshchenie, 1981. S. 123–134.
13. Odontuyaa L. Novye russkie ekonomicheskie terminy v sistemno-kontrastivnom rassmotrenii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2003.
14. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.V. Sovremennyy ekonomicheskij slovar'. M.: Infra-M, 2006.
15. Slovar' bankovskih terminov / red. A.E. Utkin. M.: AKALIS, 2008.

Economic term system as a significant part of special vocabulary

The article deals with the issues of identification of the significant layer of modern professional terminology reflecting all the sides of economic life of society including its system's organization, principles and tendencies of formation as the most moving part of special vocabulary.

Key words: *economic space, mark, term, term system, derivation, economic discourse.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

Ю.В. ДМИТРИЕВА
(Соликамск)

АСПЕКТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ

Рассматриваются особенности невербальной коммуникации с участием различных частей тела человека. Представлена классификация аспектов невербального поведения человека, которые получают словесное обозначение в трех языках – английском, немецком и русском – и служат для выражения определенных эмоциональных состояний людей в процессе межкультурного общения.

Ключевые слова: *невербальное поведение, язык тела, мимика, жесты, словесное отражение, свободное словосочетание, фразеологическая единица.*

Исследуя невербальное поведение и его отражение языковыми средствами, ученые в основном имели дело с естественными языками. Однако нельзя не подчеркнуть, что аспекты несловесной коммуникации объединяются невербальным семиотическим кодом, в котором различные мимические движения и телодвижения имеют немаловажное значение.

Вербальные и неречевые знаковые системы объединяются наличием в них одной части тела и номинациями кинем и образованных на их основе фразеологических единиц (далее – ФЕ), названных «жестовыми фразеологизмами» [9, с. 82]. Такая взаимосвязь дает возмож-

ность сопоставить единицы вербальной коммуникации и несловесного поведения. Данное взаимодействие в процессе общения может быть подтверждено многочисленными примерами. Так, говоря что-либо, собеседник выполняет движения руками, глазами, головой и пр. Подобная взаимосвязь отмечена:

– в фонетике (пожимание плечами и специфический тон голоса при выражении таких эмоций, как недовольство, недоумение, отвращение, удивление);

– в лексике (лексемы сопровождаются жестами (слово-согласие *Да* и его неязыковой эквивалент *наклон головы сверху вниз*) и заменяются ими (кинемы *to lower (to drop) one's eyes* [5, с. 740], *zusammenschrumpfen* [17, с. 951], *растворить глаза от изумления* [4, с. 241]);

– в синтаксисе (некоторые русские лексические единицы трудно интерпретировать, игнорируя невербальные аспекты (лексемы *Вот те!», «Вон там!* сопровождаются жестом *указывать пальцем на к.-л. (ч.-л.)* [1, с. 66])).

Процесс познания человеком реальности сопровождается образованием концептов. Это определенные кванты знаний о явлениях, предметах и свойствах реальной действительности. Данные понятия возникают в сознании представителя той или нации в связи с возникающим образом.

Процесс осмысления окружающего мира (концептуализации) связан с появлением в сознании носителя того или иного языка умозрительного образа. В языкознании концепт – это единица коллективного сознания, отмеченная этнокультурной спецификой и имеющая языковое выражение. Любое понятие или явление окружающего мира может быть представлено языковыми знаками или вербализовано. С точки зрения лингвистики большое значение имеет языковое отражение эмоционального состояния человека и его обозначение лексическими и фразеологическими средствами рассматриваемых языков.

По мнению О.В. Мудрой, «язык является системой имен, кодифицирующих все явления мира, известные человеку, и благодаря этому, все невербальное поведение может быть описано словом» [15, с. 3]. В данной статье несловесное поведение рассматривается как явление окружающего мира, которое с точки зрения языкового обозначения представлено лексической единицей (*to gloat* [5, с. 193]), свободным словосочетанием (*mit dem Kopfnicken* [20, с. 559]), фразеологическим или устойчи-

вым выражением (*держат ушки на макушке* [6, с. 642]) и целым предложением (*all eyes are turned (fixed) to smb. (smth.)* [Там же, с. 108], *j-d. ließ die Hände in den Schoß sinken* [18, с. 341]).

Предметы и фрагменты окружающего мира и их номинации соответствуют друг другу неоднозначно, т. к. определенная реальность может быть представлена разными языковыми наименованиями, а одна и та же лексическая единица применяется для обозначения разных явлений. Процесс языкового описания сильно различается в трех культурах, что подтверждается результатами сплошной выборки рассматриваемых единиц из лексикографических источников и частичной выборки из художественных произведений англо-, немецко- и русскоязычных писателей. Невербальные аспекты поведения включают значительное количество разнообразных лексических и фразеологических единиц и выражений исследуемых языков – 2 738 единиц.

В современном языкознании и сопоставительной фразеологии существуют классификации фразеологических оборотов согласно различным критериям. Рассматривая ФЕ в нашем исследовании, стоит дать определения понятиям фразеологии и фразеологических единиц.

Слово *фразеология* образовано от греческого *phrases* («оборот речи», «выражение») и *logos* («учение»). Фразеология изучает сверхсловные (состоящие из двух или более слов) образования [22, с. 85].

И.И. Чернышева считает ФЕ «устойчивыми словесными комплексами различных структурных типов с единичным сцеплением компонентов, значение которых возникает в результате полного или частичного семантического преобразования компонентного состава» [26, с. 29]. Фразеологизм можно определить как «сочетание слов с переносным значением», «устойчивое словосочетание с идиоматическим значением», «устойчивая фраза». ФЕ присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска [25, с. 7].

Словарь лингвистических терминов предлагает следующее определение ФЕ: «лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [21, с. 589]. По мнению Н.М. Шанского, ФЕ – «общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не возникают в речи как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения, а воспроизводятся в

ней в социально закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава. Семантические сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и воспроизводимость – взаимосвязанные универсальные и отличительные признаки фразеологизма» [27, с. 43]. Н.М. Шанский полагает, что «к фразеологическим оборотам относятся как устойчивые сочетания слов, семантически эквивалентные слову, так и единства, в структурном и семантическом плане представляющие собой предложения, т. е. буквально все воспроизводимые в готовом виде единицы» [28, с. 3].

В нашем исследовании рассматриваемый репертуар лексических и фразеологических единиц классифицирован в зависимости от выражаемой эмоции представителем каждой из рассматриваемых наций. Эмоциональные состояния – особый способ отражения активного процесса взаимодействия человека с реальной действительностью, в результате которого у него появляются переживания, передающие его индивидуальное отношение к тем или иным явлениям окружающего мира. Так, интерес проявляется следующим образом: человек широко раскрывает глаза, разевает рот, поворачивает лицо к объекту интереса, наклоняется к нему, потирает руки. При выражении недовольства человек высоко поднимает брови, морщит лоб, хлопает себя по лбу (по бедрам, по бокам), стучит кулаком по столу, досадливо передергивает плечами. Выразительные движения выполняют сигнальную функцию и представляют собой экспрессивную сторону коммуникативного процесса.

Испытывать эмоции свойственно всем людям вне зависимости от их языка и принадлежности к определенной нации, однако их проявление и значение определяются этнокультурной спецификой, отраженной в языке и речи. Доля эмоционального и рационального у представителей разных народов меняется, как и эмоции и причины, вызывающие их [10, с. 114]. Лингвистами доказано, что определенная ситуация достаточно редко способствует появлению одинаковых эмоциональных реакций у носителей разных языков. Подобные различия представлены на всех языковых уровнях: в лексической и грамматической системе, речевых формулах, фразеологических оборотах и в процессе устной коммуникации. Ученые рассматривают проявление эмоциональных состояний существенным культурным различием, часто приводящим к

появлению серьезных разногласий в процессе общения разных культур. Эмоциональные состояния отличаются передаваемым значением и правилами их выражения в определенной нации. Представители некоторых наций свободно проявляют свои чувства (например, итальянцы, французы, жители Южной Америки, Испании, ОАЭ, русские), а англичане, китайцы, финны, эстонцы и японцы предпочитают эмоциональную сдержанность.

Эмоциональные состояния существенно влияют на мироощущение человека, процессы говорения и восприятия информации. В психофизиологии эмоция определяется как «особый вид психических процессов, которые выражают переживания человека, его отношение к окружающему миру и самому себе» [3, с. 164]. Человек передает свое отношение к окружающим его реалиям, выражая разные эмоциональные состояния – как положительные, так и отрицательные. Например, радость как положительная эмоция может быть представлена в рассматриваемых языках с помощью таких лексических единиц и словосочетаний, как *to wink (to blink; to half-close the eyes)* [5, с. 493], *to stare at smb. with wide open eyes (to be all eyes; to look at smb. with smb.'s eyes (wide open))* [6, с. 114], *die Augen zusammenkneifen (blinzeln)* [17, с. 163], *(große Augen) machen* [18, с. 52]; *жмурить глаза* [1, с. 14], *глядеть большими (круглыми, широко раскрытыми) глазами* [Там же, с. 14, 20], *весело подвигать бровями, в глазах глаз к.-н. запрыгали морщинки, глаза радостно расширены, губы морщились при виде к.-н. от неудержимой радости* [4, с. 189, 190], *целовать себе кончики пальцев* [1, с. 40].

Печаль как отрицательная эмоция словесно представлена такими оборотами, как *to pull (to have; to put on; to make) a long face (to look down in the mouth; to become downcast (depressed))* [6, с. 388]; *to frown, to bare one's teeth (to smirk; to snarl out at smb.), the lips twisted* [5, с. 185, 742, 661]; *die Nase hängen lassen, die Stirn runzeln, die Zähne fletschen* [18, с. 412, 544, 636]; *вешать нос (на квинту)* [4, с. 158]; *наморщить лоб* [1, с. 8]; *оскалить зубы, скорбно косить брови, сурово шевельнуть бровями, лоб и вся полоса глаз сдвинулись в морщины страдания, губы кривились, сделать плачущее лицо* [4, с. 161, 157, 158].

Анализ лексикографических и художественных источников дает возможность сделать заключение о том, что выражаемые эмоциональные состояния (всего 152) представлены в рассматриваемых языках по-разному. Соглас-

но классификации, представленной в нашем исследовании, все единицы были отнесены к языку лица или языку тела. В языке лица были выделены отдельные подгруппы: язык глаз, губ, рта, носа, бровей, лица, а в языке тела – язык рук, ног, плеч, головы, туловища в целом. Поскольку несловесное поведение человека представлено лексемами и фразеологическими единицами анализируемых языков, содержащими компонент, называющий определенную часть тела, лексемы и устойчивые словосочетания и предикативные конструкции были подразделены на группы в зависимости от выражаемого эмоционального состояния.

Фразеологические выражения являются единицами, наиболее полно отражающими картину мира и реальную действительность и определяющими поведение человека и его место в нем, т. к. они представляют собой пересмысленные, устойчивые в сознании определенного языкового сообщества, воспроизводимые комплексы, передающие национальную специфику и в значительной мере передающие особенности ассоциативно-образного мышления, национального характера, менталитета и культуры разных наций.

Национальный характер и менталитет исследуется путем обращения к языку, указывающего на принадлежность собеседника к тому или иному этническому сообществу. Названия частей тела являются компонентами, довольно часто встречающимися в составе ФЕ. Их высокая распространенность характерна для многих фразеологических систем, что указывает на антропоцентрический характер данных устойчивых оборотов, являющихся универсальными единицами, присутствующими в любом языке.

Образ человека довольно часто встречается во фразеологических выражениях. Большинство из них напрямую связано с его поведением и повседневной жизнью.

ФЕ наиболее ярко отражают национальные особенности жизни носителей рассматриваемых языков. Устойчивые словосочетания позволяют легко понять национальный характер представителей трех этнолингвокультур и определить особенности словесного описания невербального общения носителей двух родственных языков и одного неродственного языка. Данные обороты наиболее полно проявляют себя и в передаче эмоционального состояния человека, что подтверждается примерами словарных статей и отдельными художественными иллюстрациями.

Описывая фразеологические обороты, языковеды часто упоминают термин *идиоматичность*, означающий смысловую слитность, неделимость устойчивого выражения на отдельные компоненты. Например, устойчивые словосочетания *smb. is shaking in one's shoes from fright (with fear)* [6, с. 440] («трястись от страха»), *smb.'s hair stood on end* [5, с. 555] («волосы встали дыбом») сложно понять, если рассматривать семантику их отдельных составляющих.

Н.Б. Мечковская отмечает, что «в языке в первую очередь вербализованы основные биологические движения и действия. В языковой картине движений тела человека имеются обозначения несуществующих (невозможных) движений, которые особенно продуктивны в идиомах: *язык чешется, зубы чешутся, болтать языком, язык хорошо подвешен*» [13, с. 383], *поджилки затряслись (трясутся) у к.-л.* [6, с. 440], *остолбенеть* [4, с. 246], *челюсть отвалилась* [12, с. 779], *to flash one's eyes at smb.* [18, с. 115], *smb. is shaking in one's shoes from fright (with fear), to pull (to put on) a long face (smb.'s face fell)* [6, с. 440, 388], *seine Nase in alles stecken* [18, с. 412], *die Haare sträuben sich* [17, с. 789].

Данные компоненты устойчивых выражений принадлежат высокочастотной зоне лексического состава. Их составляют многозначные слова, отдельные переносные значения которых в определенной степени присутствуют во внутренней форме некоторых устойчивых фраз, но огромную роль играют их исконные значения. Номинации частей тела человека в разных языках используются «не только в буквальном смысле, но также имеют символический характер» [13, с. 383]. Если кинемы могут иметь несколько значений, фразеологизированные жесты в основном однозначны. Выступая в речи как знаки языка, в дальнейшем они становятся многозначными согласно возможностям языковой системы.

Различные аспекты невербального поведения находят словесное воплощение в художественных произведениях английских, немецких и русских писателей. Невербальные средства коммуникации и их лексическая номинация содержатся в литературном произведении в значительном количестве. Выбирая в качестве материала для исследования неязыковой коммуникации литературные произведения, исследователи называют их надежным источником для исследования неязыкового поведения, т. к. «мастера художественного слова, глубоко понимая психологическую и социаль-

ную природу поступков своих героев, очень точно фиксируют не только вербальную речь персонажа, но и его параязык» [16, с. 5].

В художественной литературе присутствует огромное количество разнообразных единиц невербальной семиотики: движения глаз, мимика, жесты, телодвижения и позы. В данной статье мимика и жесты рассматриваются как неязыковые компоненты общения с участием различных частей тела человека.

Мимика представляет собой изменение выражений лица человека, передающих разнообразные эмоции. С помощью установленных образцов языка глаз и лица и их невербальной реализации в акте коммуникации передается множество сообщений (*Его глаза говорили мне о многом*), выражаются чувства (*Ее глаза светились от радости*), осуществляются воздействия (*Глаза его остановились на моем лице и вопросительно посмотрели на меня* [8, с. 382]; *Esther looked at Lady Dedlock's proud, beautiful face and, for a moment, Lady Dedlock looked straight into Esther's eyes* [29, р. 43] (*Эстер посмотрела на гордое красивое лицо Леди Дедлок, и на мгновение Леди Дедлок посмотрела ей прямо в глаза*); *He scarcely raised his eyes* [30, р. 188] (*Он пугающе поднял глаза*); *Der Junge senkte die Augen* [31, р. 155] (*Мальчик опустил глаза*); *...hatte er die Augen ebenfalls weit aufgerissen, sein Gesicht verzerrte sich...* [7, с. 261–262] (*он широко раскрыл глаза, лицо его исказилось...*)).

Коммуникативное поведение глаз определяют такие условия, как тип, направление, длительность взгляда, способ зрительного контакта, перемещение глаз и т. д. Глаза и их выражения участвуют как в невербальной передаче разнообразных эмоциональных состояний, так и в обмене смысловой информацией.

В настоящий момент многие ученые уверены в том, что в одной культуре выражения глаз имеют постоянное значение, например словосочетание *соцурить глаза* – *to screw up one's eyes* [1, с. 22] – *die Augen zusammenkniffen (blinzeln)* [17, с. 163] обозначает кинему, относящуюся к языку лица, представленную А.А. Акишиной как «сузить глаза, оставив небольшую щелочку» [1, с. 22], передающую недоверие, презрение, хитрость.

Кинема *подмигивать* [Там же, с. 16] – *to wink at smb. (to cock one's eyes)* [5, с. 493] – *zublinzeln ((mit den Augen) winken)* [17, с. 943] означает «предложение принять участие в розыгрыше, шутке, заигрывание или подбадривание» [1, с. 16]. По мнению А.В. Мишина, из данного значения выводима прагматически

важная роль данной кинемы глаз в европейской культуре, где он является знаком приглашения к тайной любовной игре – флирту [14, с. 143].

Термин «жест» означает «демонстративное выразительное движение тела человека или некоторого органа, сигнализирующее о чем-то» [19, с. 63]: *Она сделала негодующий жест, но от ответа воздержалась; повернувшись к нему спиной, она стала здороваться с окружающими и затем вышла из комнаты* [8, с. 58]; *Miss McLeod had an income from her mother. Therefore, at the age of twenty, she turned her back on that image of tyranny, her father, and went to Paris to study art* [11, с. 172] (*У мисс Маклеод был доход от матери. Поэтому в возрасте двадцати лет она повернулась спиной к образу тираннии, своему отцу, и уехала в Париж изучать искусство*); *Der SA-Posten drehte uns den Rücken zu, er sah unwillkürlich durch das vergitterte Fenster hinaus* [31, р. 8] (*Блокпост СА повернулся к нам спиной, он непроизвольно выглянул в зарешеченное окно*).

Г.Е. Крейдлин выделяет два основных семантических типа жестов: коммуникативные и симптоматические [8, с. 99]. Первая группа объединяет кинемы, несущие информацию, которую партнер передает своему собеседнику целенаправленно, так называемые невербальные реплики-стимулы: *указывать глазами (взглядом) на к.-л. (ч.-л.), похлопать к.-н. по плечу* [1, с. 22, 78], *to give smb. a sidelong glance, to kiss smb.* [5, с. 658, 246]; *einen Blick auf j-n. (etwas) werfen (blicken), mit dem Finger (mit Fingern) auf j-n. (etwas) zeigen (weisen; deuten)* [18, с. 91, 180] и т. д. Другие жесты являются несловесными выражениями-реакциями: *отмахиваться от к.-н., отодвигаться от к.-н.* [1, с. 86, 44], *to turn one's back to a person, to bow to a person* [5, с. 40, 58], *j-n. (etwas) mit den Augen (mit Blicken) verfolgen, nach j-m. sich umdrehen* [17, с. 91, 833].

Этикетные жесты являются знаковыми единицами невербального общения, указывающими на его соответствие установленным нормам в определенной ситуации. В этикетную ситуацию общения стоит включать знания о неязыковых возможностях ее осуществления. Русские этикетные кинемы включают такие мимические движения и жесты, как поцелуи, махать рукой, пожимать руку, поклоны и т. д. Данные кинемы дополняют речь, являясь иллюстративными. Например, речевые формулы, используемые в этикетных ситуаци-

ях приветствия или прощания в русском языке, сопровождаются определенными выражениями лица, жестами и позами (улыбкой, рукопожатием, приподниманием шляпы), телодвижениями (остановками в движении, поклонами). Можно наблюдать и общественные ситуации с соблюдением ритуальных этикетных кинем (при выполнении воинских команд: *целовать знамя, вытянуться в струнку* [1, с. 105]).

Симптоматические кинемы обусловлены эмоциональным состоянием партнера по общению: *прикрыть рот рукой* [Там же, с. 74] (от изумления), *to stamp one's foot (feet)* [5, с. 929] (при выражении гнева, злобы, каприза, категоричности, недовольства, нетерпения, упрямства, в конфликтной ситуации), *sich auf die Lippen beißen* [18, с. 375] (в знак беспокойства, волнения, гнева, злобы, недовольства, нетерпения, обиды, смущения).

Стоит отметить, что для многих выражений глаз, лица или движений тела основным языковым обозначением является не лексема или свободное словосочетание, а устойчивая единица: *смотреть во все глаза на к.-н.* [4, с. 233], *показать кукиш* [2, с. 101], *not to turn a hair, smb.'s hair stood on end, to shrug one's shoulders* [5, с. 202, 400], *die Nase hängen lassen, keinen Finger rühren* [18, с. 412, 177].

Некоторые жесты, выражающие различные чувства и переживания (эмоциональные жесты), представлены во фразеологических выражениях, поскольку данные кинемы получили общепринятое значение, например *пожимать плечами* [1, с. 118], *стукнуть кулаком по столу* [4, с. 73], *ударить себя по лбу* [1, с. 51], *указать на дверь* [4, с. 38]; *to make (sheep's) eyes at smb.* [5, с. 163], *to show one's teeth, (ganz) Ohr sein, die Arme sinken lassen, j-m. den Rücken kehren* [18, с. 273, 424, 41, 466].

Среди вербализованных описаний семиотически значимых телодвижений количество фразеологизированных обозначений значительно больше по сравнению с группами описаний других телодвижений. Неоднословные выражения анализируемых языков охватывают определенное количество устойчивых оборотов, которые сначала появились как описание кинемы, а позднее их значение изменилось (подобные единицы Г.Е. Крейдлин предлагает называть жестовыми фраземами, или жестовыми фразеологизмами [8, с. 172]): *to pull (to have; to put on; to make) a long face* [6, с. 388] – *die Nase hängen lassen* [18, с. 412] – *ве-*

шать нос (на квинту) [4, с. 158] – огорчаться, приходить в уныние.

Данные характеристики описывают героев с разных сторон, указывают на их принадлежность к языковому сообществу, социальный статус, эмоциональные состояния, индивидуальные качества характера, а также особенности невербального поведения и их культуры общения.

Таким образом, художественные произведения содержат и предоставляют в распоряжение свободные словосочетания и устойчивые выражения для исследования семантики мимических движений и жестовых телодвижений, особенностей их функционирования в разных контекстах и выявления особенностей их представления с помощью вербальных средств. Аспекты несловесного общения, представленные в литературном тексте, и их специфика в значительной мере влияют на поведение человека в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Список литературы

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Г.Е. Мимика и жесты в русской речи: лингвострановедческий словарь. М.: Рус. яз., 1991.
2. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М. – Вена: Яз. рус. культуры, 2001.
3. Данилова Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2000.
4. Дмитриева Л.И., Клокова Л.Н., Павлова В.В. Словарь языка жестов. М.: АСТ: Астрель: Рус. слов.: Ермак, 2003.
5. Дубровин М.И. Современный англо-русский и русско-английский словарь. 4-е изд., стереотип. М.: Цитадель-трейд: РИПОЛ КЛАССИК: Дом. XXI век, 2007.
6. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2001.
7. Коляда Н.А., Петросян К.А. Базовый курс немецкого языка: книга для чтения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
8. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. М.: Нов. лит. обозрение, 2004.
9. Крейдлин Г.Е., Летучий А.Б. Концептуализация частей тела в русском языке и в невербальном семиотическом коде // Русский язык в научном освещении. 2006. № 2. С. 80–115.
10. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
11. Лоренс Д.Г. Принцесса и другие рассказы (на английском языке). М.: Цитадель, 2002.
12. Лубенская С.И. Большой русско-английский фразеологический словарь. 2-е рус. изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004.
13. Мечковская Н.Б. На семиотическом перекрестке: мотивы движения тела в невербальной коммуникации, в языке и метаязыке // Логический анализ языка: Языки динамического мира. Дубна: Междунар. ун-т природы об-ва и человека «Дубна», 1999. С. 376–393.
14. Мишин А.В. Невербальные средства коммуникации и их отражение в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
15. Мудрая О.В. Функции невербальных компонентов в системе языка (на материале сравнения русского языка с английским): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 1995.
16. Музычук Т.Л. Структурно-семантическая организация и языковые средства выражения невербальной речи персонажа в эмоциональном диалоге художественной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2004.
17. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. А.А. Лепинга и Н.П. Страховой. 5-е изд., стереотип. М.: Сов. энцикл., 1968.
18. Немецко-русский фразеологический словарь / сост. Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин; под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1975.
19. Николаева Т.М., Успенский Б.А. Языкознание и паралингвистика // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. М.: Наука, 1966. С. 63–74.
20. Новый немецко-русский словарь. М.: Дом слав. кн., 2006.
21. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: АСТ: Астрель, 2001.
22. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников [и др.]. М.: Высш. шк.; СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
23. Русско-немецкий словарь / под ред. К. Лейна. 11-е изд., стереотип. Кёльн, 1991.
24. Рымашевская Э.Л. Немецко-русский и русско-немецкий словарь. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1992.
25. Фразеологический словарь русского языка / под ред. Ф.И. Молоткова [и др.]. М.: Сов. энцикл., 1967.
26. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высш. шк., 1970.
27. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1985.
28. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высш. шк., 1969.

29. Dickens Ch. Bleak House. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005.

30. Making It All Right. Modern English Short Stories. Moscow: Progress Publishers, 1978.

31. Seghers A. Das Siebte Kreuz (Roman). Berlin: Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1964.

* * *

1. Akishina A.A., Kano H., Akishina G.E. Mimi-ka i zhesty v russkoj rechi: lingvostranovedcheskij slovar'. M.: Rus. yaz., 1991.

2. Grigor'eva S.A., Grigor'ev N.V., Krejdlin G.E. Slovar' yazyka russkikh zhestov. M. – Vena: Yaz. rus. kul'tury, 2001.

3. Danilova N.N. Psihofiziologiya: uchebnik dlya vuzov. M.: Aspekt Press, 2000.

4. Dmitrieva L.I., Klokova L.N., Pavlova V.V. Slovar' yazyka zhestov. M.: AST: Astrel'. Rus. slov.: Ermak, 2003.

5. Dubrovin M.I. Sovremennyy anglo-russkij i russko-anglijskij slo-var'. 4-e izd., stereotip. M.: Citadel'-trejd: RIPOL KLASSIK: Dom. XXI vek, 2007.

6. Kveseleovich D.I. Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'. 3-e izd., stereotip. M.: Rus. yaz., 2001.

7. Kolyada N.A., Petrosyan K.A. Bazovyj kurs nemeckogo yazyka: kniga dlya chteniya. Rostov n/D.: Feniks, 2005.

8. Krejdlin G.E. Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk. M.: Nov. lit. obozrenie, 2004.

9. Krejdlin G.E., Letuchij A.B. Konceptualizaciya chastej tela v russkom yazyke i v neverbal'nom semioticheskom kode // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2006. № 2. S. 80–115.

10. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskikh i russkikh lingvokul'turnyh tradicij. M.: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.

11. Lorens D.G. Princessa i drugie rasskazy (na anglijskom yazyke). M.: Citadel', 2002.

12. Lubenskaya S.I. Bol'shoj russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'. 2-e rus. izd. M.: AST-PRESS KNIGA, 2004.

13. Mechkovskaya N.B. Na semioticheskom perekrestke: motivy dvizheniya tela v neverbal'noj kommunikacii, v yazyke i metazyazyke // Logicheskij analiz yazyka: Yazyki dinamicheskogo mira. Dubna: Mezhdunar. un-t prirody ob-va i cheloveka «Dubna», 1999. S. 376–393.

14. Mishin A.V. Neverbal'nye sredstva kommunikacii i ih otrazhenie v hudozhestvennom tekste: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

15. Mudraya O.V. Funkcii neverbal'nyh komponentov v sisteme yazyka (na materiale sravneniya russkogo yazyka s anglijskim): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M.: Ros. un-t družby narodov, 1995.

16. Muzychuk T.L. Strukturno-semanticheskaya organizaciya i yazykovye sredstva vyrazheniya never-

bal'noj rechi personazha v emocional'nom dialoge hudozhestvennoj prozy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M.: Ros. un-t družby narodov, 2004.

17. Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar' / pod red. A.A. Lepinga i N.P. Strahovoj. 5-e izd., stereotip. M.: Sov. encikl., 1968.

18. Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar' / sost. L.E. Binovich, N.N. Grishin; pod red. d-ra Malige-Klappenbah i K. Agrikola. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rus. yaz., 1975.

19. Nikolaeva T.M., Uspenskij B.A. Yazykoznanie i paralingvistika // Lingvisticheskie issledovaniya po obshchej i slavyanskoj tipologii. M.: Nauka, 1966. S. 63–74.

20. Novyj nemecko-russkij slovar'. M.: Dom slav. kn., 2006.

21. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisti-cheskikh terminov. M.: AST: Astrel', 2001.

22. Russkij yazyk i kul'tura rechi: uchebnik dlya vuzov / A.I. Dunev, M.Ya. Dymarskij, A.Yu. Kozhevnikov [i dr.]. M.: Vyssh. shk.; SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2003.

23. Russko-nemeckij slovar' / pod red. K. Lejna. 11-e izd., stereo-tip. Kyol'n, 1991.

24. Rymashevskaya E.L. Nemecko-russkij i russko-nemeckij slovar'. 2-e izd., stereotip. M.: Rus. yaz., 1992.

25. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. F.I. Molotkova [i dr.]. M.: Sov. encikl., 1967.

26. Chernysheva I.I. Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1970.

27. Shanskij N.M. Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Vyssh. shk., 1985.

28. Shanskij N.M. Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1969.

Aspects of nonverbal behavior from the point of language expression

The article deals with peculiarities of nonverbal communication including the participation of different human parts of body. It presents the classification of the aspects of nonverbal human behavior that get verbal nomination in English, German and Russian and are used for the expression of definite emotional state of a person in the process of intercultural communication.

Key words: *nonverbal behavior, body language, mimics, gestures, verbal reflection, free phrase, phraseological units.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2019)

М.В. БИЯНОВА

(Глазов)

М.А. УЛЬЯНОВА

(Ижевск)

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В РОДИТЕЛЬСКИХ И СПОРТИВНЫХ БЛОГАХ (на материале английского языка)

Описываются синтаксические конструкции дискурса блога. В ходе анализа проводится сопоставление языковой структуры в английских родительских и спортивных блогах, в частности конструктивных и деструктивных макрофигур, несобственно тропов.

Ключевые слова: эпаналепсис, анафора, эпифора, параллелизм, изокolon, тмезис, парцелляция.

Текст представляет собой сложную структуру, отдельные элементы которой относятся к различным уровням языка. В числе данных элементов находятся средства речевого воздействия синтаксического уровня, в частности синтаксические речевые фигуры.

Речевая фигура рассматривается как изменение «естественного» порядка слов в синтаксической конструкции (например, перестановка слов, пропуск необходимых слов или использование дополнительных лексических единиц) с целью эмоционального и эстетического воздействия [4, с. 344]. Синтаксическая речевая фигура – речевая фигура, образуемая путем особого значимого построения словосочетания, предложения или группы предложений в тексте [1; 4, с. 344].

Объектом настоящего исследования послужили английские родительские и спортивные блоги. Предметом исследования являются синтаксические конструкции. В ходе анализа необходимо определить, какие синтаксические конструкции используются в дискурсе блога, какую функцию они выполняют в высказывании.

В качестве материала для анализа был выбран контент родительских блогов BritMums (<https://www.britmums.com>), являющийся самым многочисленным и влиятельным сообществом блогеров Великобритании, созданным в 2008 г., а также контент спортивных блогов. Тематика блогов BritMums разнообразна: воспитание детей, искусство, живопись, литера-

тура, еда, путешествия, мода и др. Спортивные блоги представляют своего рода «дневники» авторов, состоящие из записей в обратном хронологическом порядке о наиболее актуальных спортивных событиях, где авторы блогов обращаются к своим читателям, дают свою оценку тому или иному событию. В данном исследовании изучены спортивные футбольные блоги <http://www.theguardian.com>, <http://espnfc.com>. Анализ показал, что на синтаксическое построение речи влияют тема блога, индивидуальный стиль автора блога, что отражается и на эмоциональности всего текста.

В настоящее время существует множество классификаций синтаксических речевых фигур, в основу которых положен качественный или количественный дифференцирующий признак [4, с. 345]. В данном исследовании мы придерживаемся классификации стилистических средств Е.В. Ключева в работе «Стилистика», где среди синтаксических средств выделяются конструктивные макрофигуры, деструктивные макрофигуры и несобственно тропы.

Конструктивные макрофигуры предполагают трансформацию структуры предложения, делая ее более сбалансированной (за счет повторов) [7]. В ходе анализа в блогах были выделены следующие конструктивные макрофигуры: эпаналепсис, анафора, эпифора, параллелизм, изокolon.

Эпаналепсис, анафора и эпифора основаны на фигуре повтора. Фигура повтора представляет собой прибавление значимых слов или словосочетаний в рамках одного смыслового высказывания.

Для синтаксических фигур прибавления характерно внешне упорядоченное расположение элементов. В синтаксических фигурах прибавления могут использоваться одинаковые лексические и синтаксические единицы [4, с. 345]. Функция синтаксической речевой фигуры повтора заключается в привлечении внимания получателя, усилении эмоционального воздействия речи.

Эпаналепсис (греч. *epanalepsis* – «повтор») является повтором, когда однотипные структуры воспроизводятся друг за другом; акцент делается на повторяющемся фрагменте высказывания. Повтор, как правило, ограничен одним словом или словосочетанием [7]: *The Consumer – Buy, buy, buy. If the retail sector is in trouble then it's not your fault. You never like to be seen in the same outfit twice, your Christmas decorations are bought new each year. If*

it's available you will buy it (URL: <https://www.britmums.com/finance-what-kind-of-spender-are-you/>); *Actually. It's a win-win* (URL: <http://www.theguardian.com/football/2014/jan/31/transfer-deadline-day-mbm-january-live>). В данных примерах в рамках одного высказывания автор обращает внимание читателя на наиболее существенный элемент, подчеркивает его смысловую значимость.

Анафора (греч. *anapherein* – «поднимать наверх, приводить назад») является повтором начальных частей смежных или близлежащих предложений [7]. При использовании анафоры создается эмфатическая структура. Более сильное ударение ставится на второй элемент повтора, что придает ему больше экспрессивности. Анафора более характерна для родительских блогов: *I love getting lost in a good book. And I love sharing books from my childhood with my children, and discovering new ones. I love the idea behind World Book Day* (URL: <https://www.britmums.com/how-to-make-sure-your-kid-has-the-best-world-book-day-costume/>).

Эпифора (греч. *epipherein* – «дополнять, прибавлять») представляет собой фигуру, которую можно назвать «обратной анафорой», т. к. она представляет повтор в конце смежных или близлежащих предложений [Там же]. В следующем примере родительского блога для усиления эмоциональности автор высказывания сочетает использование анафоры и эпифоры: *The ears are pink. I hate pink. Pink is for girls (There may have been tears about the pink)* (URL: <https://www.britmums.com/how-to-make-sure-your-kid-has-the-best-world-book-day-costume/>). Эпифора также используется в спортивных блогах: *Most of these are isolated incidents – Pele Maradona, good. Messi Ronaldo, good. Suarez Gyan? It was a one time thing* (URL: http://espnfc.com/blog/_/name/worldcup-central/id/3361?cc=5739).

Для английских родительских блогов также характерно использование синтаксических параллельных конструкций.

Параллелизм (от греч. *parallellos* – «соположенный») представляет собой средство речевого воздействия, основанное на аналогии однотипных синтаксических конструкций в смежных конструкциях [Там же].

В родительских блогах встречается *прямой параллелизм*, когда сходные элементы речи встречаются в смежных частях текста: *It's essential of course, that PRs understand the new landscape. Things HAVE changed. Brands must be mindful of what they should do, what they should know, how they should change when*

dealing with Influencers versus journalists. What hasn't and shouldn't change is the very essence of collaboration (URL: <https://www.britmums.com/working-with-brands-listen-up-heres-what-youre-doing-wrong/>). В спортивных блогах также используется прием параллелизма: *Good team this week, though I would have replaced Livermore with Alderweireld. Both had a good game, but Livermore did concede the penalty. It was a bad call, but it was still a bad decision to go for the challenge and could have cost his team two points. Also could have gone with Moreno for Arsenal or Holding for Liverpool* (URL: <http://www.espnfc.com/english-premier-league/23/blog/post/2929756/eric-bailly-and-zlatan-ibrahimovic-make-team-of-the-weekend>).

Анализ показал, что в родительских блогах также используется полный параллелизм (изоколон), определяющийся как повтор отрезков речи приблизительно одинаковой продолжительности. Основная функция – эмоционально выделить фрагменты сообщения [7]: *You now have a year until the next World Book Day. That's 365 days to make this person our new bff. Do whatever it takes. Compliments, wine, chocolates, play dates* (URL: <https://www.britmums.com/how-to-make-sure-your-kid-has-the-best-world-book-day-costume/>).

Поддеструктивными фигурами мы понимаем фигуры, ломающие синтаксические структуры (в основном за счет усечений синтаксических конструкций) [Там же]. Данные синтаксические фигуры перестановки основаны на нарушении контактности (таким образом, расположение фигур дистантное). Нарушение контактности обозначается либо паузой, которая не соответствует первичному синтаксическому или смысловому членению (парцелляция), либо паузой, которая создается за счет чужеродного лексико-синтаксического наполнения (тмезис) [4, с. 349].

Рассмотрим понятие тмезиса. Тмезис является одним из самых интересных (и неупорядоченных в плане классификации) стилистических приемов.

Тмезис определяется как «фигура уточнения, представляющая собой вклинивание одной речевой единицы в состав другой. Тмезис может нарушать единство фраземы: <...> предложения и слова» [10].

Есть разные подходы рассмотрения термина *тмезис*. Один из них заключается в том, что тмезис определяется как способ словообразования, в частности образования нового слова путем вставки в исходное другого слова, словосочетания, предложения или сегмен-

та слова. Лингвисты, придерживающиеся данного подхода, А.Ф. Журавлев и Р.Ю. Намиткова, в своих примерах ограничиваются сегментной или словной (лексической) разновидностью способа словообразования [5, с. 80; 9, с. 138–139].

Согласно второму подходу, тмезис является явлением, имеющим дело с разными уровнями языковой системы. Данный подход рассмотрен в работе И.П. Изотова [6, с. 20–21].

В нашем исследовании интерес представляет второй подход. Тмезис представляет фигуру, предполагающую элемент, который добавляется в синтаксическую структуру (словосочетание, слово или предложение). Любые сведения, вынесенные в тмезис, приобретают ощутимую суверенность уже в силу своего размещения относительно высказывания в целом [7].

В английских родительских и спортивных блогах были выделены следующие тмезисные окказионализмы.

Словные или лексические окказионализмы (вставка самостоятельного слова), которые отделяются на письме скобками как дополнение к высказыванию (встретился только в родительских блогах): *I don't know if you've noticed but after the brief spats of snow and the grey and wetness that is winter, the temperature is slowly (very) starting to rise and there are even spots of blue in the sky and I swear I spotted the sun* (URL: <https://www.britmums.com/reviews-half-term-activities/>). Интерес представляет следующее высказывание, в котором для большей выразительности речи тмезис используется с риторическим восклицанием: *But it's not just all about the travel plans. BritMums bloggers have been inspiring many of us with milestone birthdays heading our way (gulp!)* (URL: <https://www.britmums.com/happiness-making-goals-for-2019/>).

Синтаксические окказионализмы (вставка словосочетания или даже предложения), которые определяются на письме в виде скобок, тире, реже в виде запятых, более характерны для спортивных блогов: *This term I've already had to deal with Superhero dress-up day and Victorian dress-up day. And we still have the celebrated (or rather dreaded) World Book Day to come* (URL: <https://www.britmums.com/how-to-make-sure-your-kid-has-the-best-world-book-day-costume/>); *But – and alas there is a but – not all Influencers know what they need to know: how to collaborate professionally and create positive relationships with PRs and brand representatives*

(URL: <https://www.britmums.com/working-with-brands-listen-up-heres-what-youre-doing-wrong/>); *United's starting XI contained only two British players and none who'd come from United's ranks. There were five Brits on the opening day in 2015 and six a decade ago – another sign of football's globalisation* (URL: <http://www.espnfc.com/club/manchester-united/360/blog/post/2930418/zlatan-ibrahimovic-swagger-gives-united-fans-fresh-optimism>); *Mata, another with an uncertain future, also put in a pleasing performance* (URL: <http://www.espnfc.com/club/manchester-united/360/blog/post/2930418/zlatan-ibrahimovic-swagger-gives-united-fans-fresh-optimism>).

Анализ показал, что, согласно классификации И.И. Гавриленко, тмезисные окказионализмы выполняют оценочную функцию, где дается оценка или выражаются эмоции (родительские и спортивные блоги), и коммуникативную функцию, где предоставляется дополнительная информация об объекте, ситуации (спортивные блоги) [3, с. 80–91].

Тмезисные окказионализмы используются в качестве уточнения к основному высказыванию. «В скобочной конструкции есть некое связующее слово, обычно вводное, подчеркивающее уточнительный характер вставки и ее необходимость, естественность, при этом отмечается наименьшее расчленение» [2, с. 116–122]. Таким образом, синтаксическая структура тмезиса связана с основным высказыванием. При этом необходимо отметить, что наиболее часто используются скобочные конструкции, что связано с экспрессивно-эмоциональными задачами.

Однако в спортивных блогах встречаются и тмезисные конструкции, которые не связаны с основным содержанием: *The problem with van Wolfswinkel might have been one of timing: he agreed to sign just after the January transfer window in 2013 (at which time he was scoring pretty regularly), but not to actually join the club until the start of the next season. If Norwich could have wrapped up the deal and got him to actually join in the Jan 2013 window then he might have been more successful* (URL: <http://www.theguardian.com/football/blog/2016/apr/01/norwich-city-january-intake-newcastle-united-alex-neil-timm-klose-rafael-benitez>).

Другой деструктивной фигурой является парцелляция, представляющая собой разделение высказывания на самостоятельные отрезки, графически выделенные как самостоятельные предложения [7]. Синтаксические конструкции парцелляции состоят из двух ча-

стей: основной (базовой) и парцеллированной [11, с. 38].

Семантически и синтаксически отделенная парцеллированная часть тесно связана с основной частью. На первом плане находится эмоциональная важность слова, подчеркиваемого выделением [8, с. 57]: *I can distinctly remember when Grace first started school and regularly asking her what she had done that day. I always got the same answer. Nothing. I love how Joanne Dewberry's daughter, Megan, aged 10, has expressed her feelings on this very subject!* (URL: <https://www.britmums.com/poetry-prose-valentine-verses/>); *He doesn't look mobile, doesn't look like he'll chase a ball down the way Juan Mata did for United's first goal after a defensive error, but Ibrahimovic scores goals. Big goals* (URL: <http://www.espnfc.com/club/manchester-united/360/blog/post/2930418/zlatan-ibrahimovic-swagger-gives-united-fans-fresh-optimism>).

В данном примере возникшие в результате деления синтаксические конструкции являются интонационно самостоятельными отрезками. Таким образом, данные высказывания обладают большей выразительностью и эмоциональностью и, следовательно, дают автору возможность привлечь внимание получателя к тому содержанию, которое в них заключается.

Анализ показал, что в родительских и спортивных блогах используются несобственно тропы, преимущественно выраженные риторическим обращением к читателям. Автор блога осуществляет коммуникативную функцию, удерживая внимание читателя, выражает свое отношение к тому или иному лицу либо предмету, дает ему характеристику, что помогает усилить выразительность речи.

В данном примере для усиления выразительности речи автор использует повтор двух лексических единиц в форме эпаналепсиса: *I love poetry. I also love love poetry – if you get my meaning?! It is such a beautiful way to express such a turbulent emotion* (URL: <https://www.britmums.com/poetry-prose-valentine-verses/>). В следующем примере автор приглашает читателей для дальнейшего диалога: *What sort of spender are you? Come and tell me over on Facebook or Twitter* (URL: <https://www.britmums.com/finance-what-kind-of-spender-are-you/>).

В спортивном блоге автор также обращается к своим читателям и просит их поверить в хорошую игру команды Manchester United: *nothing is impossible for MU to occupy the position of at least no 6 in the table. MU can do it!*

Trust me! (URL: http://espnfc.com/blog/_/name/manchesterunited/id/4760?cc=5739).

Риторическое восклицание также характерно для родительских и спортивных блогов. Оно выполняет оценочную функцию, оформляет предложения с выраженной эмоциональностью: *Locations we visit all the time can look very different during the winter months, so they're definitely worth a look!* (URL: <https://www.britmums.com/reviews-half-term-activities/>); *Goal for Wolves again! Kevin McDonald scores to finally put the result beyond doubt!* (URL: <http://www.theguardian.com/football/2014/apr/18/football-league-clockwatch-live-mbm>).

Анализ синтаксических речевых фигур в английских родительских и спортивных блогах показал, что они привлекают внимание читателя при помощи нестандартного построения частей высказывания и несут дополнительную (связанную с основным содержанием текста) информацию.

Для блогов характерно применение конструктивных макрофигур (эпаналепсис, анафора, эпифора, параллелизм, изокOLON), деструктивных макрофигур (лексический тмезис, типичный для родительских блогов, и синтаксический тмезис, встречающийся в спортивных блогах, а также парцелляция). Риторическое обращение и риторическое восклицание также помогают усилить эмоциональность высказывания.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А. Речевые фигуры и тропы [Электронный ресурс]. URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/6/r1ang/r16.html> (дата обращения: 23.03.2019).
2. Биянова М.В. Скобочное построение в английском и русском языках: прагматика, структура, пунктуационное оформление // Научное обозрение, 2007. № 2. С. 116–122.
3. Гавриленко И.И. Функции и типы вставных конструкций в научных текстах // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2000. № 6. С. 80–91.
4. Горло Е.А. Синтаксические средства воздействия в поэтическом тексте // Политематический сетевой электрон. науч. журн. Кубан. гос. аграр. ун-та. 2006. № 22. С. 344–361.
5. Журавлёв А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. М.: Наука, 1982. С. 45–108.
6. Изотов В.П. Русское словообразование. Каталог способов. Принципы составления. Пробная статья: тмезис // Vocabulum et vocabularium: сб. науч. тр. по лексикографии. Харьков, 1997. Вып. 4. С. 20–21.

7. Ключев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособие для высших учебных заведений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=4534> (дата обращения: 23.03.2019).

8. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. Л.: Просвещение, 1979.

9. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов н/Д.: Изд. Рост. ун-та, 1986.

10. Новое в русской лексике. Словарные материалы 1981 / под ред. Н.З. Котеловой. М.: Рус. яз., 1986.

11. Остринская Н.Н. Экспрессивность французской культуры в выразительных средствах языка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2006. № 2. С. 35–41.

* * *

1. Balyhina T.M., Lysyakova M.V., Rybakov M.A. Rechevye figury i tropy [Elektronnyj resurs]. URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/6/rlang/rl6.html> (data obrashcheniya: 23.03.2019).

2. Biyanova M.V. Skobochnoe postroenie v anglijskom i russkom yazykah: pragmatika, struktura, punktuacionnoe oformlenie // Nauchnoe obozrenie, 2007. № 2. S. 116–122.

3. Gavrilenko I.I. Funkcii i tipy vstavnyh konstrukcij v nauchnyh tekstah // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 2000. № 6. S. 80–91.

4. Gorlo E.A. Sintaksicheskie sredstva vozdejstviya v poeticheskom tekste // Politematicheskij setevoj elektron. nauch. zhurn. Kuban. gos. agrar. un-ta. 2006. № 22. S. 344–361.

5. Zhuravlyov A.F. Tekhnicheskie vozmozhnosti russkogo yazyka v oblasti predmetnoj nominacii // Sposoby nominacii v sovremennom russkom yazyke. M.: Nauka, 1982. S. 45–108.

6. Izotov V.P. Russkoe slovoobrazovanie. Katalog sposobov. Principy sostavleniya. Probnaya stat'ya: tmezis // Vocabulum et vocabularium: sb. nauch. tr. po leksikografii. Har'kov, 1997. Vyp. 4. S. 20–21.

7. Klyuev E.V. Ritorika (Invenciya. Dispoziciya. Elokuciya): ucheb. posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=4534> (data obrashcheniya: 23.03.2019).

8. Kuharenko V. A. Interpretaciya teksta. L.: Prosveshchenie, 1979.

9. Namitokova R.YU. Avtorskie neologizmy: slovoobrazovatel'nyj aspekt. Rostov n/D.: Izd. Rost. un-ta, 1986.

10. Novoe v russkoj leksike. Slovarnye materialy 1981 / pod red. N.Z. Kotelovoj. M.: Rus. yaz., 1986.

11. Ostrinskaya N.N. Ekspressivnost' francuzskoj kul'tury v vyrazitel'nyh sredstvah yazyka // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2006. № 2. S. 35–41.

Features of syntactic constructions in parent and sport blogs (based on the English language)

The article deals with the syntactic constructions of the blog discourse. There is conducted the comparison of the language structure in English parent and sport blogs, particularly constructive and destructive macrofigures, improper tropes during the analysis.

Key words: *epanalepsis, anaphora, epiphora, parallelism, isocolon, tmesis, parcelling.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2019)

Е.Д. ПОЛЕТАЕВА
(Саранск)

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ТЕКСТ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ

Рассматривается категория модальности в ее специфической актуализации на базе научно-фантастического текста (НФТ). Обсуждается когнитивная природа модальности, обусловленная жанровыми особенностями НФТ, чья информативная специфика определяется когнитивными процессами конструирования ирреальной действительности. Последняя тесно спаяна с авторским отношением к ней, составляющим основу текстовой модальности НФТ.

Ключевые слова: *модальность, когнитивная модальность, текст научной фантастики, интерпретативность, антропоцентризм.*

Категория модальности – одна из самых многофункциональных в языке. Сферой ее особого проявления является модальность текста или текстовая модальность. В свое время И.Р. Гальперин определил модальность как отношение говорящего (пишущего) к действительности, отметив при этом, что такое отношение в той или иной мере характерно для всякого высказывания и может выражаться различными средствами – формально-грамматическими, лексическими, фразеологическими, синтаксическими, интонационными, ком-

позиционными, стилистическими. Согласно И.Р. Гальперину, модальность оказывается категорией, присущей языку в действии, т. е. речи, и поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса [8, с. 113].

Имея в виду текстовую модальность, следует особо выделять природу текста, в частности текста художественного, к разряду которого относится и научно-фантастический текст (далее НФТ). НФТ не имеет четкого определения, и его основные признаки рассеяны по различным исследованиям. В целом это текст, относящийся к жанру научной фантастики, общепринятого определения которой также не найти в научной литературе. Традиционно к научно-фантастическим относят тексты, основанные на «фантастических допущениях в области науки и техники» [15], рассказывающие о воображаемых научных и технологических открытиях, социальных или экологических изменениях, часто с изображением путешествий в пространстве и времени и жизни на других планетах [27].

В рамках динамично развивающейся когнитивной лингвистики изучение языковой модальности обретает новые перспективы. Если основным значением модальности считать выражение отношения к действительности, то для НФТ особое значение приобретает именно вопрос о том, что считать отображаемой в таких текстах действительностью. Процесс изображения действительности, по сути, глубоко когнитивен, поскольку он оказывается итогом сложных познавательных процессов автора – как фантазийных, так и научных. Изображаемая действительность и отношение к ней в НФТ тесно спаяны, и с этой точки зрения будет справедливо говорить о когнитивной модальности, поскольку она подпитывается когнитивной природой НФТ. Продуцируя ту или иную ирреальную действительность, автор осуществляет определенную когнитивную операцию, отбирая и соединяя в нужном ему контексте элементы земной реальности. Процесс отбора и комбинирования иначе как процессом познания назвать нельзя, потому что эта новая действительность и самому автору еще неведома. При ее отображении автор невольно воплощает и свое отношение к ней, что и следует поименовать когнитивной модальностью.

Примечательно, что в современных исследованиях, базирующихся на художественных текстах с реальной действительностью, также предпочитают вести речь о когнитивной стороне модальности. Характеризуя когнитивную

природу языковой модальности, И.В. Дегтярева отметила, что существование определенной и обязательной позиции говорящего по отношению к высказыванию соответствует основному тезису когнитивной лингвистики об интерпретативном характере языкового мышления, когда человек не «отражает» в своих словах окружающую действительность, а представляет ее сквозь призму своего восприятия под определенным углом [9]. Подобная «интерпретативность» в полной мере свойственна вымыслу НФТ, для которого характерно лишь соединение отдельных элементов земной реальности в таком виде, в каком в обычной жизни они не встречаются. Таким образом, становится очевидным, что в НФТ модальность обусловлена особыми мыслительными процессами, поскольку отношение к собственным мышлениям и фантазиям сложнее, чем к ситуациям, связанным с привычной действительностью. Соответственно такому заключению определим модальность НФТ как когнитивную модальность.

Цель настоящей статьи заключается в раскрытии природы когнитивной модальности НФТ, отражающих вымышленную реальность, базирующуюся на некоторых современных научных теориях. Актуальность исследования обусловлена рассмотрением категории модальности в русле положений когнитивной лингвистики, акцентирующей внимание на познавательных процессах, отражающихся на различных уровнях языка. НФТ, отмеченный особым проявлением когниции, предполагает также и выявление когнитивных свойств текстовой модальности. Новизна исследования заключается в анализе модальности НФТ, еще не проанализированного в этом аспекте. Неизбежно возникает вопрос, связанный с сопоставлением традиционных подходов к изучению модальности, и новых приемов, заявленных в современных работах по модальности, делающих акцент на ее когнитивной природе. Обратимся к положениям традиционной модальности.

Возвращаясь к приведенной в начале статьи цитате из работы И.Р. Гальперина, примем к сведению те вербальные актуализации модальности, которые выделены для обычных художественных текстов. Это формально-грамматические, лексические, фразеологические, синтаксические, интонационные, композиционные, стилистические средства. В дополнение к этому учтем вывод В.В. Виноградова, который писал, что авторское отношение может быть выражено явственно (напри-

мер, через лирические отступления) и имплицитно (через тропы, речевые характеристики персонажей, прямую речь, выбор собственных имен, способов организации композиции и т. д.) [6, с. 192].

Следует отметить, что большинство ученых, говоря о модальности, разделяют это понятие на два вида. Так, Е.С. Тикун говорит о модальности в узком и широком смысле [20]. Узкий подход к модальности во многом подразумевает «отождествление языковой модальности с модальностью логической» [4], и исследователи, придерживающиеся этого подхода, ограничиваются выделяемыми в формальной логике значениями возможности, необходимости и действительности. Широкий подход изучает все те языковые явления, которые выражают отношение сообщаемого к действительности и отношение говорящего к сообщаемому [20, с. 27–28].

Многие лингвисты различают модальность объективную и субъективную. Под объективной модальностью понимают отношение к действительности с точки зрения говорящего или пишущего [14], характер отношения сообщаемого к действительности, выражаемый с помощью различных языковых средств [13], отнесенность сообщаемого к действительности [12]. Под модальностью субъективной подразумевается отношение автора к тексту, выраженное за счет языкового потенциала собственно структурной схемы, лексико-грамматических компонентов и интонационных возможностей текста [7; 13; 14]. Субъективная модальность передается через речь автора и персонажей и может быть представлена эксплицитно и имплицитно. В работах лингвистов [3; 11] также можно встретить термин *авторская модальность*, который используется как синонимичный термину *субъективная модальность*. Некоторые лингвисты, среди которых С.Г. Ильенко и Г.Я. Солганик, понимают этот вид модальности как единственную текстовую модальность художественного произведения, находящую свое проявление лишь в тех отрезках текста, где можно обнаружить авторскую оценку [13]. Выявление же субъективной модальности в тексте представляет собой результат взаимодействия «автор – читатель» [16]. Е.А. Белик, в свою очередь, считает, что «модальность текста реализуется... через постепенное накопление сигналов авторской модальности...» [3, с. 18].

В отечественной лингвистике существует и более градуированный подход к видам модальности. Например, Р.М. Салимова, А.М. Ахме-

това вслед за А.Г. Барановым в своих работах выделяют три вида модальности: референтивную (объективную), субъективно-личностную (автор – текст) и субъективно-межличностную (автор – реципиент). Цель субъективно-личностной модальности – дать характеристику субъекту сообщения, выразить его когнитивную картину мира, тогда как субъективно-межличностная модальность выражает интенцию автора изменить, описать мир и дать ему оценку [1; 2, с. 101; 18].

Таким образом, несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме текстовой модальности, ученые не пришли относительно ее к какому-либо единому мнению в связи с ее многоплановостью. Однако в большинстве работ отмечается тесная связь объективной и субъективной модальности в тексте художественных произведений [5; 10; 11; 13; 14; 16; 20], что обусловлено антропоцентричностью текста [20]. Особый аспект модальности составляет ее переплетение с оценочностью и эмоциональностью.

Наибольший интерес для исследования в рамках когнитивной парадигмы представляет именно авторская субъективная модальность текста, а также ее соотношение с оценочностью и эмоциональностью. Т. В. Романова, отмечает, что отношение говорящего субъекта может выражаться через отрицание (оппозиции: согласие – отрицание, возражение; внимание – пренебрежение; надеяться – отчаиваться), эмоционально-оценочный компонент, с которым связаны положительный или отрицательные эмоции автора, и отношение (индивидуальное или социальное) [17].

Суммируя сказанное, отметим исключительно объемный перечень средств актуализации модальности, который выявлен в лингвистике на данный момент. Можно ли с этим багажом приступать к анализу модальности НФТ и какие характеристики традиционной модальности соответствуют признакам когнитивной модальности? Обратимся к материалу.

Анализ текстов научно-фантастических рассказов позволяет сделать вывод, что целесообразнее всего в данном случае апеллировать к субъективной модальности, поскольку продуцирование ирреальной действительности в любом случае индивидуально. Помимо этого налицо переплетение субъективной модальности с оценочностью и эмоциональностью. Автор каждого НФТ уникален в собственном изображении фактуальной действительности и, как следствие, в своем отношении к ней. Однако можно выделить и некото-

рые общие черты текстопостроения НФТ, когда главным персонажем выступает не человек, а именно созданный автором мир, который интегрируется в высказывания персонажей. Например, М. Лейнстер в тексте рассказа *The ethical calculations*, где повествуется о том, как люди нашли боевой корабль пришельцев, находящихся в анабиозе, и вынуждены решать, как с ним поступить, недвусмысленно выражает свою позицию касательно того, что каждое действие должно совершаться с оглядкой на моральные принципы. Точно так же и Н. Готорн в рассказе *The Birthmark* формулирует свое отношение к изображаемому миру, основываясь на действиях главного героя текста рассказа. Когда тот теряет все в погоне за победой над природой, автор подчеркивает, что персонаж ступил на путь, пройти который человеку не подвластно, что есть силы намного могущественнее, чем человеку суждено постичь.

Присутствие автора, а именно его интенции, оценки персонажей и мира, которые читатель воспринимает через оппозицию одобрения / неодобрения, можно найти в любом отрезке текста, неравномерно, в зависимости от жанра текста, однако общие места, например сильные позиции текста, считаются благодатной почвой для исследований [19, с. 49]. Так, в некоторых текстах уже в заголовке можно выявить авторскую модальность. Например, заголовки текстов рассказов Дж. Уиндэма *Dumb Martian* и А. Бирса *The Damned Thing* содержат в себе стилистически окрашенные эпитеты, выражающие неодобрительную оценку. Заголовок текста рассказа У. Тенна *Betelgeuse Bridge* также является отображением авторской модальности, однако его интерпретация требует макроконтекста. Ознакомившись с текстом произведения, читатель увидит, что заголовок представляет собой не что иное, как аллюзию к Бруклинскому мосту, а именно к легенде, согласно которой мошенники продали мост простодушному провинциалу. Тогда становится понятной прагматика заголовка и, как и в предыдущих примерах, неодобрение.

Во всех проанализированных текстах авторская модальность определяет и атмосферу, тональность художественного текста. Эта тональность самым непосредственным образом связана с концептуальной основой текста и является ее краеугольным камнем. Общая атмосфера текста формируется подтекстом за счет некоторых фраз (например, в тексте рассказа Ф.Л. Поллака *Finis* – *It had been a sharp February day, but the temperature was rising; as if a*

warm wave had suddenly arrived; he added with a vague uneasiness; the room was really growing uncomfortable close; it was as if the edge of the world had been heated to whiteness; the elevator man had deserted his post; the city's last and useless attempt at resistance [26, p. 96–106]), не выражающих идею прямо, но в своей совокупности создающих у реципиента особое ощущение описываемого.

В рассказе Ф.Л. Поллака *Finis* рассказывается о гибели человечества, связанной с космической катастрофой, в результате которой меняются условия жизни на Земле. Несмотря на то, что эта тема является, несомненно, пугающей, общая атмосфера, представленная в тексте, скорее близка к смирению. Герои здесь – уставшие люди, которые, сталкиваясь с неизбежным, понимают, что не жили в полной мере, сожалеют об этом, размышляют о том, что смерть человека и всего человечества – не конец света, что жизнь иного рода будет царствовать там, где некогда существовала наша цивилизация. Их размышления и есть отношение к сконструированной автором действительности, фактически его отношение к ней. Когнитивная модальность закодирована в НФТ глубже, нежели традиционная модальность.

Автор изображает грядущую катастрофу, которая существует в его воображении и создает ее красочный образ: *all at once burst into flame, began to smoke with an acrid smell of varnish, catastrophic revolution of nature, the atmosphere was like a vapor bath, choking and sickening, cataclysmic disorders of the day, perishing world, there, in crimson and orange, flamed the last dawn*. За этим красочным образом стоит и отношение к ней автора, локализованное в подтексте: эта катастрофа – ужасна.

Несомненно, гибель всего живого на Земле в представлении автора – страшное событие, и в описаниях он щедро использует средства выразительности, изображающие реакцию гибнущих людей: *from the streets rose a sudden, enormous wail of fright and pain; thunderous trampling; crush on the street; cries, curses, and screams came up in savage chorus*. Обилие подобной стилистики явно указывает на отношение автора к изображаемому ужасу. Немаловажную роль в создании натуралистичной атмосферы текста играет его опора на научность – Поллак подробно, но очень сдержанно описывает здание факультета физики Колумбийского университета (*Physics Building of Columbia University*) и обсерватории, а также «научную теорию», лежащую в основе сюже-

та, что создает сильный контраст с последующим ужасом и хаосом, равно как и смиренное поведение главных героев перед смертью. Модальность персонажных высказываний имеет непосредственный выход на концептуальную основу текста, поскольку заключение одного из персонажей, что жизнь несмотря ни на что будет продолжаться, отражает и концептуальную суть рассказа, и авторскую точку зрения.

Типологически близка к рассмотренному варианту когнитивной модальности ее актуализация в рассказе Бредбери *Embroidery* [22]. Здесь тоже ожидается катастрофа, но только спроецированная людьми. Герои еще более подавлены и апатичны, нежели в предыдущем рассказе. Они обреченно ждут атомный взрыв, который должен произойти в точно известное им время. Читатель, однако, с первых строк не понимает, о чем идет речь, но догадывается, что персонажи находятся в сильном напряжении, о чем свидетельствуют многочисленные примеры применения эллипсиса: *'But' – said one of them; 'How foolish of me...' the first woman paused; she said 'I –'*. Атмосферу недосказанности автор создает при помощи предложений с формальными подлежащими *it, they*, а также благодаря тому факту, что он целенаправленно не дает героиням имен. Более эксплицитно напряженность выражена через описание состояния женщин (*suddenly she had found her heart beating there; they said nothing, but you could hear their breath in the silent porch air; and suddenly they were crying*) и через противопоставление пространства дома в целом (*dark porch; silent kitchen*) и личного пространства героинь (*warm interior of the quiet house; they waited on the porch in the smell of roses and cut grass*). Кроме того, повторяющийся вопрос *What time is it?* в сочетании с вышеупомянутыми примерами эксплицитирует тональность гнетущего ожидания, пропитывающую весь текст. Обреченность героев передается их внутренним монологом, который, безусловно, модален, т. е. он передает их отношение к реальности.

В заключении читатель узнает, что героини погибают при взрыве, и, несмотря на то, что детали этого события не раскрыты автором прямо, имплицитная информация, заложенная в тексте, дает понять, что именно человечество стало причиной этой катастрофы (*For we do everything to the world with our hands*), в которой оно погибло само (или какая-то его часть) и все созданное руками людей (*it burned... finest, most delicate piece of embroidery, a miniature beauty, perfect in every threaded detail*). Ги-

бель мира показана через гибель вышивки, и вышивка удостаивается авторской модальности через слова *finest, miniature beauty*.

В тексте рассказа Бредбери основными фантазийными элементами представляются взрыв и вышивка, символизирующая существующую реальность, которую можно уничтожить в мгновение ока. Земная вышивка предназначена олицетворять собой весь земной мир, женщины вышивают, стараясь успеть до взрыва, вышить как можно больше, при этом все изображаемое должно быть прекрасно, а неудачные элементы женщины срезают с канвы. Проникнуть в идею автора очень сложно, потому что она не вербализована буквально. Модальность, идущая из глубин подтекста, заключается в том, что вышивка должна быть прекрасна, потому что мир прекрасен. С одной стороны, вышивка служит элементом успокоения для людей, обреченных на неминуемую гибель, с другой – именно она отражает отношение трех женщин к реальности: они вышивают знакомые им предметы, такие как цветок, дом, как бы приравнивая свой замысел, фантазию к реальности. Получается, что авторский замысел таков: всякий вымысел возникает на почве реального когнитивного опыта человека. На мгновение поверив в то, что неизбежное не случится (*The second woman sighed finally and began to relax. "I think I just will go shell those peas for supper," she said*), герои рассказа тем не менее настигнуты взрывом, который уничтожает, с одной стороны, реальность, а с другой стороны – ее фантазийное представление через вышивку.

Писатель намеренно использует многочисленные тропы для выражения отношения к вышивке (*devilish beauty, soft red rose, fresh, embroidered petals, delicate, finest, most delicate piece of embroidery, a miniature beauty, perfect in every threaded detail*) и процессу вышивания (*air was full of needle flashes, like a movement of gathered silver insects in the light; deftly poking, finding, and returning the quick needle upon innumerable journeys; the needles flashed silver fire; they swam like a tiny school of metal fish in the darkening summer air*). А уничтожение вышивки автор описывает гораздо более подробно, нежели гибель мира (двенадцать строк против двух). Рассыпающаяся вышивка – рассыпающийся мир. Элементы фантазийного, представляющие собой его фантазийные знания, возможно, составляют загадку и для самого автора, в частности, неясно, почему он начал разрушение мира-вышивки с цветка? Возможно, потому что он дал цветку под-

робное описание в тексте, и поэтому этот цвет стал особым символом мира.

Ожидание чего-то страшного, неизбежно настолько точно описывается автором, что у его героев и читателя не возникает и тени сомнения в неизбежности того, что должно произойти. И поэтому когда кульминационный момент, связанный с разгадкой этого ужасного, неизбежного события – взрыва, наступает, не возникает ни удивления, ни протеста. Героини даже не смотрят на взрыв и уничтожение окружающих их предметов: *Somewhere, at the side of her vision, she saw the world brighten and catch fire. She kept her head down, for she knew what it was. She didn't look up, nor did the others...; they didn't glance about to see what was happening to the country, the town, this house, or even this porch* [22]. Их взор обращен на вышивку – воссозданную реальность, которая, даже будучи плодом их воображения, хоть так и близко соотносимым с действительностью, тоже гибнет.

Пронзительно-эмоциональная нота авторского отношения к описываемым событиям заключена в словах женщин о том, что больше никогда ничего не нужно будет делать:

"No supper to fix tonight or tomorrow night or the next night after that", said the third lady.

"No windows to open or shut".

"No coal to shovel in the basement furnace next winter".

"No papers to clip cooking articles out of".

В отличие от упомянутых примеров, в тексте рассказа *The Bell Tower* Г. Мелвилля рассказывает о смерти лишь одного человека, при этом общая атмосфера рассказа также пропитана напряжением и трагизмом. Главный герой рассказа – великий мастер и изобретатель, безродный найденш, который благодаря своим умениям и таланту хочет возвыситься над остальными, однако с первых строк мы понимаем, что он и его главное творение обречены. Это достигается при помощи эпитетов и метафор (*great mechanician, the unblessed founding; no sign of vice, but blood; the final fate of such a cynic solitaire* и др.), а также при помощи аллюзий (*like Babel's; still Vulcanic face; Una's face looks just like that of Deborah; his walk seemed Sisera's; Where's Jael?; expectations of some Shiloh* и др.). В отличие от предыдущих текстов о гибели всего человечества, *The Bell Tower* написан тревожно, воспринимается читателем острее, поскольку автор намеренно заставляет реципиента проникнуться замыслом всего произведения, извлечь урок – к чему может привести человека непомерная гордыня. Читая рассказ, читатель явно осозна-

ет, что робот, описанный в тексте, не несет в себе никакого зла, все зло сокрыто в его создателе – человеке и продиктовано его гордыней. В этом рассказе модальность автора достигается за счет описания пяти основных элементов, связующих воедино сюжет рассказа: герой, его гордыня, башня, колокол и робот. При этом герой соотнесен с башней, которая в итоге полностью разрушена, робот – с колоколом, которого не смогла выдержать башня, а гордыня, несмотря на то, что наказана, как бы остается в стороне – выживает. Тем самым автор показывает свое отношение к этому пороку, на который можно указать, который можно изобличить, но который невозможно искоренить: *So the blind slave obeyed its blinder lord; but, in obedience, slew him. So the creator was killed by the creature. So the bell was too heavy for the tower. So the bell's main weakness was where man's blood had flawed it. And so pride went before the fall* [25, p. 52].

В рассказе А. Бирса *The Damned Thing* описано убийство охотника невидимым существом, и, соответственно, единственным фантазийным элементом в нем выступает это существо. Для того чтобы читатель мог представить то, что нельзя увидеть, автор использует сравнение с ветром: *It seemed as if stirred by a streak of wind, which not only bent it [wild oats], but pressed it down – crushed it so that it did not rise; and this movement was slowly prolonging itself directly towards us* [21, p. 57], однако в то же время прямо говорит, что это существо представляет собой что-то из ряда вон выходящее, не складывающееся в общепринятую картину мира: *I can hardly describe it; Nothing that I had ever seen had affected me so strangely as this unfamiliar and unaccountable phenomenon; I was thrown violently to the ground by the impact of something unseen in the smoke – some soft, heavy substance that seemed thrown against me with great force* [Ibid., p. 54–57]. Главной особенностью этого текста является то, что А. Бирс дает объяснение своему вымышленному созданию. Автор проводит параллель с реальным научным знанием, согласно которому есть звуки, не различимые человеческим ухом, соответственно, автор предполагает, что нечто подобное может существовать и относительно цвета [Ibid., p. 62]. Автор заканчивает рассказ словами героя, который уверен, что эта научная (в рамках вселенной текста А. Бирса) теория является истинной: *And, God help me! the Damned Thing is of such a colour!* [Ibid., p. 62], а читателю предоставляется возможность задуматься о том, сколько еще неоткрытых и неизученных явлений существует вокруг.

Когнитивная модальность НФТ многопланова, и, как правило, автор не выражает прямого оценочного отношения к людям, предметам, но делает это только по отношению к концепту и фабуле. Например, в рассказе The Bell Tower Г. Мелвиля авторская когнитивная модальность в ее вербальном выражении сводится к таким фразам, как *It evinces no personality; In figure, the creature for the belfry should not be likened after the human pattern, nor any animal one, nor after the ideals*. Автор, таким образом, не до конца понимает и сам продуцируемый образ, предлагая реципиенту дать оценку описываемому факту.

В ходе анализа представилось возможным заключить, что модальность НФТ, раскрываемая как когнитивная категория, гораздо глубже модальности обычных художественных текстов и локализуется не на уровне фактуальной информации, а на уровне концепта и подтекста. Читатель медленно подводится к авторской идее текста, в фантазийные комбинации земных компонентов которого теснейшим образом вплетаются их оценка и продуцируемая ими эмоциональность. Возвращаясь к традиционно выделяемым средствам выражения модальности, отметим, что в рассмотренных примерах мы встречаем в основном лексические, из тропов авторы чаще всего используют эпитеты и сравнения. Для НФТ характерна субъективная модальность, изредка объективная – когда автор высказывает традиционно принятое мнение (например, то, что люди боятся неизвестного, – робот в The Bell Tower Г. Мелвиля, невидимый хищник в The Damned Thing А. Бирса). Как правило, субъективная модальность выражена имплицитно и отражает глубину фантазийного знания автора. В соответствии с некоторыми современными исследованиями, модальность НФТ можно приблизить к субъективно-личностной модальности, когда создается когнитивная картина текста произведения.

Список литературы

1. Ахметова А.М. Когнитивно-прагматический аспект модальности в эзотерическом дискурсе [Электронный ресурс] // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2009. № 25(158). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-pragmaticheskiy-aspekt-modalnosti-v-ezotericheskom-diskurse> (дата обращения: 04.09.2018).
2. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов н/Д., 1993.
3. Белик Е.А. Художественные образные средства выражения модальности в художественных текстах русского и английского языков: автореф. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1996.
4. Ваулина С.С. Модальность как коммуникативная категория: некоторые дискуссионные аспекты исследования [Электронный ресурс] // Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2013. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modalnost-kak-kommunikativnaya-kategoriya-nekotorye-diskussionnye-aspekty-issledovaniya> (дата обращения: 26.02.2019).
5. Ваулина С.С. Языковая модальность как функционально-семантическая категория (диахронический аспект): учеб. пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 1993.
6. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М.: Высш. шк., 1981.
7. Волкова Н.А. Текстовая модальность в аспекте учения о первичности – вторичности текста: на материале рассказов В.М. Шукшина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006.
9. Дегтярева И.В. Когнитивная природа языковой модальности в становлении языковой картины мира (на материале пословиц урду и английского языков) [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2010. № 12. Т. 1. URL: <https://moluch.ru/archive/23/2367/> (дата обращения: 04.12.2018).
10. Донскова Е.Ю. Авторская модальность в координатах экспрессивности художественного текста // Евразийский союз ученых. 2015. № 12-4 (21). С. 46–48.
11. Донскова О.А. Средства выражения категории модальности в драматургическом тексте: автореф. ... канд. филол. наук. М., 1982.
12. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Изд-во ООО «Пилигрим», 2010.
13. Каштанова П.В., Мосолова Г.П. Эксплицитные и имплицитные средства реализации субъективной модальности в художественном тексте // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2013. № 9. С. 231–238.
14. Кривошеева Ю.М. К вопросу о функционально-семантической категории модальности в современной лингвистике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4(20). С. 350–354.
15. Нудельман Р.И. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://enc-dic.com/enc_sovet/ (дата обращения: 15.11.2017).
16. Оганесян Г.С. Текстовая модальность в художественной прозе Л.Н. Толстого // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 186–190.
17. Романова Т.В. Категория модальности в свете когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 1. С. 29–35.
18. Салимова Р.М. Сопоставительный анализ модальности внутренней речи в английском и рус-

ском языках // Вестн. Башкир. ун-та. 2007. Т. 12. № 1. С. 108–111.

19. Стародубова О.Ю. Следы авторского присутствия в тексте (к вопросу аутентичности авторской модальности) // Система ценностей современного общества. 2016. № 46. С. 49–57.

20. Тикун Е.С. О специфике реализации объективной модальности в художественном тексте (на материале романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы») // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2010. № 2(12). С. 27–30.

21. Bierce A.G. The Damn Thing. The Phoenix Pick Anthology of Classic Science Fiction Stories / ed. by P. Cook. Rockville: Phoenix Pick, 2008. P. 53–62.

22. Bradbury R. Embroidery [Electronic resource]. URL: <http://www.henleycol.ac.uk/media/1339/english-lit-embroidery-story-and-critical-cards-for-task-1.pdf> (дата обращения: 21.11.2018).

23. Hawthorne N. The Birth Mark. The Phoenix Pick Anthology of Classic Science Fiction Stories / ed. by P. Cook. Rockville: Phoenix Pick, 2008. P. 19–36.

24. Leinster M. The ethical calculations [Electronic resource]. URL: http://www.westercon64.org/wp-content/uploads/THE%20ETHICAL%20EQUATIONS_%20BY%20Murray_Leinster.pdf (дата обращения: 19.12.2017)

25. Melville H. The Bell Tower. The Phoenix Pick Anthology of Classic Science Fiction Stories / ed. by P. Cook. Rockville: Phoenix Pick, 2008. P. 37–52.

26. Pollack F.L. Finis. The Phoenix Pick Anthology of Classic Science Fiction Stories / ed. by P. Cook. Rockville: Phoenix Pick, 2008. P. 97–108.

27. Science fiction // Oxford English Dictionary [Electronic resource]. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/science_fiction (дата обращения: 21.11.2017).

28. Tenn W. Betelgeuse Bridge. Science Fiction English and American Short Stories / сост. В.С. Мухомов. М.: Прорпеец, 1979. P. 289–305.

29. Wyndham J. Dumb Martian. Science Fiction English and American Short Stories / сост. В.С. Мухомов. М.: Прорпеец, 1979. P. 233–257.

* * *

1. Ahmetova A.M. Kognitivno-pragmатический аспект модальности в эзотерическом дискурсе [Elektronnyj resurs] // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2009. № 25(158). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-pragmатический-aspekt-modalnosti-v-ezotерическом-diskurse> (дата обращения: 04.09.2018).

2. Baranov A.G. Funkcional'no-pragmатическая концепция текста. Rostov n/D., 1993.

3. Belik E.A. Hudozhestvennye obraznye sredstva vyrazheniya modal'nosti v hudozhestvennykh tekstakh russkogo i anglijskogo yazykov: avtoref. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 1996.

4. Vaulina S.S. Modal'nost' kak kommunikativnaya kategoriya: nekotorye diskussionnye aspekty issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2013. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modalnost-kak-kommunikativnaya-kategoriya-nekotorye-diskussionnye-aspekty-issledovaniya> (дата обращения: 26.02.2019).

5. Vaulina S.S. Yazykovaya modal'nost' kak funktsional'no-semanticheskaya kategoriya (diakhronicheskiy aspekt): ucheb. posobie. Kaliningrad: Izd-vo KGU, 1993.

6. Vinogradov V.V. Problemy russkoy stilistiki. M.: Vyssh. shk., 1981.

7. Volkova N.A. Tekstovaya modal'nost' v aspekte ucheniya o pervichnosti – vtorichnosti teksta: na materiale rasskazov V.M. SHukshina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2007.

8. Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 4-e izd., stereotip. M.: KomKniga, 2006.

9. Degtyareva I.V. Kognitivnaya priroda yazykovoy modal'nosti v stanovlenii yazykovoy kartiny mira (na materiale poslovic urdu i anglijskogo yazykov) [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2010. № 12. T. 1. URL: <https://moluch.ru/archive/23/2367/> (дата обращения: 04.12.2018).

10. Donskova E.Yu. Avtorskaya modal'nost' v koordinatakh ekspressivnosti hudozhestvennogo teksta // Evrazijskiy soyuz uchenykh. 2015. № 12-4 (21). S. 46–48.

11. Donskova O.A. Sredstva vyrazheniya kategorii modal'nosti v dramaturgicheskom tekste: avtoref. ... kand. filol. nauk. M., 1982.

12. Zherebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 5-e izd., ispr. i dop. Nazran': Izd-vo OOO «Pilgrim», 2010.

13. Kashtanova P.V., Mosolova G.P. Eksplіcitnye i implіcitnye sredstva realizatsii sub'ektivnoy modal'nosti v hudozhestvennom tekste // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2013. № 9. S. 231–238.

14. Krivosheeva Yu.M. K voprosu o funktsional'no-semanticheskoy kategorii modal'nosti v sovremennoy lingvistike // XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plus. 2014. № 4(20). S. 350–354.

15. Nudel'man R.I. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: http://enc-dic.com/enc_sovet/ (дата обращения: 15.11.2017).

16. Oganessian G.S. Tekstovaya modal'nost' v hudozhestvennoy proze L.N. Tolstogo // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2010. № 10. S. 186–190.

17. Romanova T.V. Kategoriya modal'nosti v svete kognitivnoy lingvistiki // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 2006. № 1. S. 29–35.

18. Salimova R.M. Sopostavitel'nyj analiz modal'nosti vnutrennej rechi v anglijskom i russkom yazykah // Vestn. Bashkir. un-ta. 2007. Т. 12. № 1. S. 108–111.

19. Starodubova O.Yu. Sledy avtorskogo prisutstviya v tekste (k voprosu avtenticnosti avtorskoj

modal'nosti) // Sistema cennostej sovremennogo obshchestva. 2016. № 46. S. 49–57.

20. Tikun E.S. O specifikе realizacii ob#ektivnoj modal'nosti v hudozhestvennom tekste (na materiale romana F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy») // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2010. № 2(12). S. 27–30.

English texts of science fiction in the aspect of cognitive modality

The article deals with the category of modality in its specific actualization based on the science fiction text. There is substantiated the cognitive nature of modality that is dependent on some genre's features of science fiction text whose informative specificity is defined by cognitive processes of designing an unreal reality. The last one is closely connected with the author's attitude to it, making the basis of text modality of science fiction texts.

Key words: *modality, cognitive modality, texts of science fiction, interpretative, anthropocentrism.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2019)

О.В. ЗАКИРОВА
(Елабуга)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА-ОБОРОТНЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Проведена лингвистическая реконструкция образа литературного персонажа, под которым понимается представление о системе внешних и внутренних характеристик субъекта, выраженных посредством языка. Исследование выполнено на материале повести В. Пелевина «Проблема вервольфа в средней полосе» и нацелено на изучение языковых особенностей создания образа человека-оборотня.

Ключевые слова: *образ литературного персонажа, художественный текст, лингвистическая реконструкция, оборотничество, образ оборотня.*

В последние десятилетия образ литературного персонажа активно изучается и описывается с лингвистических позиций (Артемова, 2002; Артеменко, 1998; Гусева, 2007; Ждано-

вич, 2009; Закирова, 2007; Козеняшева, 2006; Наумова, 2009; Чернова, 2013, 2014; Шибанова, 2017 и др.). В основу лингвистического подхода к образу литературного персонажа положены понятие образа как индивидуального типа, бытующее в литературоведении [13, с. 2017], определение образа в философии как отражения фрагмента реальной действительности [7] и образ человека по данным языка в понимании Ю.Д. Апресяна [1], что находит свое отражение в ряде дефиниций. Исследователи, раскрывая смысл рассматриваемого феномена, считают, что образ-персонаж с помощью языковых форм воплощает в произведении человеческий тип, соединяющий в себе «представление и об образе (картине) человека, и о его модели поведения, и об особенностях его языковой личности, которые предстают как составляющие некое единое целое, целостную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных характеристик, способных к совместному функционированию» [11, с. 11]; отмечают, что образ литературного персонажа есть представление о субъекте внутритекстовой действительности, воплощенное в системе внешних и внутренних характеристик человека и выраженное посредством языка [6, с. 23]. Анализ терминологических определений свидетельствует о том, что образ литературного персонажа, обнаруживая свое бытие в тексте через язык, воссоздается посредством лингвистической реконструкции, которая заключается в выявлении и интерпретации языковых средств, отражающих представление о некоем объекте, и последующем синтезе полученных результатов с целью реконструкции образа.

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности словесных репрезентаций образа человека-оборотня в повести Виктора Пелевина «Проблема вервольфа в средней полосе».

Центральными персонажами произведения В. Пелевина являются герои, способные становиться волками, что является, на наш взгляд, отражением народной традиции, согласно которой люди, способные к трансформации, чаще всего принимают облик волка, поэтому у восточных славян встречаются такие номинации, как *волколак*, *волкодлак*, где первая часть образована от общеславянского *vъlk*, а вторая часть – от южнославянского *dla-ka* в значении «шерсть, шкура» [9, с. 529]. Для обозначения персонажей, наделенных даром перевоплощения, В. Пелевиным используются существительные *оборотень*, *вервольф* и *вер-*

волк. Лексема *вервольф* заимствована из немецкого языка (*werwolf*), в котором *wer*, являясь местоимением *кто*, традиционно замещающим лицо, восходит к прагерманской форме *wer* «человек», а *wolf* имеет значение «волк» [20]. Другими словами, *вервольф* можно буквально перевести как «человек-волк». В существительном *верволк* русский компонент *волк* используется в качестве семантического аналога немецкого слова *wolf*. Данное слово является авторским новообразованием, необходимость в появлении которого автор вкладывает в уста одного из персонажей: *...для определения этого исконно русского понятия до сих пор используется иностранное слово. Я бы предложил слово «верволк» – русский корень указывает на происхождение феномена, а романоязычная приставка помещает его в общеевропейский культурный контекст* [12, с. 40].

Лексема *оборотень*, являясь родовым понятием для лексем *верволк* и *вервольф*, толкуется в словарях как «человек, обращенный или способный (по суеверным представлениям) обращаться с помощью колдовства в какого-либо зверя, в какой-либо предмет» [15]. Значение лексемы *оборотень* напрямую связано с семантикой «вращения». В этимологическом словаре А.Г. Преображенского термин *оборотень* помещен в словарную статью лексемы *вертеть* [14, с. 77]. Подобная смысловая близость не является случайной, она обусловлена самим процессом перевоплощения, для которого необходимо произвести движение вокруг какой-либо оси, совершить полный круг, ср.: «Для перехода из одного состояния в другое нужно повернуться, перевернуться, повернуть кольцо или какой-либо другой волшебный предмет» [10, с. 234]. Семантика «вращения» обуславливает и такие народные номинации оборотней, как *обёртыши*, *перекидчики*, *опрокидни*, *переходни*. Превращение человека в животное формирует в мифологическом сознании понятие «оборотничество», предполагающее как осознанное и целенаправленное изменение субъектом человеческого облика, так и становление оборотнем по принуждению [9, с. 529–532]. В народной традиции на первый план выдвигается трансформация внешних характеристик индивида при сохранении внутренней сущности человека. Маркерами волчьего облика и «внешних волчьих проявлений» в произведении В. Пелевина выступают лексемы, в значении которых содержатся семы, указывающие на то, что описываемые объекты, признаки, действия относятся

к животным, ср.: *морда, хвост, лапа, брюхо, шерсть, шкура, волк, волчица, лай, стая, завывать, проскулить, волчий* и др. Ср: *...ее ноги как будто уменьшились, а лицо, наоборот, вытянулось, превратившись в неправдоподобную, страшную полуволчью морду... Через минуту на поляне между людьми стояла молодая волчица; ...под шестом по траве катался военный, на глазах обрастая шерстью прямо поверх кителя; из его штанов... рос толстый лохматый хвост* [12, с. 22, 25]. Символично, что существительное *лапа*, называющее ногу животного, легло в основу фамильного имени главного героя – *Лапин*. Обычно подобные прозвища, как отмечают исследователи, возникают не случайно, а под влиянием определенных ассоциаций, появляющихся вследствие схожести частей тела человека с частями тела животного [16, с. 146–148].

Проявление в облике героя звериных признаков, превращение его в волка связано с освобождением от человеческого покрова, ср.: *...от него осталась лишь стянувшаяся оболочка, которая, покачиваясь в воздухе, стала медленно спускаться к земле. ...наконец... Саша широко махнул хвостом, поднялся с брюха на лапы тихонько завыл* [12, с. 24].

В повести В. Пелевина внешняя трансформация неразрывно связана с внутренним преображением. Именно внутренние изменения являются, по мнению В. Пелевина, ключевыми: у человека кардинально меняется восприятие мира; происходит качественная трансформация зрительных, слуховых ощущений, обоняния, что эксплицируется лексемами, создающими в произведении функционально-семантическое поле восприятия.

Визуальные изменения заключаются в увеличении угла обзора и эксплицируются существительным *глаз*, глаголом зрительного восприятия *увидеть*, глаголами, характеризующими движения глаз, и существительными, называющими объекты, наблюдаемые героем. Ср.:

– Ты не вертись, а глаза скашивай. Гляди.

Ее глаз вспыхнул красным при повороте. Саша попробовал – и действительно, скосив глаза, увидел свою спину, хвост и гаснувший костер [Там же, с. 27].

Изменения обоняния состоят в возможности воспринимать и распознавать больше всевозможных ароматов, порой достаточно неожиданных для человека. В тексте мы обнаруживаем глаголы, обозначающие восприятие, в том числе со значением «начало действия» (различать, почуять, почувствовать), и

существительные, называющие объекты, источающие запахи (рюкзак, женщина, след суслика, волки и т. д.), ср.: *...он различал множество пронизывающих воздух запахов. Это было похоже на второе зрение – например, Саша сразу же почуял свой рюкзак, оставшийся за довольно далеким деревом, почувствовал сидящую в машине женщину, след недавно пробежавшего по краю поляны суслика, солидный мужественный запах пожилых волков и нежную волну запаха Лены – это был, наверное, самый свежий и чистый оттенок всего невообразимо огромного спектра запахов псины* [12, с. 25].

Звуковые изменения предполагают не только различие большего количества звуков, но их параллельное качественное восприятие (звук скрипа ветки – звук стрекотания сверчка), ср.: *...перемена произошла со звуками: они стали гораздо осмысленней, и их число заметно увеличилось – можно было выделить скрип ветки под ветром в ста метрах от поляны, стрекотание сверчка совсем в другой стороне и следить за колебаниями этих звуков одновременно, не раздвигая внимания* [Там же, с. 26].

При превращении человека в волка наблюдаются также ментальные изменения. Качественное и количественное изменение восприятия окружающего мира позволяет ощутить персонажам жизнь во всей ее полноте, что, в свою очередь, влияет на изменение сознания героев. Происходит трансформация ментальной деятельности индивида, способствующая разрешению извечной философско-духовной проблемы смысла жизни, заключающегося, по мнению В. Пелевина, в необходимости чуткости и непосредственности восприятия происходящего, как ощущают свойства и состояния внешней среды. Автор использует в пределах одного контекста языковые единицы, обозначающие философские понятия (*метаморфоза, самоосознание, смысл жизни, свойство мира* и др.), и языковые единицы, связанные с чувственным опытом человека (*ощутить, чувствовать* и др.) и называющие явления окружающей среды, оказывающие внешнее воздействие на органы чувств (*холод, ветер*). Ср.: *...главная метаморфоза, которую ощутил Саша, была в самоосознании. ... Изменение в самоосознании касалось смысла жизни: он подумал, что люди способны только говорить о нем, а вот ощутить смысл жизни так же, как ветер или холод, они не могут. А у Саши такая возможность появилась, и смысл жизни чувствовался не-*

прерывно и отчетливо, как некоторое вечное свойство мира, и в этом было главное очарование нынешнего состояния [12, с. 26]. Глагол *вертеть*, семантически близкий к существительному *оборотень*, обладает тесной смысловой связью со словами разных языков, в том числе со словом *värtate*, среди значений которого – «жить» [14, с. 77]. По мнению автора, обращение героя волком – это путь к его подлинной жизни, к его истинному «я».

Круг вращения главного героя повести В. Пелевина Александра Лапина намного шире, чем у мифологических персонажей. Процесс выходит за пределы физического тела человека, расширяясь до размеров художественного пространства и художественного времени произведения, и имеет сложную структуру. Так, превращение Саши включает в себя несколько фаз, напрямую связанных пространственными и временными характеристиками: а) посещение населенного пункта, заинтересовавшего молодого человека, б) неудачная попытка вернуться домой, в) возвращение в искомый населенный пункт, где завершается обращение в волка. Контексты, описывающие траекторию движения героя, насыщены лексемами, выражающими семантику вращения, языковыми единицами, передающими темпоральные характеристики, различного рода топонимическими ориентирами. Основные пространственные ориентиры художественного мира повести представлены существительными, употребленными автором в тексте в определенной последовательности, организующей круг: *город – шоссе – деревня – развилка – дерево – столб – лес (поляна) – столб – дерево – развилка – деревня – лес (поляна) – шоссе – город*. Передвигаясь, герой описывает полный круг, символической пространственной осью которого, на наш взгляд, можно назвать серый столб у развилки дороги, ср.: *Существовали... два способа дальнейших действий: либо по-прежнему ждать попутку, либо возвращаться в деревню...; Они подбегали к развилке – впереди возник знакомый придорожный столб и высокое дерево. Саша учуял свой собственный, еще человеческий, след и даже какое-то эхо мыслей, приходивших ему в голову на дороге несколько часов назад... Стая плавно вписалась в поворот и помчалась к Конькову; Обратная дорога не запомнилась Саши. Возвращались другим путем...* [12, с. 6, 29, 48].

Как становится понятным из приведенных примеров, движение героя по кругу передается глаголом *возвращаться* (несов. к *вернуться* в значении «прийти, приехать назад,

обратно; вернуться») [15], существительным *поворот* в значении «место, где дорога поворачивает, отклоняется в сторону» [Там же] и прилагательным *обратный* в значении «ведущий назад; направленный в противоположную по сравнению с предшествующим движением сторону» [Там же]. Словарные толкования свидетельствуют, что лексемы *вращаться*, *поворот*, *обратный* имплицитно объединены семантикой изменения движения, обнаруживая связь *cvertatē* в значении «вращаться, крутиться» [14, с. 77].

В описании процесса превращения главного героя задолго до окончательной метаморфозы присутствуют языковые маркеры начавшихся изменений персонажа, ср.:

– У, *волчище!* – прокричали сзади.

«Может, я не туда иду?» – подумал Саша, когда дорога сделала *зигзаг*, которого он не помнил. Нет, вроде туда: вот длинная *трещина на асфальте, похожая на латинскую дубль-вэ*, что-то похожее уже было [12, с. 12].

Существительное *волчище*, имеющее увеличительный суффикс субъективной оценки, выступает в функции обращения к главному герою, сочетаясь с эмоциональным междометием у (звукотрагическое вою волков), выражает негативную реакцию, содержащую как угрозу субъекту, так и страх перед ним, иллюстрируя традиционное отношение людей к волкам. Трещина-зигзаг, напоминающая латинскую дубль-вэ, отсылает к первой букве слова *werwolf* и выступает опознавательным знаком дороги, ведущей к преображению героя в человека-волка.

В произведении оборотничество предполагает превращение в самых разнообразных животных и даже в неживой объект. Так, в повести мы находим упоминание о превращении в сову, змею, ср.: *На поляне теперь стояла волчья стая – и только женищина в бусах, разносившая эликсир, оставалась человеком. Она с некоторой опаской обошла двух матерых волков и залезла в машину.*

Саша повернулся к Лене и провыл:

– Она не из наших?

– Она нам помогает. Сама она коброй *перекидывается* [Там же, с. 25];

...над дорогой, *летело несколько сов* – точно с такой же скоростью, с какой волки мчались по асфальту. *Совы* угрожающе *заурали*, волки в ответ зарычали. Саша почувствовал *странную связь между совами и стаей*. Они были враждебны друг к другу, но чем-то похожи.

– Кто это? – спросил он у Лены.

– *Совы-оборотни* [12, с. 29–30].

В повести В. Пелевина не только обрисован процесс оборотничества, но и отражена его двусторонняя природа, понимаемая в мифологии «как сокрытие подлинной сути под ложной формой» [10, с. 235]. Под ложной формой автор подразумевает внешнюю, видимую оболочку, а подлинную суть скрывает отражение человека, которое в тексте передается с помощью существительного *тень*. В результате животное может отбрасывать тень человека, т. е. обладать истинно человеческими качествами, а человек может иметь тень какого-либо животного, под которым понимается аллегорическое изображение свойства его личности. Так, свинья ассоциируется с невежеством, неопрятностью, лиса – с хитростью и т. д. В. Пелевин с помощью использования прилагательных *человеческий*, *волчий* и существительных, называющих животных (*свинья, петух, жаба, муха, обезьяна, кролик* и т. д.), создает противопоставление «человеческое – нечеловеческое», где «человеческое» приписывается оборотням, а «нечеловеческое» – обычным людям. Оппозиция «человеческое – нечеловеческое» отражает синкретизм образа оборотня, ср.:

– Я его не знаю, – таякнул Николай. Его глаза опустились на *Сашину тень*.

Саша тоже посмотрел вниз и оторопел: *мнеи всех остальных были человеческими, а его собственная – волчьей* [12, с. 41];

– Скажу тебе еще вот что, – проговорил он, – ты должен помнить, что только *оборотни – реальные люди*. Если ты помотришь на *свою тень*, ты увидишь, что она *человеческая*. А если ты своими волчьими глазами помотришь на *тени людей*, ты увидишь, что это *тени свиней, петухов, жаб...* [Там же, с. 52].

Обозначенная оппозиция порождает парадоксальное суждение: обращаясь в животное, становишься человеком, – и в этом превращении заключается смысл жизни.

Особым приемом, направленным на отображение синкретизма образа оборотня, является использование в пределах контекста «человеческих» и «звериных» характеристик, относящихся к одному субъекту, ср.: *...волчица... уронила из пасти свернутую трубкой бумагу. Вожак *расправил ее лапой*, которая на секунду стала *человеческой ладонью*, и *прочел...* [Там же, с. 37].*

Анализ языкового материала позволяет сделать несколько выводов.

1. Основой языковой репрезентации образа оборотня послужили лексемы, объединенные семантикой «вращения» (*оборотень, возвращаться, обернуться, поворот* и др.), что определило специфику создания образа, которая заключается в выдвигании на первый план процессуальных характеристик персонажа. Автор детально описывает субъекта, обнаруживающего способность к переходу в иное состояние, при этом акцент ставится на внутренних изменениях героя, представляя его как деятельную личность.

2. В. Пелевиным была учтена двойственная природа образа оборотня, проявляющаяся в сочетании в субъекте, во-первых, «человеческого» и «звериного», во-вторых, истинной и ложной формы. Создавая синкретичный образ, автор использует в пределах одного контекста языковые средства, характеризующие как человека, так и животного.

3. Рассмотренные в статье языковые средства, используемые В. Пелевиным для описания процесса оборотничества, пронизывают всю ткань текста повести и помогают раскрыть авторское представление об образе оборотня. Обращение оборотнем видится В. Пелевину сложным и мучительным процессом, своеобразным поиском своего «я» и воплощается автором в образе «дороги – жизненного пути», являющемся основным структурным элементом создания художественного пространства произведения. Вследствие этого человек-оборотень представляется путником, стремящимся к обретению смысла жизни.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // *Вопр. языкознания*. 1995. № 1. С. 37–67.
2. Артемова О.Г. Использование графических и паралингвистических средств в создании семантики художественного образа персонажа (на материале рассказов Р. Брэдбери) // *Язык, коммуникация и социальная среда: межвуз. сб. науч. тр. Воронеж: ВГТУ*, 2002. Вып. 2. С. 164–177.
3. Артеменко Е.П. Внутренняя монологическая речь героя как компонент речевой структуры образа в художественном тексте // *Структура и семантика текста: межвуз. сб. науч. тр. Воронеж*, 1988. С. 61–69.
4. Гусева Л.А. Лирический герой Н. Глазкова: языковые средства создания образа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2007.
5. Жданович М.А. Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном диалоге: на материале современной англоязычной прозы и драматургии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009.

6. Закирова О.В. Качественные прилагательные как средство создания образов персонажей романа Л.Н. Толстого «Война и мир»: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2007.

7. Керимов Т. Современный философский словарь. М.: URSS, 2015.

8. Козеняшева Л.М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006.

9. Мадлевская Е.Л. Русская мифология. Энциклопедия. СПб.: Мидгард, 2005.

10. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. Т. 2: К – Я. М.: Сов. энцикл., 1991.

11. Наумова Н.Г. Языковые средства создания образа П.И. Чичикова: на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2009.

12. Пелевин В.О. Колдун Игнат и люди: рассказы и повести. М.: Эксмо, 2012.

13. Поливанов Е.Д. Словарь лингвистических и литературоведческих терминов. М.: URSS, 2017.

14. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка: в 3 т. М.: Типография Г. Лисснера, Д. Совко, 1910–1914. / М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1949.

15. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. М., 1981–1988.

16. Унбегаун Б.О. Русские фамилии / пер. с англ.; общ. ред. Б.А. Успенского. М.: Прогресс, 1989.

17. Чернова С.В. Женский образ как результат восприятия, памяти и воображения (на материале романа В. Набокова «Машенька») // *Семантика. Функционирование. Текст: межвуз. сб. науч. тр. Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС»*, 2013. С. 5–15.

18. Чернова С.В. Художественный образ: к определению понятия // *Вестн. Вят. гос. ун-та*. 2014. № 6. С. 109–116.

19. Шибанова А.Н. Языковые средства создания женских образов в исторических романах Р.М. Зотова: образы царевны Софьи и Марии Федоровны // *Вестн. Вят. гос. ун-та*. 2017. № 2. С. 65–70.

20. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin New York: Walter De Gruyter, 2002.

* * *

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // *Вопр. языкознания*. 1995. № 1. С. 37–67.

2. Артемова О.Г. Использование графических и паралингвистических средств в создании семантики художественного образа персонажа (на материале рассказов Р. Брэдбери) // *Язык, коммуникация и социаль-*

naya sreda: mezhvuz. sb. nauch. tr. Voronezh: VGTU, 2002. Vyp. 2. S. 164–177.

3. Artemenko E.P. Vnutrennyaya monologicheskaya rech' geroya kak komponent rechevoj struktury obraza v hudozhestvennom tekste // Struktura i semantika teksta: mezhvuz. sb. nauch. tr. Voronezh, 1988. S. 61–69.

4. Guseva L.A. Liricheskij geroj N. Glazkova: yazykovye sredstva sozdaniya obraza: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2007.

5. Zhdanovich M.A. Lingvisticheskie sredstva sozdaniya obraza personazha v hudozhestvennom dialoge: na materiale sovremennoj angloyazychnoj prozy i dramaturgii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2009.

6. Zakirova O.V. Kachestvennye prilagatel'nye kak sredstvo sozdaniya obrazov personazhej romana L.N. Tolstogo «Vojna i mir»: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2007.

7. Kerimov T. Sovremennij filosofskij slovar'. M.: URSS, 2015.

8. Kozenyasheva L.M. Lingvopoeticheskie sredstva sozdaniya obraza slugi v anglijskoj literature XIX–XX vekov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2006.

9. Madlevskaya E.L. Russkaya mifologiya. Enciklopediya. SPb.: Midgard, 2005.

10. Mify narodov mira. Enciklopediya: v 2 t. / gl. red. S.A. Tokarev. T. 2: K – Ya. M.: Sov. encikl., 1991.

11. Naumova N.G. Yazykovye sredstva sozdaniya obraza P.I. Chichikova: na materiale poemmy N.V. Gogolya «Mertvyje dushi»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kirov, 2009.

12. Pelevin V.O. Koldun Ignat i lyudi: rasskazy i povesti. M.: Eksmo, 2012.

13. Polivanov E.D. Slovar' lingvisticheskikh i literaturovedcheskich terminov. M.: URSS, 2017.

14. Preobrazhenskij A.G. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M.: Tipografiya G. Lissnera, D. Sovko, 1910–1914. / M.–L.: Izd-vo AN SSSR, 1949.

15. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. yaz. M., 1981–1988.

16. Unbegaun B.O. Russkie familii / per. s angl.; obshch. red. B.A. Uspenskogo. M.: Progress, 1989.

17. Chernova S.V. Zhenskij obraz kak rezul'tat vospriyatiya, pamyati i voobrazheniya (na materiale romana V. Nabokova «Mashen'ka») // Semantika. Funkcionirovanie. Tekst: mezhvuz. sb. nauch. tr. Kirov: Izd-vo OOO «Raduga-PRESS», 2013. S. 5–15.

18. Chernova S.V. Hudozhestvennyj obraz k opredeleniyu ponyatiya // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2014. № 6. S. 109–116.

19. Shibanova A.N. Yazykovye sredstva sozdaniya zhenskikh obrazov v istoricheskikh romanah R.M. Zotova obrazy: carevny Sof'i i Marii Fedorovny // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2017. № 2. S. 65–70.

Language features of creating the image of man-werewolf in fictional texts

The article deals with the linguistic reconstruction of the image of literary personage which is considered as an introduction of the system of internal and external characteristics of the subject expressed by the means of the language. The research is based on the story by Victor Pelevin "The werewolf's problem in the Midland" and is aimed at studying language features of creating the image of man-werewolf.

Key words: *image of literary personage, fictional text, linguistic reconstruction, lycanthropy, image of werewolf.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2019)

О.И. ЦОРАЕВА
(Подольск)

ДЕФИНИЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕХА В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Рассматривается история развития теории поля. Описаны основные этапы построения семантического поля «Успех» в английском и русском языках. Для построения выбранного семантического поля были проанализированы дефиниции лексической единицы «успех» с помощью английских и русских словарей. В ходе исследования была выбрана дефиниция-эталон, к значению которой были подобраны синонимы для построения семантического поля «Успех».

Ключевые слова: *поле, семантическое поле, дефиниция, синонимы.*

Изучению понятия «семантическое поле» отводится важное место в современной лингвистике. Существует много разных точек зрения на теорию поля и его структурные особенности. Хотелось бы выделить некоторые предпосылки появления теории поля.

Понятие «семантическое поле» связано с определением системности в языке, введением понятия «структурализм», сформулирован-

ным Ф. де Соссюром, а также влиянием учения В. Гумбольдта о внутренней форме языка.

Основателем теории поля стал немецкий ученый Й. Трир, который, развивая идеи В. Гумбольдта о национальном характере языка, пытался по языковым данным получить представление о национальном характере народа и его развитии. Й. Трир выделил «лексическое» и «понятийное» поля. Каждое из полей подразделяется на следующие элементы языка: слова и понятия. Й. Трир использовал структурный метод к исследованию языка, где каждое отдельное слово не существует изолированно, а семантически связано с другими словами, образуя систему. Й. Трир исследовал поле «Интеллект» и пытался выяснить особенности мышления и своеобразие национально-го духа носителей языка.

Теория Й. Трира подверглась критике со стороны многих ученых, но тем не менее стала основополагающей для последующих исследований. Последователем Й. Трира стал немецкий ученый Й. Вайсгербер, основой учения которого была также философия В. Гумбольдта. Оба этих ученых изучали понятийное содержание языка и пытались воспроизвести особенности национального характера носителей языка.

Другая группа лингвистов, в отличие от Й. Трира и Й. Вайсгербера (Г. Ипсен, В. Порциг, А. Йоллес, К. Ройнинг и др.), пыталась изучить весь словарный состав языка, распределив его по группам и изучая закономерности семантических связей внутри каждой группы. Термин *семантическое поле*, обозначающий совокупность слов, обладающих общностью значения, было введено в лингвистику немецким лингвистом Г. Ипсеном.

К исследованию теории поля обращались многие ученые, что связано с существованием разных классификаций понятия «поле». Теория поля Й. Трира стала базой для последующих исследований и поиска новых понятий. В дальнейшем к терминам *понятийное поле* и *семантическое поле* добавились *ассоциативные группы* (Ш. Балли), *синтаксические сочетания* (В. Порциг, Г. Мюллер и др.).

Исследованием теории поля занимались и многие отечественные лингвисты: Ю.Д. Апресян, И.В. Арнольд, С.В. Гринев-Гриневич, Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева, А.А. Уфимцева и др. В предлагаемой статье будут рассмотрены принципы построения семантического поля «Успех» в английском и русском языках.

Для построения семантического поля «Успех» в английском и русских словарях необходимо:

1) проанализировать дефиниции лексической единицы *Success / Vcnex* с помощью английских и русских словарей;

2) выделить наиболее точное определение;

3) определить состав семантического поля *Success / Vcnex* путем подбора синонимов к рассматриваемому понятию в том определении, которое мы установили;

4) выделить в семантическом поле *Success / Vcnex* ядро, центр поля и периферию.

Для анализа лексемы *Success* были использованы следующие словари: Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE), Oxford Dictionary (OD), Collins English Dictionary (CED), Macmillan Dictionary (MD), The American Heritage Dictionary of the English Language (TAHDOTEL), Cambridge Business English Dictionary (CBED), Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD).

При анализе дефиниций нами были учтены 12 правил, предложенные С.В. Гриневым для определения наиболее точных определений. Согласно основным требованиям, предъявляемым к анализу дефиниций, дефиниция:

1) должна быть точной, не содержащей двусмысленностей и четко отграничивающей определяемое понятие от однотипных и сходных понятий;

2) должна быть соразмерной понятию, т. е. не слишком широкой и не слишком узкой;

3) не должна содержать логического круга, когда используются однокоренные слова от исследуемого понятия;

4) не должна быть логически противоречивой, когда перечисленные в дефиниции признаки исключают друг друга;

5) а также не должна быть отрицательной [3, с. 85–87].

В ходе работы со словарями, учитывая ряд требований к дефинициям, больше недостатков мы выявили в английских словарях.

1. Дефиниция содержит логический круг, когда в определении есть производное слово от *success*: *a person or thing that has achieved a good result and been **successful*** (OD); *the fact that you are **successful** in your career or profession, especially when you become rich, famous, respected etc.* (MD). В OD и MD находим однокоренное слово *successful*, которое не позволяет раскрыть исследуемое понятие.

2. Наличие тавтологии: *the achievement of what you want to achieve* (CALD). В CALD под

успехом понимается достижение всего, что ты хочешь достигнуть. Это определение необходимо перефразировать, чтобы исключить тавтологию.

3. Широкая дефиниция с дополнениями: *the fact that you have achieved something that you want and have been trying to do or get; the fact of becoming rich or famous or of getting a high social position* (OD). В OD под успехом понимается факт достижения того, к чему ты стремишься или чего желаешь. Это достаточно широкое определение, которое представлено в большинстве словарей. Но далее идет дополнение, где под успехом понимается достижение известности, богатства или более высокого положения в обществе. В большинстве из представленных словарей эти два определения разделяются.

4. Дефиниции, которые начинаются со слова *when*:

– *when you achieve what you want or intend success*;

– *when a lot of people like something, buy something, go to see something etc.*;

– *when someone achieves a high position in their job, on a course, in a sport, in society etc.*;

– *when a business makes a lot of money* (LDOCE).

В LDOCE все определения начинаются со слова *when*, что является неподходящим и требует перефразирования.

В словаре CED были найдены наиболее точные определения понятия *Success*, чем в остальных словарях. В этом словаре наиболее употребимым является следующее определение: *Success is the achievement of something that you have been trying to do*.

Для определения дефиниции-эталона будем рассматривать наиболее частотные определения понятия *Success*:

a) *the achievement of something that you have been trying to do* (CD);

b) *the achievement of something that you planned to do or attempted to do* (MD);

c) *the achievement of something desired, planned or attempted* (TANHOTEL).

Проанализировав представленные дефиниции и добавив некоторые дополнения, которые раскрывают определяемое понятие, получаем следующую дефиницию-эталон: *Success is the achievement of something desired, planned or attempted, favorable but unexpected*.

Следующим этапом исследования является подбор синонимов к понятию *Success* в том значении, которое установили, и построение

семантического поля. В семантическое поле *Success* входят следующие лексические единицы: *triumph, victory, conquest, feat, fortune, luck, marvel, coup, gain, fame, eminence, winner, hit, achievement, attainment, accomplishment, acquirement, fulfillment, realization, completion, consummation, sensation*.

Дефиниции понятия «успех» были проанализированы также в русских словарях. Для анализа лексической единицы *успех* мы использовали следующие словари: «Большой российский энциклопедический словарь» 2009 г. (БРЭС), «Современный толковый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой (ТСЕ), «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова (ТСО) и «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова (ТСУ).

В русских словарях, в отличие от английских, встречается меньше дефиниций, которые не соответствуют предложенным требованиям. Из основных недостатков, обнаруженных в русских словарях, можно выделить следующие.

1. Использование неточной дефиниции. При определении понятия «успех» во многих словарях находим слово *удача*. Но необходимо отметить, что удача может являться одной из составляющей успеха. Поэтому использование слова *удача* во многих определениях не дает возможности четко отграничить определяемое понятие от сходных понятий. 1) а) *Удача в каком-л. деле, удачное достижение поставленной цели*. б) *Удача в военной операции; победа* (ТСЕ); 2) *Признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-л., чьих-л. достижений*; 3) *Удача в ухаживании за кем-л., удачный флирт; Удача в достижении чего-н.* (ТСО).

2. Слишком широкая дефиниция: *Общественное признание* (ТСО). Это определение очень широкое, поскольку в нем не указано, в чем конкретно необходимо получить общественное признание, за какие заслуги.

БРЭС дает больше всего дефиниций входной единицы *успех* и имеет более точные определения, чем остальные словари. Здесь найдем следующие определения:

1) а) *Положительный результат, удачное завершение чего-л.* б) *Благоприятный исход, победа в каком-л. сражении, поединке и т. п.*;

2) *Хорошие результаты в учебных занятиях, достижения в освоении, изучении чего-л.*;

3) а) *Общественное признание, одобрение чего-л., чьих-л. достижений.* б) *Признание*

оказывающими чьих-л. достоинств; интерес, влечение со стороны лиц другого пола.

Первое определение является самым частотным и наиболее четким среди проанализированных словарей. Поэтому в качестве дефиниции-эталона будем использовать следующее определение: *успех – положительный результат, удачное завершение чего-л.*

В семантическое поле «Успех» с учетом выбранной дефиниции-эталона входят следующие лексические единицы: *достижение, завоевание, победа, свершение, триумф, фурор, сенсация, известность, слава, торжество, признание, преуспевание, преодоление, удача, везение, выполнение, реализация, осуществление, счастье.*

Проанализировав определения понятия Success («успех») в русских и английских словарях, можно утверждать, что многие определения совпадают по смыслу. В русских и английских словарях наиболее частотным является определение, когда под успехом понимается положительный результат задуманного, удачное завершение чего-либо. Но важно также отметить, что есть некоторые определения, которые встречаются только в английских или в русских словарях.

Например, в английских словарях часто говорится об успехе как достижении высоких результатов в работе, благоприятном исходе чего-либо, что часто сопровождается материальным благополучием, а также известностью и славой. В русских словарях тоже упоминается об общественном признании, но не говорится о материальной составляющей этого успеха.

Еще одной отличительной особенностью является то, что в русских словарях находим определения успеха как хороших результатов в учебе или освоении чего-либо. В английских словарях не встречаются определения, в которых выделяются успехи в учебе. В русских словарях также часто можно увидеть определения, в которых под успехом понимается благоприятный исход или победа в сражении. Аналогичные определения в английских словарях не были обнаружены.

В заключение можно сделать вывод, что, несмотря на то, что многие дефиниции совпадают по смыслу в русских и английских словарях, были также обнаружены дефиниции, которые употреблялись только в английских или в русских словарях.

Список литературы

1. Абдураманова Л.Ш. Понятие «Поле» в лингвистике и пути его исследования в XX веке //

Культура народов Причерноморья. 2004. № 55. Т. 1. С. 105–108.

2. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа (история лингвофилософской мысли) / пер. с нем. О.А. Радченко. 2-е изд., испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2004.

3. Гринев-Гринев С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.

4. Гумбольдт В. Языки и философия культуры / пер. с нем. М.И. Левиной; сост. и вступ. ст. А.В. Гулыги. М.: Прогресс, 1985.

5. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике / предисл. М.М. Маковского. 3-е изд. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

6. Trier J. Sprachliche Felder // Zeitschrift für deutsche Bildung. 1932. S. 417–427.

* * *

1. Abduramanova L.SH. Ponyatie «Pole» v lingvistike i puti ego issledovaniya v XX veke // Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 2004. № 55. Т. 1. С. 105–108.

2. Vajsgerber J.L. Rodnoj yazyk i formirovanie duha (istoriya lingvofilosofskoj mysli) / per. s nem. O.A. Radchenko. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Editorial URSS, 2004.

3. Grinev-Grinev S.V. Terminovedenie: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2008.

4. Gumbol'dt V. Yazyki i filosofiya kul'tury / per. s nem. M.I. Levinoj; sost. i vstup. st. A.V. Gulygi. M.: Progress, 1985.

5. Shchur G.S. Teoriya polya v lingvistike / predisl. M.M. Makovskogo. 3-e izd. M.: Kn. dom «LIBROKOM», 2009.

Definition characteristics of success in English and Russian lexicography

The article deals with the developmental history of field's theory. There are described the basic stages of building the semantic field of "Success" in English and Russian languages. There were analyzed the definitions of the lexical unit "success" with the use of English and Russian dictionaries for the development of the semantic field. There was chosen the etalon definition during the research and there were found the synonyms to its meaning for the development of semantic filed "Success".

Key words: *field, semantic field, definition, synonyms.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2019)

Н.В. БЕЛОЗЕРОВА, Н.Е. АЛАНИЧЕВА
(Санкт-Петербург)

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКФРАСИСА
В РАССКАЗЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ
KEW GARDENS**

Рассматривается природа экфрасиса как сложного интерсемиотического образования. Изучен его художественный потенциал в создании особого хронотопа «потока сознания». Представлены лексические и стилистические средства репрезентации пространственно-временных характеристик в рассказе В. Вулф Kew Gardens.



Ключевые слова: экфрасис, семиотический код, хронотоп, сознание, время, движение.

В английской литературе на рубеже XIX–XX вв. жанр рассказа претерпевает значительные изменения, вызванные стремлением исследовать глубины внутреннего мира человека. Такие особенности малой прозы, как лаконичность, жанровая подвижность, гибкость, открытость новым художественным формам, обусловили применение метода проекции сознания лирического героя на воспринимаемую им действительность.

Художественный текст в рамках «потока сознания» представляет собой семантическое единство, единый знак, являющийся инструментом искусства как вторичной моделирующей системы. Для выражения определенного концептуального содержания художественный текст использует не только вербальный код, но и элементы различных семиотических систем, в том числе и живописи. Согласно концепции Ю.М. Лотмана, художественный текст представляет собой открытую многоуровневую семиотическую систему, инкорпорирующую различные коды [5].

Погруженный в пространство культуры текст раскрывает богатство своих смыслов и порождает новые, находясь в постоянном диалоге с иными текстами культуры и сознанием читателя. Подобное взаимодействие текстов культуры (интертекстуальность) и семиотическая вариативность на уровне формы (интермедальность) характеризует малую прозу Вирджинии Вулф, которая воплотила многие черты пиктуропозтики.

Одним из таких элементов, присущих литературному творчеству В. Вулф, является

экфрасис как результат совмещения интермедальных средств и концепции проникновения во внутренний мир человека. Одно из первоначальных определений экфрасиса характеризует его как выразительный прием, подчеркивает его способность оказывать сильное психологическое воздействие и тем самым способствовать реализации коммуникативного намерения автора: «описательная речь, отчетливо являющая глазам то, что она описывает» [2, с. 263].

Природу экфрасиса, заключающегося в трансформации образной системы одного вида искусства средствами другого, перекодировании сообщения, выявляет определение Л. Геллера: «воспроизведение одного искусства средствами другого» [3, с. 6]. Семиотический аспект экфрасиса раскрывается в определении Е.Е. Анисимовой: «сложное интерсемиотическое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно структурно-семантическое целое, обладающее комплексным прагматическим воздействием» [1, с. 17].

В случае экфрасиса мы имеем дело с особым видом референции: означающее соотносится не с самим предметом действительности, а с комплексом его воспринимаемых, эмоционально окрашенных характеристик. Р.Ю. Данилевский выделяет три компонента экфрасиса: «произведение изобразительного искусства, его словесное описание и наше о нем представление» [4, с. 37]. Экфрасис – это не иконический знак: он предполагает трансформацию визуального кода в вербальный и включение нового семиотического образования в нарративную структуру литературного произведения.

Представляя собой соединение словесного и изобразительного начал, экфрасис аккумулирует культурные смыслы, актуализирует интертекстуальные и ассоциативные связи, связывающие все тексты культуры в единое целое, тем самым он порождает новые смыслы и усиливает эмоциональное воздействие. Нелинейное соотношение семиотических кодов в структуре экфрасиса приводит к возникновению диалога художника / писателя и зрителя / читателя, взаимодействия двух сознаний – творческого, преобразующего и воспринимающего, рефлектирующего.

Анализ рассказа В. Вулф Kew Gardens позволяет характеризовать его как экфрасис не-

Соотношение субъектов и глаголов движения различной семантики

Семы \ Субъекты	Man	Flower	Snail	Light / Colour	Butterfly / Dragonfly
Направление	<i>turn, precede, bear on</i>	<i>rise, spread, unfurl</i>	<i>labour over, step off, climb, reach</i>	<i>fall, expand, spread, move on</i>	<i>circle, alight, loll, go round</i>
Скорость	<i>stroll, walk, hurry</i>		<i>creep</i>	<i>rush</i>	<i>ramble</i>
Степень определенности	<i>sway</i>	<i>stir, wave, curve</i>	<i>circumvent</i>	<i>swim, vibrate</i>	<i>shift, waver</i>
Интенсивность	<i>jerk, gesticulate</i>	<i>burst, emerge</i>		<i>dissolve, flash, disappear</i>	<i>dance, hop</i>

атрибутированный, не ассоциированный с определенным произведением живописи [6]. Можно утверждать, что автором создано литературное произведение, являющееся обобщенной идеей творчества импрессионистов. Однако можно предположить, что текст рассказа, созданного В. Вулф в 1919 г., содержит аллюзию к полотну Камиля Писсарро 1892 г. Kew Green («Сады в Кью»). Представление экфрасиса в данном рассказе в полной, развернутой форме, охватывающей все литературное произведение, позволяет говорить о его жанрообразующей функции. В данном случае экфрасис выполняет также и метапоэтическую функцию, поскольку он является не описанием живописного произведения, а его литературной интерпретацией. Кроме того, в рассказе Kew Gardens экфрасис обладает и характерологической функцией, которая обусловлена его художественным потенциалом в создании индивидуальных портретов персонажей.

Если мы обратимся к картине Камиля Писсарро, мы увидим освещенное солнцем, зеленое пространство парка, ограниченное тенистой аллеей и рядом зданий, и нечеткие фигуры, расположенные на переднем плане. Использование вербальных средств позволяет В. Вулф расширить пространственно-временные границы картины, наполнить ее динамизмом движения, создать полифонию, в которой различимы голоса отдельных персонажей.

В рассказе Kew Gardens экфрасис обладает и идеологической функцией, позволяющей писателю выразить свою точку зрения на взаимосвязь материального мира и сокровенного, духовного. Выявление богатства внутренней жизни во всем многообразии ее нюансов привело к формированию в произведениях «потока сознания» своеобразного хронотопа, не связанного с определенными пространственно-вре-

менными координатами. Повествование представляет собой последовательность фрагментарно возникающих в сознании картин, либо ассоциированных с происходящими событиями, либо воплощающими прошлые переживания и впечатления.

В русле теории относительности А. Эйнштейна В. Вулф отказывается от концепции единства времени и места действия и подчеркивает субъективность в восприятии времени. Подобная позиция приводит к дихотомии времени реального и времени индивидуально-творческого писателя. Внешняя сюжетная линия рассказа Kew Gardens характеризуется концентричностью, создающей словесные полотна, которые последовательно выводят на передний план четыре пары персонажей, имеющих индивидуальные возрастные, социальные и психологические характеристики, неповторимые особенности восприятия и мышления. Своеобразные пространственно-временные характеристики произведения создаются с помощью следующих вербальных средств.

1. Ощущение внешнего непрерывного потока времени, динамизма, наполняющего каждое мгновение, создается с помощью лексико-семантического поля «движение», которое в рассказе Kew Gardens включает 87 глаголов, самыми частотными из которых являются *go* (15), *walk* (12), *move* (10), *come* (9), *fall* (7), *stand* (7) (р. 76–77)*. Субъекты движения в рассказе разнообразны, и каждый обладает особой манерой и скоростью перемещения. Все они – луч света, улитка, яркоокрашенные бабочки, пары прогуливающих горожан – вовлечены в движущийся поток бытия. При этом

* Примеры из рассказа Вирджинии Вулф Kew Gardens приводятся по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

особенности движения обозначаются преимущественно посредством глагола, значение которого содержит определенные признаковые семы (скорость, интенсивность, степень определенности, направление), а не наречия. В таблице на с. 197 представлены глаголы движения, соотношенные с определенным субъектом.

Глаголы движения сопровождаются многочисленными наречиями: 1) направления (*backwards, forwards*); 2) образа действия, которые передают различную интенсивность временного потока (*feverishly, incessantly, ceaselessly, slowly, slightly*) (р. 78).

Концепт «движение» репрезентируется также с помощью таких имен существительных, как *movement, progress, action, flight*, и имен прилагательных, выполняющих роль эпитетов, которые подчеркивают динамизм и хаотичность движения (*jerky, impatient, irregular, zig-zag*) (р. 76–78). Стилистические приемы направлены также на выявление непрерывного характера движения во внешнем мире. Лексические повторы, передающие движение цвета в зависимости от перемещения светового луча, выявляют позицию наблюдателя, воссоздавая движение его глаз: *red or blue or yellow petals; red, blue or yellow gloom; the red, blue and yellow lights; stained red, blue and yellow* (р. 76–77). Непрерывность движения как имманентная характеристика бытия составляет смысловую основу и некоторых сравнений: *like an impatient carriage horse; like a mechanic bird* (р. 76–78).

Временные параметры действия важны для В. Вулф: событие всегда связывается с определенным периодом (*fifteen years ago; hundreds of years ago; twenty years ago; all the afternoon*) (р. 76–78). Момент свершения действия может уточняться с помощью придаточного предложения времени, которое вводится одним из союзов *as, before, after* (*After they had scrutinised the old man's back in silence...; before he had decided whether to circumvent the arched tent of a dead leaf...*) (р. 78). Нередко глагол с семантикой движения сопровождается обстоятельством времени, которое подчеркивает стремительность изменений позы, расположения в пространстве (*the space of two minutes; in a second; this time; for a moment*) (р. 76–78). Воссоздавая поток времени в реальном мире, В. Вулф представляет его в виде отдельных отрезков, наполненных движением, тем самым автор передает способ восприятия времени индивидом. Дробление временного потока осуществляется с по-

мощью наречий *now, then, next, again* (р. 76–78). В данном случае мы можем убедиться, что, насыщая каждое мгновение повествования действием, экфрасис обладает не только описательными, но и нарративными характеристиками.

2. Стремительному потоку внешнего времени, вызывающему постоянные трансформации предметов окружающего мира, противопоставлено время внутреннее, характеризующееся постоянством, неизменностью. Возникает впечатление, что время – это условность, иллюзия, возникающая в статичном мире из-за непрерывного изменения точки зрения наблюдателя. В рассказе *Kew Gardens* можно выявить постоянное смещение временных пластов: ткань повествования прерывается отступлениями, передающими мысли, воспоминания, впечатления персонажей. Подобные отступления принимают форму прямой речи или несобственно-прямой речи, которая не только изменяет временные характеристики повествования, но и вводит в рассказ иные места действия: леса Уругвая, сады Кью пятнадцать лет тому назад, эти же сады двадцать лет тому назад, даже потусторонний мир духов.

Подобные временные трансформации передаются с помощью грамматического времени. Если последовательность действий реального времени разворачивается вдоль прямой, направленной из прошлого в будущее, и выражается посредством времен группы *Past* (*Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Future in the Past*), то внутреннее время направлено вглубь, сосредоточено в сознании рефлектирующего субъекта и обозначается с помощью *Present Simple*. Именно подобное значение *Present Simple*, обобщающее, отождествляющее факты действительности с вневременным эталоном, мы находим в риторических вопросах, словно обращенных к читателю (*Who knows? Who has ever seen this before?*), в сравнениях (*as a sleeper waking from a heavy sleep sees a brass candlestick...*), в предложениях, содержащих описание типичной, воспроизводящейся ситуации (*...in that season which precedes the prime of youth...*) (р. 76–78). Прошлое и настоящее в рассказе *Kew Gardens* переплетаются, стремясь к вечности. Именно поэтому данный рассказ лишен определенной фабулы, а персонажи становятся тенями, индивидуальность которых выражается в их голосах (*...those ghosts lying under the trees...*) (р. 76). При этом сама В. Вулф словами одного из пер-

сонажей раскрывает мысль о том, что конкретное мгновение включает и прошлое, и возможность будущего: *Aren't they one's past, all that remains of it, those men and women... one's happiness, one's reality?* (p. 76).

Экфрасис в рассказе *Kew Gardens* содержит и возможные варианты прошлого и настоящего, представляя сложную многомерную модель мира, в которой переплетаются объективно существующее и субъективное. Этому способствует употребление модальных глаголов, которые выражают определенную степень возможности действия (*...the woman I might have married...*) (p. 76). Кроме того, конструкции с модальными связками *look, appear, seem* содержат сведения о реально происходящем в совокупности с информацией о субъективных особенностях восприятия, отражения действительности в сознании индивида. Соединение когнитивных процессов и эпистемической оценки воспринимаемого объекта или ситуации создает высказывание, раскрывающее субъективное мнение наблюдателя: *he seemed to listen; he appeared to be moving; he seemed to answer; he seemed to have caught the sight* (p. 77).

Как мы видим, экфрасис объединяет множество субъектов с различными жизненными траекториями, индивидуальными особенностями восприятия и собственной оценкой настоящего и прошлого, заставляет звучать их голоса, создавая полифоническое литературное произведение, интерпретирующее живописное полотно. Подобное семантическое единство «текст в тексте» в рассказе *Kew Gardens* выразила сама В. Вулф с помощью сравнения, изображающего китайские шкатулки, которые вставлены одна в другую: *like a vast nest of Chinese boxes all of wrought steel ceaselessly turning one within another* (p. 78).

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Академия, 2003.
2. Брагинская Н.В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. М., 1997. С. 259–283.
3. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М., 2002. С. 5–23.

4. Данилевский Р.Ю. Г.Э. Лессинг: крах экфрасиса? // «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом) РАН; сост. и науч. ред. Д.В. Токарева. М.: Нов. лит. обозрение, 2013. С. 35–43.

5. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.

6. Woolf V. Selected short stories [Electronic resource]. URL: <http://www.feedbooks.com/book/1234.pdf> (дата обращения: 17.03.2019).

* * *

1. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mez kul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov): ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. M.: Akademiya, 2003.

2. Braginskaya N.V. Ekfrasis kak tip teksta (k probleme strukturnoj klassifikacii) // Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie. Karpato-vostochnoslavjanskije paraleli. M., 1997. S. 259–283.

3. Geller L. Voskreshenie ponyatiya, ili Slovo ob ekfrasisе // Ekfrasis v russkoj literature: trudy Lozannskogo simpoziuma / pod red. L. Gellera. M., 2002. S. 5–23.

4. Danilevskij R.Yu. G.E. Lessing: krah ekfrasisa? // «Nevyrazimo vyrazimoe»: ekfrasis i problemy reprezentacii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste / In-t rus. lit. (Pushkinskij Dom) RAN; sost. i nauch. red. D.V. Tokareva. M.: Nov. lit. obozrenie, 2013. S. 35–43.

5. Lotman Yu.M. Izbrannye stat'i. T. 1: Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury. Tallin: Aleksandra, 1992.

Spatial-temporal characteristics of ecphrasis in the story by Virginia Woolf "Kew Gardens"

The article deals with the nature of ecphrasis as a complicated intersemiotic education. There is studied its artistic potential in the creation of a special chronotope of "stream of consciousness". It presents lexical and stylistic means of representation of spatial-temporal characteristics in the story by Virginia Woolf "Kew Gardens".

Key words: *ecphrasis, semiotic code, chronotope, consciousness, time, movement.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2019)

С.А. СТРОЙКОВ, Е.Б. БОРИСОВА
(Самара)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО
ГИПЕРТЕКСТОВОГО РОМАНА
Ф.ДЖ. БЁРН «24 ЧАСА С ТЕМ,
КОГО ТЫ ЗНАЕШЬ...»**

Выявляются лингвистические особенности электронного художественного гипертекста на материале произведения Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...» (Vigilante P.J. 24 hours with someone you know...), проводится контент-анализ понятия «лингвистический гипертекст», разрабатывается понятие «электронный художественный гипертекст», представляется его классификация, выстраивается схема, демонстрирующая пути прочтения анализируемого произведения.



Ключевые слова: художественный текст, электронный художественный гипертекст, гиперссылка, информационная единица, структура, элементы креолизации, сюжет.

В настоящее время объектом лингвистического исследования все чаще становится электронный текст, поскольку он обладает рядом своеобразных характеристик, отличающих его от печатного текста и не получивших до сих пор комплексного лингвистического осмысления и описания. Эти своеобразные характеристики обуславливают не только особенности создания таких текстов авторами (использование поликодовых элементов, создание интерактивности), но и особенности восприятия этих текстов реципиентом, переход от линейного чтения к нелинейному (возможность построения разнообразных путей прочтения одного и того же произведения, возможность комментирования и интерактивного участия читателя в создании сюжетной линии художественного произведения).

Предлагаемая работа, целью которой является проведение лингвистического анализа англоязычного электронного художественного гипертекста на материале произведения Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...» [26], выполнена в русле именно таких исследований. Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи: анализируется теоретическая литература по пробле-

матике исследования художественного текста и гипертекста, проводится контент-анализ понятия «лингвистический гипертекст», разрабатывается понятие «электронный художественный гипертекст» и представляется его классификация, выявляются лингвистические особенности электронного художественного гипертекста на материале произведения Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...», выстраивается схема, демонстрирующая пути прочтения данного произведения.

Методологической базой исследования послужили работы А. Андреева, Т.А. Бирюковой, Е.Б. Борисовой, М. Визеля, Е.Ю. Гениевой, К.В. Давыдовой, Ю.И. Злобиной, Э.Т. Какильбаевой, З.К. Сабитовой, М.Г. Карымовой, Н.Ф. Ковалевой (Буториной), А.В. Коротковой, С.А. Кучиной, Н.Э. Микеладзе, М.В. Минеевой, С.С. Панфиловой, О.В. Соболевой, С.А. Стройкова, Д.Б. Умбрашко, Н.А. Шехтмана, которые анализируют художественный текст, книжный (печатный) гипертекст и художественный электронный гипертекст с лингвистической точки зрения.

Мы отмечали, что художественный текст изучается с различных методологических позиций в последние несколько десятилетий, предметом исследования становятся самые разнообразные вопросы [5, с. 146]. Появляющиеся статьи и монографии посвящены типологическим, семиотическим, лингвопрагматическим и стилистическим аспектам художественного текста [4, с. 5]. Художественный текст рассматривается нами в качестве текста, допускающего некоторое множество интерпретаций, построенного по законам ассоциативно-образного мышления, основными функциями которого являются моделирование действительности посредством создания художественных образов и эмоционально-эстетическое воздействие на читателя [3, с. 20]. В большинстве случаев художественный текст является линейным с элементами интертекстуальности, поскольку любое художественное произведение может существовать только в рамках глобального процесса межтекстового взаимодействия. Так, Ю.И. Злобина отмечает, что художественный текст – это «сложная система целостно закодированных элементов языкового знака и интертекстуально объединенных явлений функционального порядка в художественном мире» [9, с. 9].

Однако многие художественные произведения характеризуются потенциальной гипер-

текстуальностью, что позволяет некоторым исследователям рассматривать их в качестве гипертекста. Например, Д.Б. Умбрашко в качестве гипертекста исследует роман В.Г. Сорокина «Голубое сало» [23], Е.Ю. Геніева – роман Дж. Джойса «Улисс» [7], А.В. Короткова – роман В. Аксенова «Кесарево свечение», а также прозу В. Пелевина [14; 13], Э.Т. Касильбаева и З.К. Сабитова – творчество О. Сулейменова [10], а Н.Э. Микеладзе – произведения М. Павича [17]. К.В. Давыдова выделяет ряд характеристик, совокупность которых позволяет рассматривать художественный текст в качестве гипертекста. К ним исследователь относит интертекстуальность, ассоциативные связи, смещение центра авторизации, децентрализацию, вертикальные текстовые связи и т. д. [8, с. 37].

В качестве главных характеристик художественного гипертекста Н.Э. Микеладзе выделяет фрагментарность, пространственную форму повествования, смысловую, композиционную и структурную незакрепленность частей, отсутствие фиксированных завязки, кульминации и развязки, отсутствие принно-следственных связей, возможность многочисленных интерпретаций и интерактивность [17, с. 85]. К элементам гипертекста М.Г. Карымова относит сноски, переводы, комментарии, варианты, биографические справки, письма и т. д. Упомянутый исследователь отмечает, что у читателя есть возможность выбирать метод прочтения текста – он может читать только основной текст и не обращаться к комментариям, а может изучать разъяснения (например, в конце книги) или, воспользовавшись библиографией, пойти в библиотеку и погрузиться в чтение дополнительной информации, которая может и не иметь прямого отношения к художественному произведению [11, с. 63].

Художественные произведения, в структуру которых входят внетекстовые, или затекстовые комментарии, выступающие в качестве необходимого элемента для понимания этого произведения, исследовались Н.А. Шехтманом в качестве способа согласования тезаурусов адресата и адресанта [25, с. 109] (которые, с точки зрения Н.А. Шехтмана, никогда не совпадают, и именно гипертекст восполняет лакуны в гиперпространстве читателя [24, с. 44]), а Н.Ф. Ковалевой (Буториной) и М.В. Минеевой – в качестве лингвистического гипертекста. Н.Ф. Ковалева (Буторина) понимает под этим термином «нелинейно организованный объем политематической информации тол-

ковательного плана, вынесенный за рамки основного содержания текста в виде блоков, которые могут быть связаны между собой при помощи гиперссылок» [12, с. 8]. М.В. Минеева считает лингвистический гипертекст средством преодоления или нейтрализации коммуникативных сбоев на различных уровнях текста с целью обеспечения более полного проникновения читателя в художественное произведение [18, с. 12–13]. С.С. Панфилова уточняет и конкретизирует понятие «лингвистический гипертекст» применительно к реализации гипертекстуальности в рамках отдельного литературно-художественного издания и вводит понятие «книжный гипертекст», под которым она рассматривает «комплекс дополнительных текстов, сопровождающих базовый художественный текст в границах отдельно взятой книги» [19, с. 23].

Мы будем относить художественные произведения, напечатанные в виде книги и характеризующиеся интертекстуальностью, наличием ассоциативных связей, смещением центра авторизации, децентрализацией, вертикальными текстовыми связями, наличием комплекса дополнительных текстов, сопровождающих базовый художественный текст в границах отдельно взятой книги, к *книжному (печатному) художественному гипертексту*, который, по нашему мнению, «характеризуется завершенностью, ограничен определенным форматом, при этом процесс его чтения может быть нелинейным» [21, с. 52]. Так, в качестве книжного (печатного) художественного гипертекста Т.А. Бирюкова рассматривает романы-гипертексты двух американских авторов – М.З. Данилевски *House of Leaves* («Дом листьев») и Дж.С. Фоеера *Tree of Codes* («Древо кодов») [2].

Возможности современной электронной эры позволили изменить формат представления художественного текста, который все чаще теперь читают с экранов компьютера, планшета или смартфона. Наиболее распространенными форматами электронных книг являются fb2, epub, mobi, pdf, rtf, txt, doc / docx и djvu. Тем не менее большинство художественных произведений в таких форматах напоминают нам обычные книги, только реципиент листает не бумажные страницы, а электронные, причем иногда это просто отсканированные книги, которые представляют собой линейный электронный художественный текст, не обладающий гипертекстовыми характеристиками. В некоторых случаях худо-

художественные произведения обретают гипертекстовый формат чтения, т. е. страницы книги представляют собой информационные единицы (в данном случае html-страницы) с гипертекстовыми ссылками, которые либо являются номерами страниц (1, 2, 3, 4, 5, ... 7, 8, 9 и т. д.), либо реализуются словами *пред. ... след.* Такие традиционные художественные произведения с измененной формой представления, которые при этом характеризуются завершенностью и линейным прочтением, мы считаем *электронным художественным квазигипертекстом* [21, с. 52].

Однако некоторые произведения, которые созданы в эпоху постмодернизма, обладают гипертекстовыми характеристиками. Их невозможно перенести на бумагу, поэтому подобные художественные тексты существуют только в компьютерной среде и реализуются в сети Интернет. Такие произведения относятся к новому виду литературы – сетературе [1; 11, с. 64]. О.В. Соболева отмечает, что «на десятках сайтов появляются теоретические работы и манифесты “сетераторов” и “кибераторов”, декларирующие принципы виртуального творчества постиндустриального общества» [20, с. 131].

«Сетература относится к наиболее сложной и интересной категории, которая обязывает читателя участвовать в построении читаемого им по сути уже фрактального произведения, делая процесс непременно интерактивным. <...> Знакомство с такими произведениями требует от читателя больших интеллектуальных усилий», несмотря на то, что иногда процесс чтения может представлять игру» [11, с. 64]. В нашем исследовании сетературу, или электронную литературу, мы рассматриваем в качестве *электронного художественного гипертекста*, который характеризуется незавершенностью, не ограничен форматом, не обладает возможностью линейного прочтения и переноса на бумагу [21, с. 53].

Поскольку электронный художественный гипертекст представляет собой относительно новое явление, на сегодняшний день его исследованию посвящено не так много работ. Наиболее значимыми с точки зрения теории, по мнению Т.А. Бирюковой, являются следующие работы: 1) «Гипертекст: конвергенция современной теории критики и технологий» Дж.П. Лэндоу; 2) «Пространство для письма» Дж.Д. Болтера; 3) «Пишущие машины» и «Электронная литература: новые горизонты в литературоведении» Н.К. Хайлис [2].

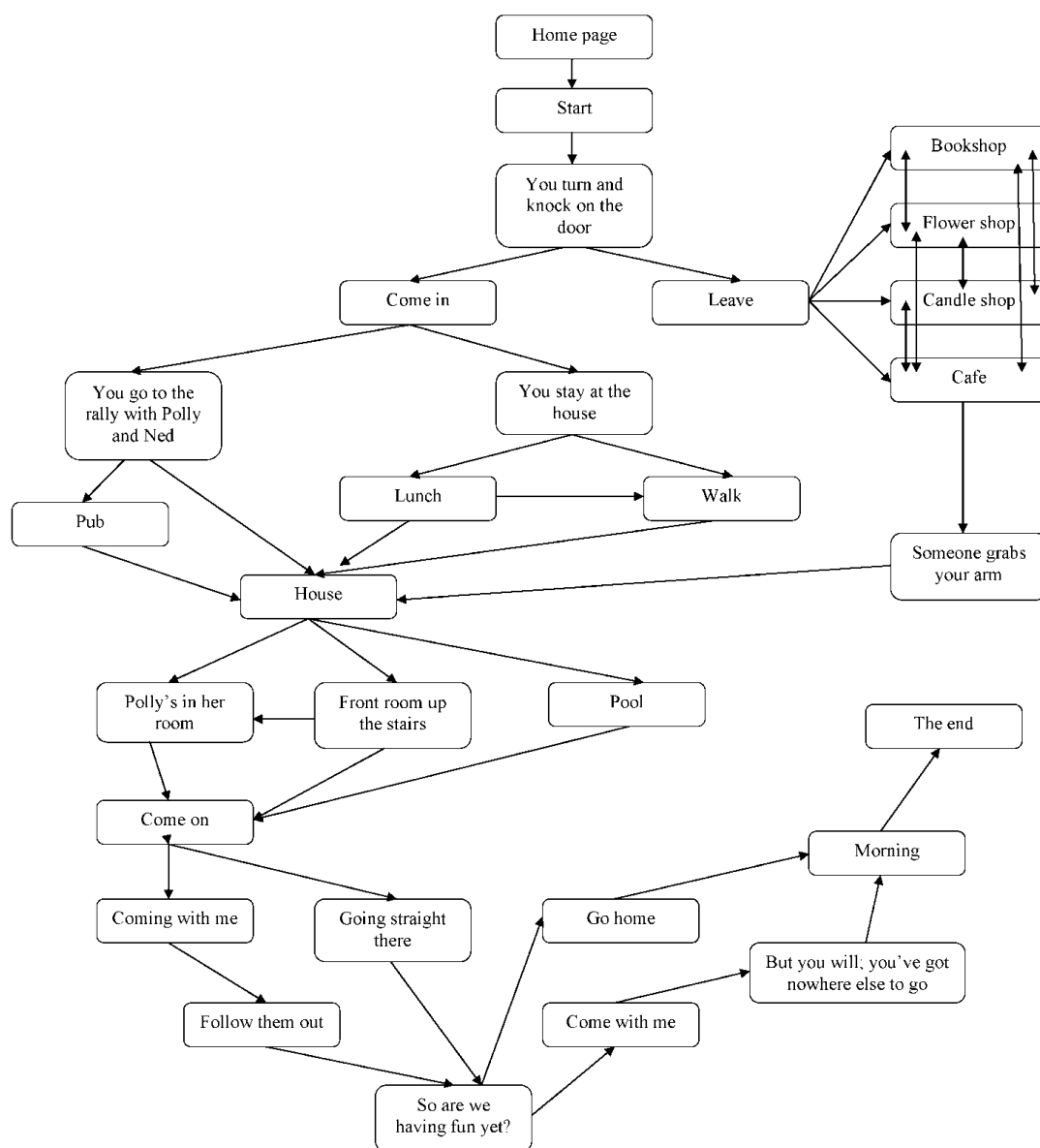
В качестве примеров электронного художественного гипертекста Т.А. Бирюкова рассматривает 1) роман М. Джойса *Afternoon, a Story* («Полдень»); 2) произведение Ш. Джексон *Patchwork Girl* («Лоскутная девочка»); 3) произведение Дж. Макдейда *Uncle Buddy's Phantom Funhouse* («Призрачная комната смеха дядюшки Бадди»); 4) произведение Дж. Маллоу *Its name was Penelope* («Ее звали Пенелопа») и др. [2].

С.А. Кучина в качестве примеров электронного художественного гипертекста приводит 1) поэму Р. Кендалла *Penetration* (URL: <http://www.eastgate.com/Penetration>), 2) произведение М. Карденаса *Redshift and Portalmetal* (URL: <http://collection.eliterature.org/3/work.html?work=redshift-and-portalmetal>) [15, с. 178–181] и 3) поэтический текст Д. Ларсен *Marble Springs* [16, с. 93–98], а С.А. Стройков – серию детских книг *Choose Your Own Adventure* («Выбери себе приключение») (URL: <http://chooseyourstory.com>), которая является типичным представителем жанра «книг-игр» (Gamebook) [22, с. 169–172]. Вслед за Дж.Д. Болтером С.А. Кучина приходит к выводу о том, что электронный художественный гипертекст в настоящее время является одной из самых распространенных форм электронного творчества, включает в себе огромный потенциал и возможности открытой структуры, а также является одним из самых продуктивных способов организации художественного текста [15, с. 181].

Как отмечает М.Г. Каримова, электронный художественный гипертекст «с трудом подчиняется какой-либо классификации», однако этот исследователь приводит его следующие типологические разновидности: 1) гипертекстовая литература, 2) мультимедийная литература, 3) динамическая литература [11, с. 68]. М. Визель выделяет следующие «поджанры» и «междужанры» электронного художественного гипертекста: 1) гипертекстовая литература, 2) сетевая литература, 3) интерактивная литература, 4) «локативный нарратив», 5) «инсталлируемые фрагменты», 6) «программно-литературные коды», 7) генеративное искусство, 8) flash-поэзия [6].

Далее представим лингвистическую характеристику англоязычного электронного художественного гипертекста на материале романа Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...» (1996), который опубликован в сети Интернет по адресу <http://www.glasswings.com.au/modern/24hours/24hours.htm> и представляет

Структура англоязычного электронного гипертекстового романа
Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...»



собой роман с элементами детектива. Данный электронный художественный гипертекст состоит из 29 информационных единиц, 69 внутренних однонаправленных и двунаправленных гипертекстовых ссылок и элементов креолизации (фотографий), его невозможно прочитать линейно. Существует несколько путей прочтения, и читатель сам выстраивает свой путь. Анализ структуры этого электронного художественного гипертекста позволил нам

построить схему возможных путей его прочтения (см. рис. выше).

Заглавная страница произведения включает в себя 1) название (*24 hours with someone you know...*), 2) элемент креолизации (фотографию, представляющую собой однонаправленную гипертекстовую ссылку на следующую информационную единицу), 3) информацию об авторе и времени написания текста (*Philippa J. Burne 1996*), 4) слова благодарно-

сти (*Thanks to Peter Savieri and Adam Ford for supply of some visuals*) и 5) электронный адрес автора (*pburne@peg.apc.org*). При нажатии на элемент креолизации открывается следующая информационная единица, состоящая из 1) фотографии, которая помогает погрузиться в атмосферу рассказа, 2) текста и 3) двух гипертекстовых ссылок, одна из которых является утвердительным предложением *You turn and knock on the door*, а вторая представляет собой фотографию с часами в нижней части информационной единицы, которая отправляет читателя на главную страницу. Такая гиперссылка содержится в каждой информационной единице и позволяет в любой момент завершить чтение и начать его заново, двигаясь по другому пути. Для того чтобы продолжить чтение, необходимо нажать на гиперссылку *You turn and knock on the door*. Следующая информационная единица предоставляет читателю выбор продолжения чтения посредством двух гиперссылок, реализуемых глаголами *come in* и *leave*. В зависимости от дальнейшего выбора повествование меняется. Проходя все вариации развития сюжета, читатель приходит к одному окончанию рассказа.

Анализируемый нами электронный художественный гипертекст начинается следующим образом: *You stand on a corner looking up and down the street. This is not somewhere you normally find yourself. Looking at the piece of paper in your hand you turn left and walk, away from the trams, the cars, the noise. Passing terraces houses that all looked the same once, but now some are painted by hippies, the rest by yuppies. Volvos next to beat up Holden wagons. Clipped gardens beside wild jungles. No 77. You stand and look up at the house. No jungle, no Holden, no beaten up sofa on the front verandah. Non-descript. Nothing. No clues. You have another look down the street and watch some boys kick a football. Thump. Boomp* (URL: <http://www.glasswings.com.au/modern/24hours/beginning.htm>). Из приведенного примера видно, что автор умело обращается с фоностилистическими ресурсами английского языка: использует звукоподражание (*Thump. Boomp*), а также задействует такие средства стилистического синтаксиса, как эллиптические конструкции (*Volvos next to beat up Holden wagons. Clipped gardens beside wild jungles*), обособление (*No 77. ... Non-descript. Nothing. No clues*), анафорический повтор в сочетании с синтаксическим параллелизмом (*No jungle, no Holden, no beaten up sofa on the front verandah*), что позволяет соз-

дать образность произведения словесно-художественного творчества. Анализ текстового компонента информационных единиц показал, что автор использует повествование и диалоги, которые содержат множество эллиптических предложений и риторических вопросов, при этом лексика текста носит бытовой характер.

Сюжетная линия выстроена таким образом, что читатель сам становится главным героем, который пытается нанести неожиданный визит своей двоюродной сестре Джесс, но вместо этого оказывается в странном хипстерском мире бывших соседей по комнате сестры. У читателя возникает множество вопросов (Где Джесс? При каких обстоятельствах она съехала? Кто эти люди, и что они делают, о чем думают?). В ходе чтения данного электронного художественного гипертекста создается впечатление, что происходят важные события, но информация о них является достаточно поверхностной. Читатель видит, что в знак протеста против руководства Джеффа собирается много народа, по-видимому, организованного профсоюзным движением; при этом совершенно не раскрывается, какую позицию Джефф занимает в правительстве. Соседи по комнате говорят друг о друге и с антипатией – о пропавшей Джесс, но без указания реальных на то причин. Героями данного произведения также являются Кейт, которую навещает читатель, Полли, раскладывающая карты таро, и Нед, игнорирующий просьбу читателя рассказать ему о Джесс. Автор произведения умело мотивирует читателя продолжить свое чтение: *There is still time to get out of here, get home. But your curiosity has got you now. You want to stay and go to this party and talk to these people and find out more...*

Анализ средств репрезентации гипертекстовых ссылок показал, что гиперссылкой может быть как невербальный, так и вербальный элемент информационной единицы. Из 69 гиперссылок к невербальным мы отнесли 30 единиц, 29 из которых представлены в каждой информационной единице и отправляют читателя на главную страницу, а 1 гипертекстовая ссылка является элементом креолизации (фотографией) на главной странице, которая позволяет начать чтение произведения. К вербальным мы отнесли 39 гипертекстовых ссылок, из них 23 гиперссылки (58,9%) являются субстантивными (например, *house, pool, bookshop, flower shop, lunch, pub, café, morning* и др.), 8 гиперссылок (20,5%) – глагольны-

ми (например, *come in, leave, go home, follow them out* и др.), 6 гиперссылок (15,4%) представляют собой утвердительные предложения (например, *Someone grabs your arm; Polly's in her room; You turn and knock on the door* и др.), 1 гиперссылка (2,6%) является адвербиальной (*downstairs*), 1 гиперссылка (2,6%) – вопросительным предложением (*So, are we having fun yet?*). Все вербальные гипертекстовые ссылки выделены фиолетовым цветом и подчеркнуты.

Анализ 29 информационных единиц показал, что все они состоят из текстовой части, элемента креолизации (фотографии), невербально выраженной гипертекстовой ссылки, которая отправляет читателя на главную страницу, а также из 1–4 вербально выраженных гипертекстовых ссылок, которые позволяют выстраивать путь прочтения данного электронного художественного гипертекста. Среднее количество слов текстовой части информационных единиц составило 320, минимальное количество слов – 68, максимальное количество слов – 669, что говорит о небольшом объеме текстового компонента информационных единиц.

Таким образом, лингвистический анализ англоязычного электронного художественного гипертекста на материале произведения Ф.Дж. Бёрн «24 часа с тем, кого ты знаешь...», который мы отличаем от книжного (печатного) художественного гипертекста и электронного художественного квазигипертекста, позволил нам констатировать, что у него отсутствует возможность линейного прочтения, он не ограничен форматом, и его невозможно издать на бумаге. Это произведение представляет собой роман с элементами детективного жанра, состоит из 29 информационных единиц, 69 внутренних однонаправленных и двунаправленных гипертекстовых ссылок и элементов креолизации (фотографий). 30 гиперссылок мы отнесли к невербальным, а 39 – к вербальным, из них 58,9% являются субстантивными гиперссылками, 20,5% – глагольными, 15,4% – утвердительными предложениями, 2,6% – адвербиальными гиперссылками, 2,6% – вопросительными предложениями. Информационные единицы состоят из текстовой части, элемента креолизации, невербально выраженной гипертекстовой ссылки, а также из 1–4 вербально выраженных гипертекстовых ссылок, которые позволяют выстраивать путь прочтения данного электронного художественного гипертекста. Среднее количество

слов текстовой части информационных единиц составило 320, минимальное количество слов – 68, максимальное количество слов – 669. Этот англоязычный электронный художественный гипертекст представляет интерес для дальнейшего исследования, перспективами которого могут быть проведение сюжетно-композиционного и лингвостилистического анализа текстового компонента, более подробное изучение элементов креолизации как вторичного зависимого текста, иллюстрирующего ход развития сюжета, проведение эксперимента по выявлению наиболее популярного пути прочтения этого произведения среди читателей.

Список литературы

1. Андреев А. CETERАтура как ее NET: от эстетики Хэйана до клеточного автомата – и обратно [Электронный ресурс]. URL: <http://www.netslova.ru/andreev/setnet> (дата обращения: 25.04.2019).
2. Бирюкова Т.А. Влияние новых технологий на художественный гипертекст (на примере романов House of Leaves (2000) Марка З. Данилевски и Tree of Codes (2010) Джонатана С. Фоера) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/1646#24> (дата обращения: 05.04.2019).
3. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология – лингвопозитика – перевод: моногр. Самара: ПГСГА, 2010.
4. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: Опыт общепилологического анализа: моногр. Самара: СГСПУ, 2018.
5. Борисова Е.Б., Стройков С.А. Использование электронного гипертекста при сопоставительном лингвопозитическом анализе художественного произведения // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2010. Т. 12. № 3(35). С. 146–150.
6. Визель М. Электронная литература: неизвестное неизвестное? (Рец. на кн.: Hayles N.K. Electronic Literature: New Horizons for the Literary. Notre Dame, 2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/vi36-pr.html> (дата обращения: 05.04.2019).
7. Гениева Е.Ю. «Улисс» Джеймса Джойса как гипертекст // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2010. № 11. С. 27–34.
8. Давыдова К.В. Гипертекстуальность как свойство художественного текста: на материале английских художественных текстов: дис. ... канд. филол. наук. Армавир, 2006.
9. Злобина Ю.И. Лингвистические особенности взаимосвязи художественных гипертекстов в пространстве иной культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011.
10. Какильбаева Э.Т., Сабитова З.К. Художественный текст как гипертекст и гипертекст как спо-

соб организации текста // Вестн. Казах. нац. ун-та. Сер. филологическая. 2015. № 6(158). С. 138–142.

11. Карымова М.Г. Гипертекст и сетература в контексте культуры постмодернизма // Постмодернизм: pro et contra: материалы Междунар. конф. «Постмодернизм и судьбы художественной словесности на рубеже тысячелетий» / под ред. Н.П. Дворцовой. Тюмень: Изд-во «Вектор-Бук», 2002. С. 63–68.

12. Ковалева (Буторина) Н.Ф. Комментарии к тексту как лингвистический гипертекст: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2004.

13. Короткова А.В. Гипертекстуальный характер прозы В. Пелевина // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 18–20 окт. 2011 г. / отв. ред. С.А. Стройков. Самара: ПГСГА, 2011. С. 80–92.

14. Короткова А.В. Роман В. Аксенова «Кесарево свечение» как гипертекст. Проблемы классификации // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Самара: ПГСГА, 2010. С. 67–70.

15. Кучина С.А. Поликодовая структура электронных художественных гипертекстов: соотношение вербального и невербальных компонентов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2017. № 9 (186). С. 178–182.

16. Кучина С.А. Роль поликодовых компонентов в структуре и семантике электронных художественных гипертекстов и гипермедиа // Филология и культура. 2018. № 1(51). С. 93–100.

17. Микеладзе Н.Э. Черты гипертекстуальности в произведениях Милорада Павича // Литература в системе искусств: методология междисциплинарных исследований: сб. тез. конф. СПб., 2000. С. 84–87.

18. Минеева М.В. Лингвистический гипертекст как средство преодоления коммуникативных сбоев при понимании англоязычных художественных текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2015.

19. Панфилова С.С. Смысловая структура англоязычного художественного текста в аспекте гипертекстуальности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.

20. Соболева О.В. Гипертекст как способ организации художественной литературы в интернет-пространстве // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2013. № 1(292). С. 130–133.

21. Стройков С.А. Лингвопрагматика англоязычного электронного гипертекста: моногр. Самара: СГСПУ, 2018.

22. Стройков С.А. Лингвосемиотическое исследование англоязычного электронного художественного гипертекста // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2018. № 9(132). С. 168–173.

23. Умбрашко Д.Б. Роман В.Г. Сорокина «Голубое сало» как гипертекст: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004.

24. Шехтман Н.А. От повествования к гипертексту и нарративу. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2014.

25. Шехтман Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст: моногр. 2-е изд., испр. и доп. Самара: СГСПУ, 2018.

26. Burne P.J. 24 hours with someone you know... [Electronic resource]. URL: <http://www.glasswings.com.au/modern/24hours/24hours.htm> (дата обращения: 05.04.2019).

* * *

1. Andreev A. CETERAtura kak ee NET: ot estetiki Hejana do kletochnogo avtomata – i obratno [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.netslova.ru/andreev/setnet> (data obrashcheniya: 25.04.2019).

2. Biryukova T.A. Vliyanie novykh tekhnologij na hudozhestvennyj gipertekst (na primere romanov Nouse of Leaves (2000) Marka Z. Danilevski i Tree of Codes (2010) Dzhonatanana S. Foera) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mediascope.ru/1646#24> (data obrashcheniya: 05.04.2019).

3. Borisova E.B. Hudozhestvennyj obraz v britanskoy literature XX veka: tipologiya – lingvopoetika – perevod: monogr. Samara: PGSGA, 2010.

4. Borisova E.B. Hudozhestvennyj obraz v parallel'nyh tekstah: Opyt obshchefilologicheskogo analiza: monogr. Samara: SGSPU, 2018.

5. Borisova E.B., Strojkov S.A. Ispol'zovanie elektronnoho giperteksta pri sopostavitel'nom lingvopoeicheskom analize hudozhestvennogo proizvedeniya // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2010. T. 12. № 3(35). S. 146–150.

6. Vizel' M. Elektronnaya literatura: neizvestnoe neizvestnoe? (Rec. na kn.: Hayles N.K. Electronic Literature: New Horizons for the Literary. Notre Dame, 2008) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/vi36-pr.html> (data obrashcheniya: 05.04.2019).

7. Genieva E.Yu. «Uliss» Dzhejsa Dzhojsa kak gipertekst // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2010. № 11. S. 27–34.

8. Davydova K.V. Gipertekstual'nost' kak svoystvo hudozhestvennogo teksta: na materiale anglijskih hudozhestvennyh tekstov: dis. ... kand. filol. nauk. Armavir, 2006.

9. Zlobina Yu.I. Lingvisticheskie osobennosti vzaimosvyazi hudozhestvennyh gipertekstov v prostanstve inoj kul'tury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2011.

10. Kakil'baeva E.T., Sabitova Z.K. Hudozhestvennyj tekst kak gipertekst i gipertekst kak sposob organizacii teksta // Vestnik Kazah. nac. un-ta. Ser. filologicheskaya. 2015. № 6(158). S. 138–142.

11. Karymova M.G. Gipertekst i seteratura v kontekste kul'tury postmodernizma // Postmodernizm: pro et contra: materialy Mezhdunar. konf. «Postmoder-

nizm i sud'by hudozhestvennoj slovesnosti na rubezhe tysyacheletij» / pod red. N.P. Dvorcovoj. Tyumen': Izd-vo «Vektor-Buk», 2002. S. 63–68.

12. Kovaleva (Butorina) N.F. Kommentarii k tekstu kak lingvisticheskij gipertekst: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2004.

13. Korotkova A.V. Gipertekstual'nyj harakter prozy V. Pelevina // Gipertekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 18–20 okt. 2011 g. / otv. red. S.A. Strojkov. Samara: PGSGA, 2011. S. 80–92.

14. Korotkova A.V. Roman V. Aksenova «Kesarovo svechenie» kak gipertekst. Problemy klassifikacii // Gipertekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Samara: PGSGA, 2010. S. 67–70.

15. Kuchina S.A. Polikodovaya struktura elektronnyh hudozhestvennyh gipertekstov: sootnoshenie verbal'nogo i neverbal'nyh komponentov // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2017. № 9 (186). S. 178–182.

16. Kuchina S.A. Rol' polikodovyh komponentov v strukture i semantike elektronnyh hudozhestvennyh gipertekstov i gipermedia // Filologiya i kul'tura. 2018. № 1(51). S. 93–100.

17. Mikeladze N.E. Cherty gipertekstual'nosti v proizvedeniyah Milorada Pavicha // Literatura v sisteme iskusstv: metodologiya mezhdisciplinarnykh issledovaniy: sb. tez. konf. SPb., 2000. S. 84–87.

18. Mineeva M.V. Lingvisticheskij gipertekst kak sredstvo preodoleniya kommunikativnyh sboev pri ponimanii angloyazychnykh hudozhestvennykh tekstov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2015.

19. Panfilova S.S. Smyslovaya struktura angloyazychnogo hudozhestvennogo teksta v aspekte gipertekstual'nosti: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.

20. Soboleva O.V. Gipertekst kak sposob organizacii hudozhestvennoj literatury v internet-prostranstve // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2013. № 1(292). S. 130–133.

21. Strojkov S.A. Lingvopragmatika angloyazychnogo elektronного giperteksta: monogr. Samara: SGSPU, 2018.

22. Strojkov S.A. Lingvosemioticheskoe issledovanie angloyazychnogo elektronного hudozhestvennogo giperteksta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 9(132). S. 168–173.

23. Umbrashko D.B. Roman V.G. Sorokina «Goluboe salo» kak gipertekst: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2004.

24. Shekhtman N.A. Ot povestvovaniya k gipertekstu i narrativu. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2014.

25. Shekhtman N.A. Ponimanie rechevogo proizvedeniya i gipertekst: monogr. 2-e izd., ispr. i dop. Samara: SGSPU, 2018.

Linguistic characteristics of English e-hypertext novel by Philippa J. Burne "24 Hours with Someone You Know ..."

The article reveals the linguistic features of fictional e-hypertext based on the novel by Philippa J. Burne "24 Hours with Someone You Know ...". There is conducted the content-analysis of the definition of "linguistic hypertext" and developed the concept of "fictional e-hypertext". It presents its classification and there is designed the scheme reflecting the ways of reading the analyzed novel.

Key words: *fictional text, fictional e-hypertext, hyperlink, information unit, structure, elements of creolization, plot.*

(Статья поступила в редакцию 06.05.2019)

Н.В. ТИМКО
(Одинцово)

ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ФОНА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (на материале американской литературы)

Рассматривается проблема передачи в переводе маркеров аксиологического фона художественного произведения. Сопоставительный анализ американских текстов и их переводов на русский язык позволил выявить, насколько адекватно распознаются средствами другого языка ценностно значимые сведения, а также различные переводческие способы нейтрализации «ценностных» различий.

Ключевые слова: *аксиологический фон, ценностные ориентации, американские ценности.*

В русле ценностного подхода к определению понятия «культура» ее можно рассматривать как систему приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, верований, ценностей, коммуникативных стратегий и когнитивного окружения, которые определяют основу по-

ведения, разделяемую всеми членами определенной лингвокультурной общности [1; 3–5; 15–17 и др.]. По мнению В.В. Воробьева, ценности являются «определяющим элементом культуры, ее ядром, это социальная или индивидуальная значимость того или иного явления» [3, с. 15]. При единстве общего понимания того, как в специальных трудах интерпретируются ценности в культуре, вряд ли можно ожидать тождества в трактовке обсуждаемого феномена. Так, К. Клакхон, первым определивший рассматриваемое понятие, считал, что ценности являются «осознанным или неосознанным представлением о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действия» (цит. по: [1, с. 140]). М. Рокич предлагает более емкое определение, обозначая «ценности» как «устойчивую веру в то, что определенные формы поведения или состояния мира (*state of existence*) предпочтительнее для личности и общества, чем какие-либо иные» [13]. В.А. Кондрашов определяет ценность как то, «что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением» [9, с. 507]. В словаре культурологических терминов, понятий и имен ценность трактуется как «положительная значимость объектов окружающего мира (явлений, образов, идей, чувств и т. д.) для человека или общества, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в целостную социокультурную жизнедеятельность с ее интересами и целями» [11, с. 251].

Как отмечает Л.И. Гришаева, «в каждом обществе имеется достаточно устойчивый на протяжении длительного промежутка времени комплекс ценностей, в котором соотношение универсальных и культурно специфических ценностей имеет сложный и уникальный для данной культуры характер. Очевидно, что в картине мира соответствующие сведения о ценностях представлены так же, как и сведения о том, каким образом эти знания могут быть вербализованы в тех или иных условиях» [Там же, с. 84].

Сведения о ценностях могут быть активированы в коммуникации различными эксплицитными и имплицитными средствами. По мнению Л.И. Гришаевой, «в первом случае адресант, воспринимая действительность сквозь когнитивную рамку “свой-чужой” или “свой-другой”, профилирует тем или иным образом комплекс активированных сведений о

мире. Во втором случае аксиологический контекст постоянно уточняется при активизации разнообразных сведений о мире при восприятии текста адресатом» [6, с. 99].

В связи с этим встает вопрос о том, каким же образом ценности и ценностные ориентации на эксплицитном и имплицитном уровнях (знания в культуре и знания о культуре) обуславливают семантическую структуру текста, каковы стратегии передачи «ценностного» потенциала текста на другой язык. Решение данной проблемы весьма сложно и неоднозначно как в теоретическом отношении, так и в практическом исполнении. Поскольку система ценностей иерархична, поскольку в разных культурах существуют различные отношения между ценностями, поскольку ценностные ориентации коллективного субъекта не всегда совпадают с ценностными ориентациями единичного конкретного субъекта, поскольку приемы отражения значимости одного и того же параметра ценностных ориентаций могут отличаться в разных культурах, довольно сложно выделить главенствующий фактор при решении проблемы того, как и чем обуславливается семантическая организация текста с аксиологической точки зрения.

В настоящей статье предпринимается попытка обозначить проблемное поле аксиологических исследований – основания проявления ценностей в тексте / дискурсе (на эксплицитном и имплицитном уровнях), условия их проявления, маркеры, по которым реципиент может их распознать в тексте / дискурсе, а также стратегии передачи ценностей с учетом их сущности и происхождения на другой язык.

В качестве гипотезы настоящей статьи выдвигается следующая: поскольку наиболее информативным способом фиксации ценностей носителей культуры является художественный текст (в нем всегда не только имеются средства, обозначающие те или иные ценностные ориентации, и имплицитно выражены различные отсылки к ценностным ориентациям, но и выражается отношение к тем или иным ценностям носителями культуры в описываемых коммуникативных условиях), можно предположить, что организация текста оказывается чувствительной к особенностям ценностной картины мира. Прием верификации данного положения является перевод, в ходе которого не только имеет место языковая адаптация текста, но и реализуется стратегия, позволяющая реципиенту переводного текста либо адекватно воспринимать сведения о ценностных ориентациях чужой / другой культуры,

либо переосмыслить эти ценности, так или иначе отображенные / «заложенные» в художественном тексте, с позиции базовых ценностей носителей языка перевода.

Как уже отмечалось выше, сведения о ценностях лингвокультуры активируются в коммуникации разнородными языковыми средствами и разнообразными способами. При этом каждый носитель языка владеет разнообразными механизмами вербализации внеязыковой действительности, присущими языку и проявляющимися при его функционировании. Механизмы вербализации Л.И. Гришаева группирует в лексико-семантические, грамматические, формально-структурные, морфосинтаксические, семантико-функциональные, текстограмматические и др. [4, с. 17].

Если подойти к обозначенной проблеме дедуктивно, то можно исчислить средства и способы, с помощью которых в коммуникации активизируются сведения о ценностных ориентациях. К лексическим средствам активизации ценностных ориентаций мы вслед за А.А. Клинковой относим: слова – номинации ценностей; слова ценностной ингерентной оценки (мелиоративы, пейоративы); слова адгерентной оценки (оценочность достигается в контексте); лексические единицы, вербализующие аксиологические концепты «Свой – Чужой», «Свой – Другой», «Мы – Они»; лексические единицы, вербализующие некоторые концептуальные метафоры; тропы; символы; синонимы; слова-культураны и т. д. [7, с. 15].

В американской культуре, например, концепт *privacy* (личная автономия) содержит важнейшую информацию о коммуникативном сознании представителей американской культуры, о принятых нормах, правилах коммуникации, дискурсивных стратегиях. Он выражает культурную ценность автономии, независимости личности. Более того, как лексическая единица это слово существует не в культурном вакууме. Для гражданина США оно ассоциируется с традицией индивидуализма [2, с. 24]. В русском же лингвокультурном пространстве, напротив, по мнению некоторых исследователей, ценностную значимость приобретают концепты «общинность» («коллективность») и «судьба» [3, с. 175; 12, с. 40; 18, р. 67], что выражается в грамматической структуре русского языка, тяготеющего к безличности и неопределенности. Стержневой ценностью русской культуры некоторые ученые называют также концепт «душа» [18], не обладающий ценностной значимостью в других культурах. В 2001 г. в США вышла книга Дайлы

Песмен, целиком посвященная «непостижимой русской душе». Как видно из текста книги, это слово является для американцев трудным и не вполне ясным, они в своей письменной и устной речи чаще всего заменяют *душа* (*soul*) на *сердце* (*heart*): *со всей душой, от души* – *with all my heart*; *душа нараспашку* – *to wear one's heart on one's sleeve*; *в глубине души чувствую...* – *in my heart / at heart / at bottom (I feel that...)*; *брать за душу* – *to touch some one to the heart, to tug at someone's heart strings* и т. д. [2, с. 45].

К грамматическим средствам активации и соактивации ценностных ориентаций лингвокультуры (в нашем случае американской) можно отнести, например, подчеркнутое выражение активного деятеля, что выражает культурное стремление к идентичности описания. В художественных текстах таким образом можно интерпретировать использование ряда языковых средств. Так, при коммуникации сведения о номинируемой ситуации могут активизироваться при помощи активных структур, т. е. ситуация обозначается с позиции деятеля, источника действия, обозначение которого имеет синтаксическую функцию подлежащего. В этих структурах широко используются местоимение *I*, местоимения *everyone*, *everybody*, передаваемые на русский язык по-разному (*Where should I meet you tonight? / Где мы сегодня встретимся?*; *Everyone is busy / Все заняты*; *Peter and I went to the cinema / Мы с Петром пошли в кино*), а также местоимение *my* (*my country / наша страна, my company / наша компания, my family / наша семья*).

С этой точки зрения «перенасыщение» (по сравнению с русским языком) в английском языке пассивными конструкциями является важным средством сохранения лица, что связано с идеей «невмешательства в личную жизнь» другого человека. В высказывании *It is parked illegally* (букв.: «Она припаркована незаконно») (автоинспектор – водителю) действие представляется не как нарушение правил дорожного движения, совершенное водителем, а как положение, в котором он по каким-то причинам оказался [Там же, с. 63].

Максимально снизить давление на собеседника позволяет использование разнообразных модальных средств, стремление к ограничению императивных и негативных конструкций в американском английском. Это, думается, связано с представлением о том, что каждый человек имеет право на свои собственные чувства, желания, мнения. В американском английском, по нашему собственному наблюдению,

нию, отмечается значимая тенденция повсеместного использования акронимов (TGIF – Thanks God It's Friday, BYOB – Bring Your Own Beer и т. д.), что, как мы полагаем, свидетельствует о практичности и стремлении к языковой компрессии. Интересно также, что, по мнению Э. Холла, фраза *fifty-fifty* – 50/50 могла родиться только в американском английском, в котором наблюдается тенденция измерить неосознаваемые вещи [17, р. 49].

Приведем список значимых ценностных ориентаций для представителей американской лингвокультуры*: власть над обстоятельствами; перемены; время и управление им; равенство и равноправие; индивидуализм и неприкосновенность частной жизни; концепция «Помоги себе сам»; конкуренция и свободное предпринимательство; ориентация на будущее; ориентация на действие / на работу; непринужденность; прямота, открытость, честность; практичность и эффективность; материализм и потребление [8, с. 126]. Ценности, безусловно, обладают динамической природой. В настоящее время в американской культуре наблюдается становление новых ценностей – здоровый образ жизни, консьюмеризм, лидерство, безопасность и мультикультурализм. Утрачивают свою аксиологическую актуальность пуританские ценности тяжелого труда, скромности в запросах и религиозности. Однако, как замечает Т.Я. Костюченко, несмотря на постоянные трансформации и динамику ценностей, «полной смены ценностных ориентаций и идеалов в обществе не происходит, а лишь изменяется их доминирование. Конструктивное отношение к жизненным ориентирам, уважение к традиции, процессам культурного воспроизводства, а значит, и ко всему ценностному строю, наследованному из про-

шлого, является одной из главных черт мышления современных американцев» [10, с. 16].

Насколько значимыми вышеупомянутые ценностные ориентации считают сами носители американской культуры, можно убедиться через многоаспектный анализ художественного текста (см. ниже список источников примеров).

Так, апелляция к ценности «материализм и потребление» осуществляется в романе *The Bonfire of the Vanities* американского писателя Тома Вулфа [19] через постоянное упоминание стоимости ботинок и квартиры Шермана, главного героя романа («в своих ботинках за 650 долларов», «если ты живешь в квартире за 2,6 миллиона долларов на Парк Авеню, уже невозможно переехать в квартиру за 1 миллион долларов») [Ibid, р. 16]. Подобные описания могут быть неверно истолкованы европейскими (в частности, русскими) читателями, которые полагают, что постоянный разговор о деньгах – признак неизлечимого материализма, высокомерия, жажды власти. Для американцев же упоминать стоимость вещи и / или услуги (т. е. деньги) – это просто привычно, необходимая информация для идентификации типа обуви, квартиры и т. д. Повторное упоминание сведений о ценностной ориентации становится для американского реципиента маркером социального статуса героя, дополнительной характеристикой героя для понимания мотивов его действий и т. д., т. е. позволяет реципиенту снизить степень неопределенности контекста. Для Шермана стоимость в долларах эквивалентна количеству усилий и труда, которые он вложил в свой жизненный успех – не более, но и не менее того.

При буквальном переводе на русский язык порождаемый таким образом текст может вызывать у носителя русской культуры дополнительные отрицательные коннотации, которые не были заложены в оригинале, поэтому перевод в данном случае необходимо осуществлять в соответствии с тем, что стоит за стоимостью названных предметов (успех, вложенные усилия, хороший вкус), и подобрать такие замены, как «роскошная квартира», «дизайнерские туфли», – в таком случае и носитель русской культуры будет воспринимать текст адекватно.

Американская идея неприкосновенности частной жизни (*privacy*), культурная ценность автономии личности, по мнению Э. Холла, зависит во многом от принадлежности человека к тому или иному пространству. Как пишет

* Данные разработок, проведенных Международным центром Вашингтона «Ценности, которыми живут американцы» (1984), представляют собой перечень из тринадцати ценностей, понимание которых, по мнению исполнительного директора центра Л.Р. Колса, способно объяснить 95% действий представителей американской лингвокультуры [16, р. 1]. Аналогичное исследование под названием «Опросы общественного мнения США: что думают американцы о религии, политике, морали, правах и свободах, технических новшествах...» проводилось учеными в России в 2007 г. [17, р. 122]. В этой публикации обобщаются результаты специальных исследований, которые проводились в 1990-е гг., а также делается отсылка к отдельным аспектам американских социологических исследований за последние 15 лет. Сравнительно-сопоставительный анализ упомянутых исследований показал, что ценности американцев не претерпели значительных изменений с начала 1980-х гг., за исключением того, что к перечню из тринадцати ценностей добавились еще два пункта: патриотизм и религия.

Холл, в Америке «адрес (домашний и рабочий) гораздо важнее социального статуса» [17, р. 138] в отличие, например, от Великобритании, где основополагающим является принадлежность к тому или иному социальному классу. Так, в уже упоминаемом романе *The Bonfire of the Vanities* автор знакомит читателей с главным героем Шерманом через описание его престижного местожительства в Нью-Йорке – *Park Avenue co-op apartment*. То, что главный герой живет на Парк-авеню, одной из самых престижных и дорогих улиц Нью-Йорка, сразу же создает у американских читателей образ очень успешного и богатого человека. Более того, Шерман имеет долевою собственность в составе общего имущества дома (*co-op apartment*), что, безусловно, подчеркивает его высокий статус владельца престижной недвижимости. Не у каждого носителя русской культуры могут активироваться такие сведения при буквальном переводе на русский язык «кооперативная квартира на Парк-Авеню», поэтому в переводе целесообразно уточнить и разъяснить недостающую информацию – «собственная дорогушая квартира» / «роскошнейшая квартира на Парк-Авеню».

Одна из самых важных американских ценностей – патриотизм – проявляется в главном девизе американцев *Proud to be American*. Преданность своей стране подтверждается тем, что всемирно известная фраза *Made in USA* («Сделано в США») стала заменяться помпезным *Crafted with pride in USA* («С гордостью изготовлено в США»). Ср., например: *Verena paid her attention to the label "Crafted with pride in USA"* («Верина обратила внимание на ярлык "Сделано в США"»).

В процитированном примере переводчик воспользовался приемом опущения, возможно, для того, чтобы избежать избыточной информации. При этом в процессе перевода была потеряна аллюзия на патриотизм как на важнейшую из американских ценностей. Весьма вероятно, что более удачным был бы такой вариант перевода: *Верина обратила внимание на ярлык «С гордостью сделано в США»*, т. к. в этом случае реципиент лучше проникся бы тем, насколько глубока любовь американцев к своей стране.

В специальной литературе утверждается, что в основе американского морального воспитания лежат три принципа: *privacy* – невмешательство в частную жизнь, *trespassing law* – защита собственности, *voluntary action* – добровольное участие в общественной жизни [2, с. 36]. Данные принципы становятся основой

для выработки норм, принимаемых как изначальные права граждан; обязанность государства – защищать эти права. Американцы построили в своей стране устойчивое законопослушное общество, которое не только пользуется законодательно закрепленными правами и свободами, но и бережно их оберегает.

Обобщая изложенное, необходимо отметить, что важнейшую роль в переводе и межкультурном общении в целом играет признание относительности собственной системы культурных ценностей, норм и привычек, которые в каждой культуре специфичны. Понимание сущности и причин этих различий, а также вытекающая из этого необходимость корректной интерпретации культурных смыслов, соактивируемых использованием разнородных языковых средств, становится одной из самых важных задач теоретической и практической подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации (в первую очередь переводчиков). Осознание сказанного требует от переводчика корректного выбора языковых средств в том смысле, что текст перевода, который не может не учитывать коммуникативно-прагматические условия при порождении текста оригинала, и текст оригинала были бы эквиваленты с точки зрения аксиологической.

Сложность обозначенных в данной статье явлений – как, при каких условиях и для чего в художественном тексте эксплицируются и / или имплицитно ценностные ориентации, как в художественном тексте конструируется аксиологический фон, при котором любое нейтральное высказывание может осмысляться как оценочное, – побуждает к их дальнейшему комплексному изучению и является одной из актуальных задач современной лингвистики.

Список литературы

1. Абишева А.К. О понятии «ценность» // *Вопр. философии*. 2002. № 3. С. 139–146.
2. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2005.
3. Воробьев В.В. Социология. М.: ЛитРес, 2000.
4. Гришаева Л.И. Индивидуальное использование языка и когнитивно-дискурсивный инвариант «языковая личность» // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006. № 1. С. 16–22.
5. Гришаева Л.И. Перевод как когнитивно-коммуникативная деятельность // *Социокультурные проблемы перевода*. 2001. № 4. С. 32–44.

6. Гришаева Л.И., Пастухов А.Г., Чернышова Т.В. Средства и способы создания аксиологического контекста в медиатексте // Медиатекст: стратегии функции – стиль: кол. моногр. Орел: ООО «Горизонт», 2010. С. 80–101.
7. Климова А.А. Вербализация американских ценностей в дискурсе масс-медиа о Японии (на примере периодической печати США): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009.
8. Колс Р.Л. Ценности, которыми живут американцы: результаты исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/573/87249.php> (дата обращения: 22.10.2017).
9. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь. М.: Феникс, 2008.
10. Костюченко Т.Я. Ценностные основания культуры США: дис. ... канд. культурологии. Кемерово, 2005.
11. Культурология. Словарь терминов, понятий, имен / под ред. А.П. Садохина. М.: Директ-Медиа, 2014.
12. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М.: РУДН, 2003.
13. Рокич М. Вера, отношения, ценности [Электронный ресурс] // Комплект опросника Рокича. URL: http://rokeach.ru/m_rokih_verovania_otnosenia_cennosti.htm (дата обращения: 20.10.2017).
14. Савельева И.М., Полетаев А.В. Опросы общественного мнения США: что думают американцы о религии, политике, морали, правах и свободах, технических новшествах... // Мониторинг общественного мнения. 2007. № 1(81). С. 122–136.
15. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М.: Флинта: Наука, 2005.
16. Catan D. Translating Cultures. Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.
17. Hall E. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press, 1990.
18. Wierzbicka A. Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. NY: Oxford University Press, 1992.
19. Wolfe T. The Bonfire of the Vanities. London: Picador, 1999.
5. Grishaeva L.I. Perevod kak kognitivno-kommunikativnaya deyatelnost' // Sociokul'turnye problemy perevoda. 2001. № 4. С. 32–44.
6. Grishaeva L.I., Pastuhov A.G., Chernyshova T.V. Sredstva i sposoby sozdaniya aksiologicheskogo konteksta v mediatekste // Mediatekst: strategii funktsii – stil': kol. monogr. Orel: ООО «Gorizont», 2010. С. 80–101.
7. Klinkova A.A. Verbalizatsiya amerikanskikh cennostey v diskurse mass-media o Yaponii (na primere periodicheskoy pechati SSHA): dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2009.
8. Kols R.L. Cennosti, kotorymi zhivut amerikancy: rezul'taty issledovaniya [Elektronnyy resurs]. URL: <http://pandia.ru/text/78/573/87249.php> (data obrashcheniya: 22.10.2017).
9. Kondrashov V.A. Novejshij filosofskij slovar'. M.: Feniks, 2008.
10. Kostyuchenko T.Ya. Cennostnye osnovaniya kul'tury SSHA: dis. ... kand. kul'turologii. Kemerovo, 2005.
11. Kul'turologiya. Slovar' terminov, ponyatij, imen / pod red. A.P. Sadokhina. M.: Direkt-Media, 2014.
12. Larina T.V. Kategoriya veshlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnykh kul'turah. M.: RUDN, 2003.
13. Rokich M. Verovaniya, otnosheniya, cennosti [Elektronnyy resurs] // Komplekt oprosnika Rokicha. URL: http://rokeach.ru/m_rokih_verovania_otnosenia_cennosti.htm (data obrashcheniya: 20.10.2017).
14. Savel'eva I.M., Poletaev A.V. Oprosy obshchestvennogo mneniya SSHA: chtto dumayut amerikancy o religii, politike, morali, pravah i svobodah, tekhnicheskikh novshestvah... // Monitoring obshchestvennogo mneniya. 2007. № 1(81). С. 122–136.
15. Hrolenko A.T. Osnovy lingvokul'turologii. M.: Flinta: Nauka, 2005.

* * *

Issue of rendering the axiological background of fiction texts in translation (based on the American Literature)

The article deals with the issue of rendering in translation of the markers of the axiological background in fiction texts. The comparative analysis of the American texts and their translations into Russian allowed to find out the degree of the adequate identification of important facts by the means of another language and various rendering ways of neutralization of "valuable" differences.

Key words: *axiological background, value guidelines, American values.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

О.Л. ГАМОВА, Н.О. МИШИНА
(Воронеж)

**СИНТАКСИЧЕСКИЙ
КОНЦЕПТ «ИНОБЫТИЕ
(ЗВУКОПРОЯВЛЕНИЕ)
ОБЪЕКТА» В РУССКОЯЗЫЧНОМ
И АНГЛОЯЗЫЧНОМ СОЗНАНИИ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
РЕЗУЛЬТАТОВ СЕМАНТИКО-
СИНТАКСИЧЕСКОГО
ОПИСАНИЯ И КОГНИТИВНОЙ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

Представлен сравнительный анализ результатов семантического и структурно-синтаксического описания русских и английских языковых единиц, объективирующих синтаксический концепт «инобытие (звукотворение) объекта». Представлены графические модели организации когнитивных признаков, образующих синтаксический концепт в русско- и англоязычном сознании.

Ключевые слова: когнитивный признак, когнитивная интерпретация, синтаксический концепт «инобытие объекта», лингвокогнитивный анализ, концептуализация.

Структурные схемы простого предложения (ССПП) как неотъемлемая часть семантического пространства языка являются собой знак предикации: языкового воплощения отношений и связей между субъектом, объектом и предикатом. Более глубокому пониманию процессов формирования, развития и функционирования синтаксической системы языка способствует семантический компонентный и синтаксический анализ структурных схем.

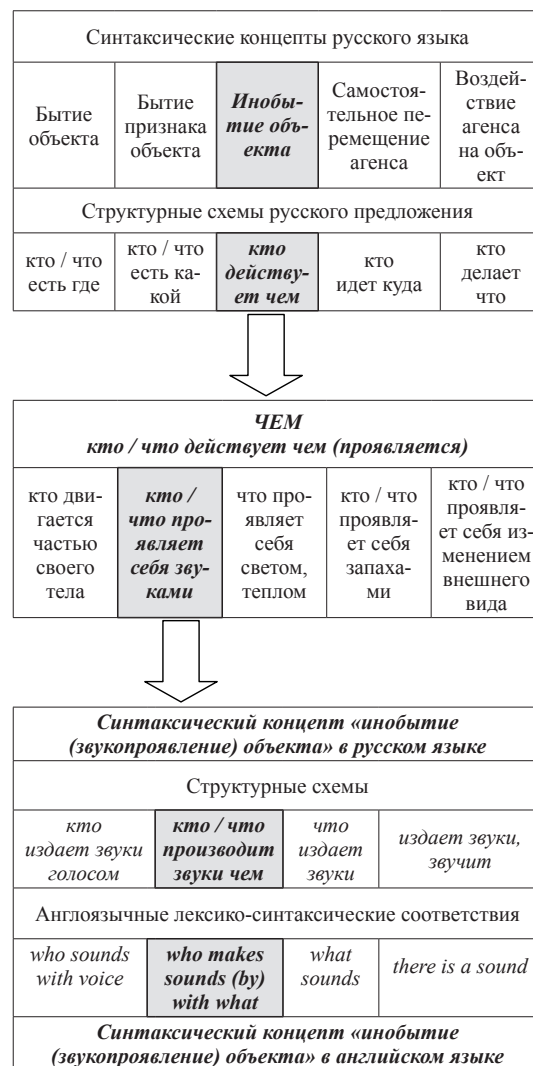
В своем труде «Синтаксическая система русского языка в свете теории синтаксических концептов» З.Д. Попова приводит схему поля русских синтаксических структур, каждая из которых репрезентирует соответствующий концепт [6]. Для целей своего исследования мы выделяем синтаксический концепт «инобытие объекта», представленный в языке структурной схемой «кто / что действует чем». Деривационная природа синтаксического концепта «инобытие (звукотворение) объекта» (СК «И(3)О») представлена на рисунке справа.

Мы исследуем структуры и семантику ССПП, репрезентирующих СК «И(3)О» в русском и английском языках, лексические единицы, являющиеся компонентами структур-

ных схем и языковыми репрезентантами исследуемого концепта, их значения, а также когнитивные признаки, объективируемые этими единицами.

Наша цель заключается в том, чтобы путем сравнительного лингвокогнитивного анализа выяснить, есть ли эквивалентность вербализации одного и того же концепта в двух разных языках, является ли СК «И(3)О» универсальным компонентом сознания носителей русского и английского языков или имеет национальные специфические особенности концептуализации и языковой репрезентации.

**Схема деривационной природы
синтаксического концепта «инобытие
(звукотворение) объекта» в русском языке
и его англоязычные лексико-синтаксические
соответствия**



В процессе исследования 5 273 примеров русских и английских высказываний, построенных по ССПП «кто / что звучит (чем)» и «who / what sounds (with, by)» с глаголами, относящимися к лексико-семантической группе глаголов звучания, нами был осуществлен структурно-синтаксический и лексико-семантический анализ этих высказываний, отобранных методом сплошной выборки из художественных произведений русской и английской литературы XX–XXI вв.

Структурно-синтаксический анализ позволил выявить основные ССПП в русском языке, объективирующие СК «И(3)О» и образующие номинативное поле данного концепта: «кто издает звуки голосом», «кто / что производит звуки чем», «что издает звуки», «издает звуки (звучит)».

В английском языке номинативное поле указанного концепта представлено следующими структурными схемами: «who sounds with voice», «what sounds», «who makes sound with (by) what», «there is a sound».

Статистический анализ примеров вербализации СК «И(3)О» в русском и английском языках позволил выявить определенную частотность употребления синтаксических структур и их предикативных центров (табл. 1).

Таблица 1

Частотность употребления синтаксических структур и их предикативных центров в русском и английском языках

Синтаксический концепт «инобытие (звукопроявление) объекта»			
русский язык			
кто издает звуки голосом	кто / что производит звуки чем	что издает звуки	издает звуки, звучит
109 глаголов (44%)	55 глаголов (18%)	105 глаголов (34%)	4%
английский язык			
who sounds with voice	who makes sounds (by) with what	what sounds	there is a sound
102 глагола (58%)	24 глагола (15%)	47 глаголов (27%)	2%

Существование и развитие СК «И(3)О» во многом обусловлено ролью предикативного центра, который воплощен в структурной синтаксической схеме глаголами ЛСГ звучания. Каждый глагол обладает собственным набором сем, актуализирующих при определен-

ных условиях денотативные или коннотативные семемы. Компонентный состав структурных схем, репрезентирующих исследуемый концепт, может изменяться в силу их смысловой избыточности и каузальной роли глагола.

Большую часть выборки и в русском, и в английском языке составляют высказывания с глаголами звучания, построенные по СС «кто издает звуки голосом» (who sounds with voice), среди которых обозначение процесса речевой деятельности (передачи информации), сопровождающегося выраженным фонологическим оформлением, преобладает в английском языке. В русском языке акустически насыщенная коммуникация также часто встречается, но особое внимание привлекает свойственное в большей степени именно русскоговорящим использование в рамках СС «кто издает звуки голосом» глаголов, имитирующих звуки, издаваемые животными (*рычать, вквохтать, пищать, мычать, выть, фыркать* и др.) и междометных глаголов (*ахать, ойкать, гукать* и др.), что в английском языке встречается крайне редко (всего один пример: *to coo*).

Несмотря на выраженную деривационную природу СС «кто издает звуки голосом» от типовой «кто (что) производит звуки чем (инструментатив)» для СК «И(3)О», бытующего в концептосфере говорящих на русском языке, СС «кто издает звуки голосом» приобретает семантико-синтаксическую самостоятельность и автономность по причине выраженной частотности употребления (44% от общего количества высказываний в русском языке, 58% – в английском языке) и зафиксированного лексического наполнения позиции инструментатива «чем» – голосом (109 глаголов в русском языке и 102 – в английском).

В процессе исследования нами был замечен тот факт, что одна и та же структурная схема может обслуживать несколько концептов, что свидетельствует о наличии концептуальных связей между разными концептами. Так, ССПП «кто издает звуки голосом» представляет в русском языке два синтаксических концепта: «речемыслительная деятельность» (сообщение информации, не сопровождающееся дополнительным акустическим оформлением) и «инобытие (звукопроявление) объекта» (с преобладающим, актуализированным акустическим оформлением).

В языковой репрезентации СК «И(3)О», ССПП «кто (что) производит звуки чем» является прототипной, но не самой частотной. В русском языке она представлена 55 глаголами

и составляет 18% общей выборки, в английском языке ССПП “who makes sounds (by) with what”, соответственно, представлена 24 глаголами и составляет 15% общей выборки. Заметим, что особенностью английской ССПП является отсутствие примеров с заполнением позиции субъектива существительными, обозначающими предметы и явления.

Второй по частотности использования после СС «кто издает звуки голосом», “who sounds with voice” является структурная схема «что издает звуки», “what sounds” (105 глаголов (34%) в русском языке и 47 глаголов (27%) в английском языке. Редуцированный характер этой СС объясняется общими тенденциями в языках к экономии и оптимизации языковых средств во избежание повторения сходных семантических признаков лексем, заполняющих позиции субъектива, предикатива и инструментатива.

ССПП «что издает звуки» связывает СК «И(3)О» с синтаксическим концептом «бытие объекта». Структурная схема «что издает звуки» и «кто / что производит звуки чем» в русском языке отличаются большим разнообразием глаголов со значением звучания, по сравнению с соответствующими английскими “what sounds” “who makes sounds (by) with what”, что свидетельствует о «неравномерной концептуализации и разной номинативной плотности» [7, с. 45] в национальном восприятии мира в оттенках и деталях.

В русском языке безличная конструкция «издает звуки, звучит» обеспечивает смысловую достаточность языковой объективации СК «И(3)О». Структурная схема образовалась в результате семантического редуцирования избыточных семантических признаков высказываний, построенных по структурным схемам «кто (что) издает звуки чем» – «что издает звуки» – «звучит». СС «издает звуки, звучит» составляет лишь 4% общей выборки примеров с глаголами звучания.

Кроме СК «И(3)О» структурная схема «издает звуки, звучит» является языковым воплощением также нового для концептосферы говорящих на русском языке СК «состояние природы и окружающей среды».

Безличная структурная схема “there is a (sound)” служит для вербализации звукопроявления объекта в английском языке без указания на субъект, инструмент и объект действия, является исключительно английской и в русском языке аналогов не имеет (2% общей выборки).

На сегодняшний день неизвестны исследования по систематизации синтаксических концептов и репрезентирующих их структурных схем в английском языке. Однако если предположить наличие синтаксического концепта «бытие объекта» в английском языке, то именно СС “there is a...” являлась бы его репрезентантом.

При объективации синтаксических концептов в русском и английском языках наблюдаются схожие процессы частичного разрушения, редуцирования первичных ССПП, а также становление новых ССПП.

В условиях стабильности структуры синтаксических схем в английском языке вариативность языковой репрезентации достигается с помощью избыточной лексикализации. В русском языке структурным схемам, характеризующимся большей степенью синтаксической вариативности, также свойственна высокая степень лексического разнообразия компонентного состава структурных схем.

В русской языковой картине мира СК «И(3)О» (*он звучит голосом*) взаимодействует с СК «бытие объекта» (*он звучит*), «бытие признака объекта» (*он звучный*), «воздействие агенса на объект» (*он звучит по столу*), «состояние природы и окружающей среды» (*он прозвучал (лязгнул) зубами – прозвучало (лязгнуло)*).

В английской языковой картине мира с синтаксическим концептом «звукопроявление объекта» происходят свои динамические процессы. Так, в его языковой репрезентации участвуют специфически «английские» структурные схемы: “who sounds with voice” (*she shouted, cried, whispered*), “what / who sounds with / by what” (*he creamed, she was tapping with a pencil on the telephone*), “what sounds” (*the piano tinkled, the door slammed*), “there is a sound” (*there is music, there was a knock*), различные по типовым признакам и коррелирующие с различными концептами.

Сопоставление результатов исследования семантического пространства разных языков дает возможность дальнейшего моделирования «вторичной, опосредованной, языковой картины мира» [7, с. 46].

Когнитивная интерпретация результатов семантического и структурно-синтаксического анализа структурных схем, вербализующих СК «И(3)О», специфики их речевой реализации позволила выявить когнитивные признаки концепта «звукопроявление объекта» в русском и английском языках, которые имеют

Таблица 2

Графическая модель организации когнитивных признаков СК «И(З)О», построенная на основании когнитивной интерпретации результатов структурно-синтаксического и семантического описания языковых единиц, репрезентирующих концепт в русском языке

Положение когнитивных признаков в рамках поля	ССПП			
	кто издает звуки голосом	кто / что производит звуки чем	что издает звуки	звучит
Ядро	субъектность, инструментативность, инобытийность	субъектность, инобытийность, объектность, инструментативность	субъектность, инобытийность,	инобытийность
Ближняя периферия	событийность, информативность, адресованность	событийность, каузативность, материальность	самостоятельность, обусловленность, материальность	событийность, необусловленность, локализованность
Дальняя периферия	целенаправленность, бихевиористичность, эмоциональность	целенаправленность, интенсивность, локализованность	информативность, идентифицированность, каузативность	интенсивность
Крайняя периферия	идентифицированность, интенсивность	информативность, эмоциональность	динамичность, результативность, интенсивность	информативность, идентифицированность

Таблица 3

Графическая модель организации когнитивных признаков СК «И(З)О», построенная на основании когнитивной интерпретации результатов структурно-синтаксического и семантического описания языковых единиц, репрезентирующих концепт в английском языке

Положение когнитивных признаков в рамках поля	ССПП			
	who sounds with voice	who makes sounds with (by) what	what sounds	there is a sound
Ядро	субъектность, инобытийность	субъектность, инобытийность, объектность, направленность на объект	субъектность, инобытийность	инобытийность, локализованность
Ближняя периферия	событийность, информативность, адресованность, инструментативность	событийность, каузативность, материальность, инструментативность	самостоятельность, обусловленность, материальность	событийность, необусловленность
Дальняя периферия	целенаправленность, бихевиористичность, эмоциональность	целенаправленность, интенсивность, локализованность	информативность, идентифицированность, каузативность	интенсивность
Крайняя периферия	идентифицированность, интенсивность	информативность, эмоциональность	динамичность, результативность, интенсивность	информативность, идентифицированность

уровневую иерархию по степени яркости, частотности и категориальности.

Результаты описания семантики синтаксических и лексических единиц, обслуживающих в русском языке СК «звукотворение объекта», их мысленное обобщение на более высоком уровне абстракции позволило создать графическую модель организации когнитивных признаков СК «И(З)О».

Поскольку представление полевой модели исследуемого концепта не представляется возможным по техническим причинам, мы предлагаем иное графическое решение организации когнитивных признаков.

По нашему мнению, при описании содержания синтаксических концептов к ядерным когнитивным признакам следует отнести признаки, пропозиционно соотносящиеся с компо-

нентами синтаксических структур. Это *субъектность, инструментативность, инобытийность, объектность*. Редуцирование компонентов синтаксических конструкций ведет к соответствующему сокращению ядерных пропозиционных когнитивных признаков.

Уровни ближней, дальней и крайней периферий занимают когнитивные признаки, выведенные из лексических значений языковых единиц, составляющих структурные схемы. Такие когнитивные признаки, как *событийность, информативность, адресованность, каузативность, материальность, бихевиористичность, целенаправленность, эмоциональность* и др., дополняют и расширяют мысленный образ звучания.

Наличие или отсутствие тех или иных когнитивных признаков оказывает влияние на компонентный состав структурной схемы и определяет ее лексическое наполнение. Например, отсутствие таких признаков, как *целенаправленность, адресованность, бихевиористичность, информативность* и др., свидетельствует об устранении субъекта, уменьшении его роли. Когнитивные признаки *инструментативность, локализованность, материальность* подчеркивают актуальность инструмента действия, его качественный состав. *Динамичность, событийность, каузативность* описывают «инобытие» звукопроявления без участия субъекта, объекта и инструмента действия.

Привлечение к звукопроявлению объектива (направленного, исходящего, пересекающегося и др. действия), инструментатива (средства, метода, приспособления, орудия и др.), локатива (места действия) обогащает когнитивный образ звучания дополнительными когнитивными признаками.

Структурные схемы, репрезентирующие СК «И(3)О» в английском языке, и их лексическое наполнение представляют разнообразный набор критериев для когнитивной интерпретации и ментального представления образа звучания. Выявленные когнитивные признаки так же, как и в русском языке, представлены иерархически по степени категориальности, яркости и частотности.

Ядерные когнитивные признаки *субъектность, инструментативность, инобытийность, объектность, локализованность* коррелируют со структурными схемами-репрезентантами. Когнитивные признаки *событийность, информативность, адресованность, каузативность, материальность, бихевиори-*

стичность, целенаправленность, эмоциональность и др., являющиеся результатом обобщения результатов семантического анализа высказываний, занимают уровни ближней, дальней и крайней периферий.

Процесс концептуализации «звукопроявления объекта» в русскоязычном и англоязычном сознании происходит на основании определения когнитивных признаков, представляющих пропозиционные компоненты высказывания – субъект, действие (инобытийность), инструмент, потенциальный объект – по структурным схемам «кто / что звучит чем», “who makes sounds with (by) what”. Другие структурные схемы, которые участвуют в языковой СК «И(3)О», привносят или устраняют ядерные когнитивные признаки. Например, русскоязычная СС «что звучит», исключая ядерный когнитивный признак *инструментативность*, уменьшает тем самым показатель его яркости, а англоязычная СС “there is a sound”, добавляющая к ядерным когнитивный признак *локализованность*, расширяет и распространяет образ звучания. Еще одним примером различия путей концептуализации звукопроявления является структурная схема «кто / что производит звуки чем», которая несет ядерный когнитивный признак «инструментативность», а похожая на нее СС “who makes sounds with (by) what”, не требующая заполнения позиции «чем», переводит когнитивный признак «инструментативность» на уровень ближней периферии и вводит в ядро концепта когнитивный признак «направленность на объект». По-разному также отражают действительность структурные схемы «кто издает звуки голосом» и “who sounds with voice”: в русском языке актуализируется когнитивный признак «инструментативность», а в английском языке показатель его яркости снижается, и он переходит на уровень ближней периферии.

Сравнительный лингвокогнитивный анализ вербализации СК «И(3)О» в русском и английском языках демонстрирует и общие черты его функционирования в двух неблизкородственных языках, что подтверждает древнее индоевропейское формирование исследуемого концепта и распространение структурной схемы «кто действует (звучит) чем» во всех индоевропейских языках.

При вербализации синтаксического концепта «звукопроявление объекта» в русском и английском языках наблюдается наличие базовой, типовой структурной схемы «кто / что

производит звуки чем», “who makes sounds with (by) what”. Остальные структурные схемы обеспечивают вербализацию как СК «И(З)О», так и других синтаксических концептов.

Природная стабильность синтаксических структур в английском языке компенсируется избыточной лексикализацией структурных форм. Русский язык в большей степени характеризуется высоким уровнем вариативности синтаксических конструкций и широким лексическим разнообразием вербализации синтаксического концепта.

Сравнительный лингвокогнитивный анализ языкового материала на примере высказываний с глаголами звучания в русском и английском языках открывает доступ к исследованию когнитивной природы синтаксических концептов, путей их концептуализации и языковой репрезентации в неблизкородственных языках.

Список литературы

1. Булынина М.М., Гамова О.Л., Мишина Н.О. О методике применения семантико-когнитивного анализа при исследовании синтаксического концепта «инобытие (звукотворение) объекта» в русском языке // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 9(132). С. 159–162.
2. Мишина Н.О. Лексическое и синтаксическое маркирование концепта «инобытие (звукотворение) объекта» в английском языке (на примере использования глаголов физиологического и эмоционального проявления) // Филология, искусствоведение и культурология: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2012. С. 63–68.
3. Мишина Н.О. Лингвистическая объективация синтаксического концепта «звукотворение объекта» в русском языке // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2014. № 9(40). С. 32–36.
4. Мишина Н.О. Лингвокогнитивная специфика вербализации синтаксического концепта «инобытие (звукотворение) объекта»: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2013.
5. Мишина Н.О. Лингвокогнитивная специфика вербализации синтаксического концепта «инобытие (звукотворение) объекта»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2013.
6. Попова З.Д. Синтаксическая система русского языка в свете теории синтаксических концептов. Воронеж: Истоки, 2009.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка: моногр. 2-е изд., перераб. и доп. Воронеж: Истоки, 2007.

* * *

1. Bulynina M.M., Gamova O.L., Mishina N.O. O metodike primeneniya semantiko-kognitivnogo analiza pri issledovanii sintaksicheskogo koncepta «inobytiye (zvukoproyavleniye) ob#ekta» v russkom yazyke // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 9(132). S. 159–162.

2. Mishina N.O. Leksicheskoe i sintaksicheskoe markirovaniye koncepta «inobytiye (zvukoproyavleniye) ob#ekta» v anglijskom yazyke (na primere ispol'zovaniya glagolov fiziologicheskogo i emocional'nogo proyavleniya) // Filologiya, iskusstvovedeniye i kul'turologi: materialy Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 2012. S. 63–68.

3. Mishina N.O. Lingvisticheskaya ob#ektivatsiya sintaksicheskogo koncepta «zvukoproyavleniye ob#ekta» v russkom yazyke // V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, isskustvovedeniya i kul'turologi: sb. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: SibAK, 2014. № 9(40). S. 32–36.

4. Mishina N.O. Lingvokognitivnaya specifika verbalizatsii sintaksicheskogo koncepta «inobytiye (zvukoproyavleniye) ob#ekta»: dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2013.

5. Mishina N.O. Lingvokognitivnaya specifika verbalizatsii sintaksicheskogo koncepta «inobytiye (zvukoproyavleniye) ob#ekta»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2013.

6. Popova Z.D. Sintaksicheskaya sistema russkogo yazyka v svete teorii sintaksicheskikh konceptov. Voronezh: Istoki, 2009.

7. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivnyy analiz yazyka: monogr. 2-e izd., pererab. i dop. Voronezh: Istoki, 2007.

Syntactic concept of “otherness (sound manifestation) of object” in Russian and English consciousness: the comparative analysis of the results of semantic and syntactic description and cognitive interpretation

The article presents the comparative analysis of the results of the semantic and structural and syntactic description of the Russian and English language units, objectifying the syntactic concept of “otherness (sound manifestation) of object”. There are demonstrated the graphic models of organizing the cognitive features building the syntactic concept in Russian and English consciousness.

Key words: *cognitive criterion, cognitive interpretation, syntactic concept of “otherness of object”, linguo-cognitive analysis, conceptualization.*

(Статья поступила в редакцию 29.03.2019)

Н.А. КРАСАВСКИЙ
(Волгоград)

КОНЦЕПТ «ТЕРПЕНИЕ» В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПОСЛОВИЧНЫХ КАРТИНАХ МИРА

На материале русских и немецких пословиц выявлены аксиологические признаки концепта «терпение». Установлено, что данный концепт в русской и немецкой лингвокультурах обладает как общими, так и некоторыми отличительными ценностными признаками.



Ключевые слова: *концепт, пословица, терпение, ценность, оценка, семантический блок, картина мира.*

В современной отечественной лингвистике, как показывает обзор научной литературы, нет дефицита в исследованиях, выполненных в рамках лингвоконцептологии, изучающей, в частности, концепты эмоций. Значительная часть работ по лингвоконцептологии проведена на разноразличном материале [4, с. 115–124; 6, с. 396–409; 13, с. 14–37; 18, с. 46–54], что обусловлено стремлением ученых выявить этнокультурную специфику того или иного концепта, являющегося частью концептосферы национального языка. При решении этой задачи надежным языковым материалом служит паремииологический фонд. Исследование паремий как эмпирической базы применительно к концептам позволяет выявить ценностные смыслы социума на разных этапах его развития, систему приоритетов лингвокультурного сообщества, точнее – его определенной страны. Паремии, понимаемые как «родовое наименование в отношении пословиц и поговорок» [15, с. 5], сегодня редко используются. Их значительная часть оказалась коммуникативно не востребованной в современном социуме. Паремии вытеснены иными языковыми устойчивыми высказываниями, в частности активно используемыми в СМИ (например, слоганами из рекламного дискурса).

Паремии, по наблюдениям ученых [21], применялись преимущественно в крестьянской среде. Они отражали картину мира не всего социума. Исследование паремий позволяет увидеть ценностные установки прошлого. Ценности, рассматриваемые в динамическом аспекте, обнаруживают их содержательные изменения. Ценности социума подверже-

ны трансформациям. В одной из своих работ В.И. Карасик, обращаясь к проблеме трансформации повседневных ценностей, предлагает пример с оценкой карьеризма, осуждаемого в советском обществе и не вызывающего в нашем современном социуме порицания. В.И. Карасик замечает: «В наши дни карьеризм рассматривается как естественное поведение активных людей» [9, с. 77]. Не менее показательны примеры с такими концептами, как «мещанство», «общественно полезный труд» и др. (подробнее см.: [Там же, с. 68–88]).

Ценностной проблематикой в силу ее социальной релевантности занимаются смежные лингвистов – культурологи, этнографы, этнологи, историки. По мнению Д.А. Леонтьева, «проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для любой из наук, занимающихся человеком и обществом. Важнейших прежде всего в силу того, что ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, наконец, для человечества в целом» [11, с. 15]. Иными словами, ценности выступают в роли индикатора духовного состояния цивилизации, социума, его отдельных стратов, фиксируя систему их приоритетов, норм поведения и т. п. Ценности и нормы принято считать функционально близкими явлениями. Е.В. Бабаева справедливо утверждает: «Ценности и нормы объединяет регулирующая роль в жизни общества. Ряд своих функций ценности реализуют непосредственно через социальные нормы» [2, с. 13]. Вне социальных норм немыслим современный социум. Социальные нормы обеспечивают функционирование общества, регулируют взаимоотношения с ним индивида. Данный тип нормы вырабатывается обществом, им же одобряется (по крайней мере, его большей частью).

Под ценностями принято понимать «предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и пр.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [17, с. 11]. Ценностно, таким образом, то, что отвечает интересам человека, может удовлетворить его как материальные, так и духовные потребности.

Ценности типологизируемы. Их типология достаточно разнообразна. В.И. Карасик выделяет витальные, культурные и религиозные ценности, ценности кардинальные и субкардинальные, ценности, «обусловленные внешней необходимостью и внутренней потребностью субъекта, к первым относятся польза, удовлетворенность, признание, обладание, истина, порядок, ко вторым – счастье, радость, добро, свобода, правда, красота; ценности терминальные (представления о том, что наиболее желательно и эмоционально привлекательно) и инструментальные (способы действий, направленные на достижение желаемого результата), например, счастье как терминальная ценность предполагает в качестве условия здоровье как инструментальную ценность» [9, с. 68–69]. В предлагаемой читателю статье ставится задача выявления аксиологических признаков концепта «терпение» в русской и немецкой пословичных картинах мира.

Обратимся к словарным определениям терпения. В русских лексикографических источниках терпение определяется как «1) способность терпеть, стойко и безропотно переносить, сносить что-л.; 2) способность долго, настойчиво, упорно делать что-л.» [3, с. 1319]; 1) «способность терпеть (в 1 знач.); 2) настойчивость, упорство и выдержка в каком-н. деле, работе» [12, с. 793]. «Терпеть – 1) безропотно и стойко переносить что-н. (страдание, боль, неудобства)» [Там же, с. 794]. «1. Способность терпеть, сила, напряжение, с которым кто-н. терпит что-н. 2. Настойчивость, упорство в каком-н. деле в ожидании результатов, перемены» [16]. Соответствующему немецкому эквиваленту *Geduld* даются следующие определения: «Ausdauer im ruhigen, beherrschen, nachsichtigen Ertragen oder Abwarten von etwas» [8, с. 569]; «die Fähigkeit, warten zu können, Ausdauer; Langmut» [Там же, с. 527]. Дефиниции приведенных слов показывают, что концепт «терпение» (*Geduld*) включает следующие признаки: 1) «выдержка» («способность терпеть», «im ruhigen Ertragen»), 2) «спокойное ожидание, не предполагающее действий» («ожидание результатов, перемены», «Abwarten von etwas, die Fähigkeit, warten zu können»). Названные признаки являются конститутивными для понятийной основы концепта «терпение» (*Geduld*).

В русских лексикографических источниках указан еще один признак концепта «терпение»: «активные целенаправленные действия человека» («решительно и упорно делать что-

либо»). Укажем, что немецкая дефиниция слова *Geduld* менее развернута.

Очевидно, что при решении задачи выявления специфических ценностных установок у того или иного концепта необходимо привлечение объемного фактографического материала. Им может служить пословичный фонд языка, отражающий систему ценностей социума. Под пословицами понимаются «краткие, устойчивые, ритмические организованные изречения (в форме законченного простого или сложного предложения) назидательного характера, которые обладают буквальным и переносным смыслом или только переносным и в которых зафиксирован многовековой опыт народа» [7, с. 389]. Своеобразный дидактический характер пословичных выражений отражает ценностные установки общества на определенном этапе его развития.

С категорией ценности непосредственно связан феномен оценки. В своей деятельности человек оценивает окружающий мир, приписывая его объектам положительные либо отрицательные значения. Исходит при этом человек из критериев этического, эстетического, утилитарного характера. Соотношение категорий оценки и ценности вызывало и продолжает вызывать бурные дискуссии среди ученых [1; 10, с. 49–60; 11]. Высказывается мнение, что объективным основанием оценки служит ценность [17, с. 49–60]. «Для каждого вида социальной и духовной деятельности и связанной с нею группы ценностей в качестве критерия оценки выдвигается некий обобщенный образ, образец, стереотип: правило, норма, идеал и тому подобные формальные и неформальные регуляторы коллективной жизни. <...> Эти образцы ценного – правила, нормы, идеалы, каноны – вырабатываются и функционируют в общественном мнении и так или иначе формируют мир оценок, преобладающих в духовной деятельности данного народа, класса, эпохи. В свою очередь господствующие в данной социальной среде оценки ограничивают оценочный произвол индивидов», – считает С.Ф. Анисимов [1, с. 45]. Следовательно, можно сделать вывод, что человек в своей оценочной деятельности ориентируется на ценность оцениваемого объекта (в широком смысле слова).

В обществе оцениваются не только сами действия, поступки человека, но и черты его характера. Ими часто обусловлено поведение человека. Одной из базовых характеристик человека является его сдержанность, умение проявлять терпение.

Концепт «терпение», как показывает анализ материала [3; 5; 8; 12; 14; 16; 19; 20; 22; 23], объективируется в многочисленных русских и немецких пословицах. В них как в своеобразных микротекстах высказываются оценочные суждения о терпении как способе поведения человека и, соответственно, о терпеливости как черте его характера. Данные оценки позволяют судить о системе ценностей общества.

В русских пословицах терпение человека оценивается положительно. В них нередко обосновывается целесообразность терпеливого поведения человека. Концепт «терпение» можно представить в виде набора ряда семантических блоков.

1. Терпение помогает человеку преодолевать жизненные трудности, оно дает положительные результаты (*Всякую трудность терпением одолеть можно; Терпение все преодолевает; Иное зло и терпеньем одолеть можно; Терпение и труд все перетрут; С терпением и хотением и гору своротить; Терпенье исподволь свое возьмет; Нет ничего сильнее времени да терпения; Кто с нетерпением ждет, тот долго ждет, а кто с терпением – меньше; Не везде сила: где умение, а где терпение; Терпи, казак, атаманом будешь; Терпя – в люди выходят*). В приведенных пословицах подчеркивается мысль о том, что терпеливое ожидание человека приносит ему свои плоды. Терпение результативно. Однако терпение не всегда предполагает отсутствие каких-либо действий (ср.: *Терпение и труд все перетрут*). Положительное санкционирование терпеливого поведения, судя по материалу, имеет в своей основе в том числе и утилитарную ценность (ср.: *Терпя – в люди выходят. Терпи, казак, атаманом будешь*). Терпение служит залогом успеха человека в жизни.

2. Терпение необходимо человеку для приобретения жизненных навыков и умений (*Есть терпенье – будет и умение; К большому терпению придет и умение; Не имея терпения, ничему не научишься; Терпенье дает умение; Без терпения нет умения; Без терпения нет учения; Чем больше терпения, тем умнее человек*). В данном случае высказывается суждение, согласно которому терпеливая работа, труд позволят человеку приобрести необходимые ему в жизни знания и умения. Терпение здесь синонимично старанию, прилежанию человека. С аксиологической точки зрения терпение инструментально и, соответственно, выступает в функции утилитарной ценности. Оно служит условием успешного обустройства человека в жизни, его состоятельности в

своем ремесле. Кроме того, терпение интеллектуально развивает человека, что не может не получить одобрения в обществе (ср.: *Чем больше терпения, тем умнее человек*).

3. Терпение – трудное ремесло, терпение предполагает определенные усилия человека над собой (*Тот терпелив быть не может, кто воли своей не переможет; В счастье всякий умеет попеть, а умный и горе терпеть*). Терпеливый человек способен бороться со своими желаниями, мешающими ему в достижении целей. Неблагоприятные жизненные обстоятельства, трудности, несчастья может выдержать умный, а значит, терпеливый человек. В данном случае обращает на себя внимание обладание человеком терпением и умом.

4. Терпением ограничивают свои желания, осуществляют самоконтроль (*На всякое хотение имей терпение; У хотенья живет и терпенье; На хотенье есть терпенье; Час терпеть, а век жить*). Согласно народной мудрости, посредством терпения человек контролирует себя, реализацию своих желаний, нежелательных для него. Приведенные примеры, на наш взгляд, показывают инструментальную ценность концепта «терпение».

5. Терпением человек спасает себя, терпение богоугодно (*Терпение приносит спасение; Терпенье – спасенье; Без терпенья нет спасенья; При горе терпение – невольное спасение; Бог терпел, да и нам велел*). В приведенных пословицах подчеркивается мысль о человеческом самосохранении, которое достижимо через терпение. Здесь имеется в виду спасение души человеческой, сохранение нравственности в человеке при возможных неблагоприятных складывающихся для него обстоятельствах.

6. Терпеть следует молча, мужественно, без публичных жалоб (*Носи платье – не складывай, терпи горе – не сказывай*). Данная пословица учит достойному перенесению жизненных трудностей, без публичных жалоб и стенаний. Подразумевается, что терпеть удары судьбы может только сильный духом человек. Молча и терпеливо переносить неприятности и беды – достойное человеческое качество.

7. Уметь терпеть лишения и невзгоды значит обладать определенными чертами характера (*Беды терпеть – каменное сердце иметь*). Многочисленные трудности, с которыми человек сталкивается, под силу вынести тем, кто мужественен. В этой пословице подчеркивается и мысль о том, что не всякий человек может стойко и терпеливо переносить жизненные трудности. Не исключен и эмоцио-

нальный срыв, который простителен человеку в силу его характера.

8. Терпение не безгранично (*Всякому терпению бывает конец; Всякому терпению мера; Терпя и камень треснет; Человек – не камень, терпит-терпит да и треснет; Тут и у святого терпенье лопнет*). Приведенные пословицы указывают на ограничения терпеливости как черты характера человека. Можно сделать вывод, что эти пословичные высказывания служат в ряде случаев оправданием несдержанности человека под грузом трудностей, на него обрушившихся.

В немецких пословицах, как и в русских, способность человека быть терпеливым, обладать терпением и выдержкой, оцениваются положительно.

1. Терпение помогает человеку преодолевать трудности, оно дает положительные результаты (*Geduld überwindet alles; Es ist kein Unglück so groß, Geduld kann es überwinden; Geduld macht alles leichter; Geduld macht alles Schwere leicht; Geduld hilft Bürde tragen; Geduld bringt Rosen; Wo kein Schlüssel passt, da öffnet Geduld; Geduld und Fleiß erringt den Preis; Geduld und Zeit vermögen mehr als Gewalt und Wut; Geduld, Vernunft und Zeit, das sind drei schöne Sachen, wer es nicht erwarten kann, der soll es anders machen; Ausdauer und Geduld gewinnen des Glückes Huld; Mit Geduld und Zeit wird aus dem Hanfstengel ein Halskragen; Mit Geduld und Zeit wird's Maulbeerblatt zum Atlaskleid; Geduld baut, Ungeduld bricht ab. Mit Geduld und Zeit kommt man weit; Ein Augenblick Geduld besänftigt Wind und Wellen; Die Geduld ist des Lebens Verbesserung; Geduld ist stärker als Diamant*). Ряд пословиц, указывающих на целесообразность терпеливого отношения человека к неблагоприятным жизненным обстоятельствам, отличается общей, лишенной конкретных мотивировок положительной оценкой терпения как способа преодоления невзгод (например: *Geduld überwindet alles; Geduld macht alles leichter*). В некоторых пословицах подчеркивается через противопоставление терпения насилию и гневу как способам активных (агрессивных) действий результативная пассивность человека (например: *Geduld und Zeit vermögen mehr als Gewalt und Wut; Geduld, Vernunft und Zeit, das sind drei schöne Sachen, wer es nicht erwarten kann, der soll es anders machen*). Отмечается поведенческая позитивная триада «терпение, благоразумие и фактор времени» (*Geduld, Vernunft und Zeit*). В немецком пословичном фонде подчеркивается мысль о конструктив-

ном поведении человека, обладающего терпением (*Die Geduld ist des Lebens Verbesserung; Geduld baut, Ungeduld bricht ab*), и разрушительной силе действий нетерпеливого, следовательно, импульсивно (т. е. неразумно) действующего человека. Умение терпеть эффективно в плане достижения больших целей, например карьерного роста (*Mit Geduld und Zeit kommt man weit*). Таким образом, терпению приписывается в немецком социуме утилитарная ценность. В аксиологическом плане терпение инструментально. Оно выступает в функции утилитарной оценки.

2. Быть терпеливым значит быть победителем (*Nur der Geduldige wird Sieger; Stärke wächst im Geduldgarten; Wer der Geduld folgt, dem folgt der Sieg*). Данные пословицы ставят в один ряд терпение и победу, силу духа человека. Только обладающий искусством терпения может быть успешным.

3. Умение проявлять терпение, быть терпеливым – положительное качество человека (*Bescheidenheit und Geduld behält in guter Sache allzeit den Platz; Die drei besten Dinge im Leben sind: Gotteshuld, Gewissensunschuld und des Mannes Geduld; Geduld ist ein teurer Schatz; Wer sich gedulden kann, ist ein tapferer Mann; Wer sich geduldet, der bereut nichts; Wer sich geduldet, der lebt lange*). Терпение наряду со скромностью, мужеством и совестью во все времена (allzeit) считалось добродетелью. Пословицы данного семантического блока не всегда конкретизируют высокую ценность терпения / терпеливости как способа поведения и черты характера человека (ср.: *Geduld ist ein teurer Schatz; Wer sich geduldet, der bereut nichts*).

4. Терпение – эффективное средство психологической защиты от внешних неблагоприятных обстоятельств (*Auf Unglück ist Geduld das beste Pflaster; Die beste Arznei ist die Geduld. Geduld heilt alle Schmerzen; Geduld heilt Leid; Geduld ist aller Schmerzen Arznei; Geduld ist der beste Harnisch; Geduld ist der Seele Schild; Geduld ist des Mannes Halt; Geduld ist die beste Arznei im Unglück; Geduld ist ein Pflaster für alle Wunden; Geduld und Zeit lindern alle Traurigkeit; Geduld lehrt hoffen; Was du nicht ändern kannst, das nimm geduldig hin; Geduld bewährt sich im Unglück*). Терпение признается, судя по приведенным пословицам, эффективным средством преодоления психологически дискомфортного состояния человека. То, что нельзя изменить, следует принять как должное, сохраняя при этом душевное равно-

весие и надежду на лучшее (ср.: *Was du nicht ändern kannst, das nimm geduldig hin*). Ценностная сторона концепта «терпение», как можно видеть, характеризуется исключительно положительно.

5. Терпение – трудное ремесло, терпение предполагает определенные качества личности человека (*Die Geduld ist bitter, aber die Frucht ist süß; Die Stauder der Geduld ist bitter; Geduld ist eine bittere Arznei; Ein großes Herz ist geduldig; Gedulden wir uns, so können auch wir Menschen werden*). Быть терпеливым, гласят немецкие пословицы, крайне сложно (*Die Stauder der Geduld ist bitter; Geduld ist eine bittere Arznei*). Терпелив тот, кто добросердечен (*Ein großes Herz ist geduldig*). Умеющий терпеть, утверждается в пословицах, становится настоящим человеком (*Gedulden wir uns, so können auch wir Menschen werden*).

6. Терпеть следует мужественно, без публичных жалоб (*Geheime Wohltaten und geheime Geduld sind die besten*). В обществе поощряется проявление терпения, умение терпеть без жалоб, в одиночку.

7. Терпение человеку дано богом (*Die Überhastung stammt vom Satan und die Geduld vom barmherzigen Gott; Geduldig sein bringt Segen ein*). Терпение противопоставляется поспешности принятия человеком решений, которые могут привести к нежелательным последствиям.

8. Терпение дано не каждому (*Die Blume Geduld wächst nicht in jedermanns Garten; Geduld wächst nicht in allen Gärten; Das Kräutlein Geduld wächst nicht in allen Gärten; Geduld ist ein edles Kraut, wächst aber nicht in allen Gärten*). Терпение – это дар человеку. Этим даром обладают далеко не все.

9. Без терпения не бывает любви (*Die Liebe hat zwei Töchter: Die Güte und die Geduld; Wo Liebe ist, da ist Geduld*). Терпеливы те, кто понастоящему любит. Доброта (die Güte), терпение (die Geduld) и любовь (die Liebe) ставятся немцами в один добродетельный ряд.

10. Влюбленные нетерпеливы (*Drei Dinge bleiben an drei Orten nicht: in der Hand eines Verschwenders kein Geld, in dem Herzen des Verliebten keine Geduld, und in dem Siebe des Fischers kein Wasser; Drei Dinge haben bei drei andern kein Bleiben: Wasser im Siebe, Geduld beim Verliebten und Geld beim Verschwender; Liebe kennt keine Geduld*). Быть терпеливым, судя по пословицам, трудно тем, кто влюблен. Здесь народной мудростью подчеркивается, видимо, нетерпеливость в целом молодых людей.

В молодом возрасте редко обладают выдержкой и терпением, прежде всего, в силу жизненной неопытности и переизбытка энергии.

11. Терпение эффективнее (поспешных) действий человека (*Geduldiges Abwarten erreicht oft mehr als hastiges Handeln; Habe Geduld mit dem Nachbarn, er zieht ja doch einmal aus; Nur Geduld, – der Schnee vergeht, eh dass er warm wird!; Was eine Stunde nicht tut, tun zwei*). Терпение, как можно видеть из приведенных пословиц, более ценно, чем действия человека, в особенности его поспешные, необдуманные поступки. Терпеливое ожидание и выжидание – это не только профилактика неразумных шагов человека, но и своеобразный успокоительный акт, оправдывающий пассивно-выжидательную позицию.

12. Терпение человека вознаграждается (*Wer geduldig aushält, bekommt seine Belohnung; Wer geduldig ist, erlangt das Gewünschte, wer aber ungeduldig ist, lästert Gott; Ein Geduldiger wird das Tuch (= etwas Gutes) sehen*). Человек, умеющий терпеливо ждать, непременно будет, согласно немецким пословицам, вознагражден, поощрен. Нетерпение, отсутствие выдержки осуждаются немцами. Быть нетерпеливым значит богохульствовать: *Wer geduldig ist, erlangt das Gewünschte, wer aber ungeduldig ist, lästert Gott*. В этой пословице актуализируется следующая оппозиционная диада «Geduld (терпение) – Belohnung (вознаграждение)» – «ungeduldig (нетерпеливый) – Gott lästern (порочить бога)».

13. Терпение приносит радость, богатство человеку, делает его мудрым (*Geduld ist der Freude Schlüssel; Geduld ist der Kopf der Reichen; Geduld und Batzen gehen viel in einen Sack; Geduld ist die Schwester der Weisheit; Weisheit ist geduldig*).

Резюмируем вышеизложенное. Концепт «терпение», судя по количественным показателям употребления его репрезентантов, занимает заметное место в когнитивном пространстве пословичного фонда русского и немецкого языков. Количество пословиц, объективировавших данный концепт в русском языке, равно 40 единицам и, соответственно, в немецком языке – 107 единицам. Данный лингвистический факт свидетельствует о релевантности терпения для русского и немецкого социумов на определенном этапе их развития.

Концепт «терпение», рассматриваемый в аксиологическом аспекте, обнаруживает положительную оценочную характеристику в пословицах обоих языков. В русских и немецких

пословицах актуализируются преимущественно утилитарная (человек, обладающий терпением, достигает успеха в жизни) и этическая (терпеть следует без публичной демонстрации своих проблем и т. п.) ценности. Терпение относится к инструментальному типу ценностей. Оно выступает необходимым условием успешности человека в жизни.

В отличие от немецких пословиц, в русских подчеркивается мысль о том, что терпение необходимо человеку для приобретения умений и навыков в жизни, им ограничивают свои желания, обращает на себя внимания религиозная идея самоспасения человека через терпение, терпение богоугодно. В русских пословицах высказывается суждение о том, что терпение не безгранично.

К числу этноспецифических признаков концепта «терпение» (Geduld) в немецкой пословичной картине мира следует отнести прежде всего следующие: терпение эффективнее поспешных, следовательно, нерациональных действий, оно вознаграждает человека, приносит ему богатство и делает его мудрым, обладающий терпением способен себя психологически защитить от внешних обстоятельств, быть терпеливым значит быть победителем. В немецких пословицах о терпении акцентируются идея о важности материальных благ для человека и идея состоятельности.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988.
2. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2002.
4. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремииологии // *Вопр. языкознания*. 1997. № 4. С. 115–124.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Изд-во «Астрель», 2005.
6. Дженкова Е.А. Стыд и вина (на материале немецкой и русской лингвокультур) // *Славянская концептосфера в сопоставительном освещении: лексикон* / под ред. Е.Е. Стефанского. Самара, 2011. С. 396–409.
7. Жуков В.П. Пословица // *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 389.
8. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 2003.
9. Карасик В.И. Языковое проявление личности: моногр. М.: ГНОЗИС, 2015.
10. Коршунов А.М. Социальное познание, ценность и оценки // *Филос. науки*. 1977. № 6. С. 49–60.
11. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // *Вопр. философии*. 1996. № 4. С. 15–26.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Рус. яз, 1990.
13. Палашевская И.В. Ценности культуры в английской и русской паремииологии // *Лингвокультурные ценности в сопоставительном аспекте: кол. моногр.* / науч. ред. В.И. Карасик, Н.А. Красавский. Волгоград, 2018. С. 14–37.
14. Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина. М.: Худож. лит., 1988.
15. Серегина М.А. Немецкие паремии и речевое общение: лингвосомиотические аспекты: моногр. М.: Вуз. кн., 2013.
16. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.
17. Тугаринов В.В. Теория ценностей в марксизме. Л.: ЛГУ, 1968.
18. Чэн Минь. Сопоставительный анализ концепта «брак» в китайской и русской лингвокультурах // *Ценностная картина мира: Лингвокультурные аспекты: кол. моногр.* / отв. ред. Ван Миньюй, В.И. Карасик. Волгоград: Парадигма, 2016. С. 46–54.
19. Bayer Horst und Annelies. Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1987.
20. Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag: Mannheim – Wien – Zürich, 1989.
21. Graf A. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. Halle, Max Niemeyer Verlag, 1958.
22. Simrock K. Die deutschen Sprichwörter. Stuttgart: Reclam, 1995.
23. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh. Bertelsmann Lexikon Verlag, 1986.

* * *

1. Anisimov S.F. Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie. M.: Mysl', 1988.
2. Babaeva E.V. Lingvokulturologicheskie harakteristiki russkoj i nemeckoj aksiologicheskikh kartin mira: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2004.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2002.
4. Vorkachev S.G. Bezrazlichie kak etnosemanticheskaya harakteristika lichnosti: opyt sopostavitel'noj paremiologii // *Vopr. yazykoznaniya*. 1997. № 4. С. 115–124.
5. Dal' V.I. Poslovicy russkogo naroda. M.: Izd-vo «Astrel'», 2005.

6. Dzhenskova E.A. Styd i vina (na materiale nemeckoj i russkoj lingvokul'tur) // Slavyanskaya konceptosfera v sopostavitel'nom osveshchenii: leksikon / pod red. E.E. Stefanskogo. Samara, 2011. S. 396–409.

7. Zhukov V.P. Poslovica // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M.: Sov. encikl., 1990. C. 389.

8. Zhukov V.P. Slovar' russkih poslovic i pogovorok. M., 2003.

9. Karasik V.I. Yazykovoe proyavlenie lichnosti: monogr. M.: GNOZIS, 2015.

10. Korshunov A.M. Social'noe poznanie, cennost' i ocenki // Filos. nauki. 1977. № 6. S. 49–60.

11. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii // Vopr. filosofii. 1996. № 4. S. 15–26.

12. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. N.Yu. SHvedovoj. 22-e izd., ster. M.: Rus. yaz, 1990.

13. Palashevskaya I.V. Cennosti kul'tury v anglijskoj i russkoj paremiologii // Lingvokul'turnye cennosti v sopostavitel'nom aspekte: kol. monogr. / nauch. red. V.I. Karasik, N.A. Krasavskij. Volgograd, 2018. S. 14–37.

14. Russkie poslovice i pogovorki / pod red. V.P. Anikina. M.: Hudozh. lit., 1988.

15. Seregina M.A. Nemeckie paremii i rechevoe obshchenie: lingvosemioticheskie aspekty: monogr. M.: Vuz. kn., 2013.

16. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.

17. Tugarinov V.V. Teoriya cennostej v marksizme. L.: LGU, 1968.

18. Chen Min'. Sopostavitel'nyj analiz koncepta «brak» v kitajskoj i russkoj lingvokul'turah // Cennostnaya kartina mira: Lingvokul'turnye aspekty: kol. monogr. / otv. red. Van Min'yuj, V.I. Karasik. Volgograd: Paradigma, 2016. S. 46–54.

Concept of “patience” in Russian and German proverb worldview

The article reveals axiological characteristics of the concept of “patience” based on Russian and German proverbs. It is stated that the concept in Russian and German linguocultures possesses both common and some distinctive valuable characteristics.

Key words: *concept, proverb, patience, value, assessment, -semantic group, worldview.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2019)

СИН ЯНЬЦИ
(Москва)

ОБОЗНАЧЕНИЕ ОБМАНА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ

Рассматривается понятийная и образная концептуализация обмана в русской языковой картине мира на фоне китайской. Установлены три основных направления лексического обозначения обмана. В китайском языке прослеживаются сходные с русским языком понятийные и образные способы обозначения обмана, но образы в базовых словах, обозначающих обман, акцентируют вред от него в русской лингвокультуре и его успешное завершение в китайском языковом сознании.

Ключевые слова: *концепт, обман, фразеологизм, лексика, фразеология.*

Изучение ментальности, отраженной в языке, привлекает к себе внимание многих современных исследователей [3–6; 8; 10; 16; 19–21; 26]. Центральной содержательной единицей лингвокультуры является концепт – квант переживаемого знания. К числу важных сфер поведения, детально концептуализированного в языке, относится обман – намеренное или ненамеренное введение других или себя в заблуждение. Как и другие регулятивные концепты, «обман» специфически осмысливается в разных лингвокультурах. В данной работе рассматриваются понятийные и образные характеристики концепта «обман» в русской и китайской языковых картинах мира. Этот концепт неоднократно привлекал к себе внимание исследователей [2; 7; 11; 12; 14; 15; 24], вместе с тем специфика его лексического и фразеологического обозначения еще недостаточно освещена в лингвистической литературе в лингвокультурном аспекте.

Понятийные характеристики концепта определяются по его толкованиям в словарях. Слово *обман* БАС объясняет следующим образом: «1. Сознательное введение кого-либо в заблуждение; неправда, ложь, лживые поступки, слова. 2. Заблуждение, ошибка; ложное представление о чем-либо» [18, т. 8, с. 232].

Можно заметить, что в словарной дефиниции выделяются действие и его результат. Исходное значение обмана сводится к идее «манить», т. е. «звать к себе», в переносном смысле «притягивать, прельщать, соблазнять». В этимологических словарях отмечено, что смыс-

ловой основой слова *манить* является индоевропейский звукокомплекс *ma-* – делать знаки (ср. *махать*), в том числе и вводящие в заблуждение (*марево*) [25, т. 1, с. 508]. Результатом обмана является «ложь» – намеренное искажение истины.

В толковом словаре китайского языка слово 骗局 «обман» определяется так: «1. Неправда, ложные слова, слова без малейшего основания. Создание субъектом ложного впечатления о себе с целью введения объекта в заблуждение. 2. Передача непроверенной в своей подлинности информации» [22].

В китайском словаре результат обмана представлен на первом месте, а процесс – на втором. В словаре происхождения иероглифов есть подробное объяснение базовой идеогаммы рассматриваемого концепта. Он состоит из трех частей: лошадь, дверь (одностворчатая) и горизонтальная надпись (изначально обозначал «запрыгивать на лошадь», потом развилось значение «обманывать»). Обратим внимание на то, что данная ситуация показывает обман как успешно завершённое сложное действие, и отсюда вытекает возможность положительной оценки данного концепта. Главное отличие оценочного понимания обмана между сравниваемыми лингвокультурами состоит в том, что это действие оценивается с позиций обманутого в русской лингвокультуре и с позиций того, кто сумел обхитрить кого-либо, в китайской лингвокультуре.

Смысловое поле «обман» представлено в русской лингвокультуре множеством синонимов: *надувательство, мошенничество, подделка, подлог, лукавство, хитрость, мистификация, фальшь; выдумка, вымысел, ложь, притворство, иллюзия, отвод глаз* [1]. Основные смысловые различия между этими словами сводятся к противопоставлению обмана как злонамеренного введения в заблуждение с корыстной целью получения выгоды, обмана как хитрого поведения, характеризующего тех, кто скрывает свои истинные намерения, и обмана как вымысла, выдумки, предназначенной для развлечения. В первом случае обман рассматривается как серьёзное нарушение норм поведения, приводящее к уголовной ответственности по закону, во втором случае обман трактуется как осуждаемое поведение неискреннего человека, у которого, возможно, есть недобрые намерения по отношению к кому-либо или желание показать другим, что они глупее того, кто хочет их обхитрить, в третьем случае все понимают, что недобрых намерений у инициатора обмана нет, и его действия вызывают удивление и улыбку. В свою

очередь «ложь» как словесно выражаемый результат обмана уточняется следующими синонимами: *неправда, неточность; брехня, вранье, враки, буки, вздор, лганье* [1]. Эти слова распадаются на два подкласса: рациональное и эмоциональное обозначение несоответствия чего-либо истине, при этом эмоциональные слова количественно превосходят группу слов с рационально-логическим обозначением лжи. Кроме того, эмоционально маркированные синонимы относятся к сниженному стилевому регистру в русском языке, это свидетельствует о резком осуждении лжи в общении.

Концептуализация обмана детально выражена в китайской лингвокультуре: 骗 *piàn* *вкрадчиво говорить; лукавить, хитрить; лукавый, хитрый; 骗嘴 хитрить, лукавить; лукавые (обманные) речи; 耍滑头, 狡猾 хитрить, лукавить, финтить, плутовать; 耍奸 хитрить, лукавить, ловчить; отлынивать; 狙诈 хитрить, лукавить; хитрость, лукавство; 骹骹 извиваться; лукавить, лавировать; 屈曲 перен. извиваться, лавировать; лукавить; 怪迂 лукавить, хитрить, изворачиваться; 曲意 кривить душой; подличать, лукавить; 狡展 изворачиваться, увиливать, хитрить, лукавить; обманывать, дурачить; 奇邪 лукавить; лукавство; 骹骹 извиваться, лукавить, лавировать; уступчивый, изворотливый; 耍滑 хитрить, лукавить, ловчить, выкручиваться; 巧妙 qiǎomiào изощренность, хитрость* [22].

Идея обмана и лжи в китайском языке выражена с помощью слов, которые на русский язык переводятся как глаголы. В китайской грамматике нет морфологических отличий глагола от существительного, а поскольку обман есть по своей сути действие, эта идея в переводе на флективный язык получает глагольное выражение.

Отметим, что как в русском, так и в китайском языке подчеркивается мотивация обмана: выделяется концепт «белая ложь», т. е. ложь с благими намерениями (в отличие от намеренного введения кого-либо в заблуждение).

Ситуация обмана может быть представлена в виде полевой модели, включающей несколько направлений уточнения намеренного введения кого-либо в заблуждение: в центре этой модели находится манипулятивный поступок субъекта, в результате которого объекту наносится вред (экономический, либо физический, либо репутационный); ближайшая периферия включает вербальное либо невербальное действие в виде злонамеренного причинения ущерба объекту путем введения его или связанных с ним лиц в заблуждение и не-

искреннее поведение субъекта; отдаленная периферия характеризует ситуации самообмана, лжи с благими намерениями, розыгрыша, а также вымысла.

В электронном синонимическом словаре русского языка представлен весьма обширный список глаголов (более 50 лексических и фразеологических единиц), уточняющих слово *обмануть*: *схитрить, сплутовать, сочинить, солгать, соврать, соблазнить, смошенничать, слепить горбатого, сбредить, прокинуть, прокатить, продинамить, приставить нос, поймать на фуфу, поднадуть, подковать, перехитрить, охмурить, оставить с носом, окрутить, околпачить, одурманить, одурачить, обехать, объегорить, обшито-вать, обхитрить, обуть (на обе ноги), обсчитать, обольстить, обморочить, обмишу-рить, обмерить, облимонить, облапошить, обжулить, обвешать, намотать на локоть, наколоть, надурить, навешать лапши на уши, крутануть, кинуть, запорошить глаза, заполо-скасть мозги, взять на пушку, взять на понт [17]* (вульгарные выражения не приводятся).

Анализ приведенных слов и выражений показывает, что они вышли из сфер торговли, изготовления одежды и обуви, азартной игры и неискренних отношений между мужчинами и женщинами. Приводятся примеры из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru) и иллюстраций в толковых словарях [18; 22].

В результате анализа фразеологизмов со значением «обман», выписанных нами методом сплошной выборки из фразеологических словарей русского и китайского языков, удалось выделить три типичных образа, иллюстрирующих идею обмана в русской и китайской лингвокультурах.

Первый образ – это удочка, предназначенная для ловли рыбы. Фразеологизмы с этим образом показывают участников ситуации обмана (*поймать на удочку* – хитрыми уловками заставить кого-либо сделать что-либо, перехитрить, обмануть, провести): *Мамаев любит смотреть квартиры, вот на эту удочку мы его и поймал* (А. Островский); *Вакир видел, что этот человек – хитрый: он обхаживает его и метит, как бы поймать на удочку* (Ф. Гладков).

Ситуация обмана представляет собой взаимодействие двух субъектов – обманщика и обманываемого (*попасться на удочку* – оказываться обманутым; давать себя перехитрить): *– Вы не знаете, кто эти две барышни, которых я встретил сегодня в саду? – Аа! Попался на удочку... Ну, уж так и быть, удолетворю ваше любопытство* (А. Куприн).

В китайском языке этот образ так же означает ловушку: *姜太公钓鱼, 愿者上钩* – *тай-гун удит рыбу, а на удочку попадется тот, кто хочет* (добровольно попадаться на удочку); *沽名钓誉* – *ловить на крючок славу* (делать карьеру путем обмана; добиваться славы (известности) темными путями).

Рыбная ловля, как и охота, представляет собой состязание, в котором принимают участие тот, кто хочет получить добычу, и тот, кто может стать добычей. Отсюда возникает переносное значение главного инструмента рыбалки как способа обмана.

Второй образ – зрение и слух как главные каналы получения информации. Человек, который обманывает, обычно отводит глаза. В переносном смысле используется выражение *замазывать глаза*, т. е. лишать кого-либо возможности воспринимать подлинную информацию. Обычно используется уточнение в виде косвенного дополнения либо обстоятельства образа действия: *– Булатов ловкий человек и умеет замазывать глаза либеральными принципами. Это ему удавалось долго* (И. Потапенко); *– Обходительность и ласковость были не более как средство отвести покупателям глаза, заговорить зубы и всучить тем временем гнилое, липнущее* (Г. Успенский).

В разговорном русском языке часто используется выражение *вешать лапшу на уши* – «нагло врать, рассказывать небылицы; намеренно вводить в заблуждение кого-либо»: *– Ты мне кончай лапшу на уши вешать; не на таковского попал* (В. Карпов).

Часто используются фразеологизмы *пускать пыль в глаза* – «какими-либо поступками создавать ложное (обычно лучшее) впечатление о себе» – и его синонимы *водить за нос, втирать / втереть очки, обводить / обвести вокруг пальца* с существительными со значением лица или совокупности лиц: *На щегольство Вячеслав Илларионович притязаний не имеет и не считает даже... приличным пускать пыль в глаза* (И. Тургенев); *Некоторые товарищи не совсем доверяли Коле Летищеву... зная привычку Коли все несколько преувеличивать и пускать пыль в глаза...* (И. Панаев); *На душе скверно и стыдно, как будто я, из желания пустить пыль в глаза, нарядился в богатое чужое платье* (В. Вересаев).

В Китае говорят, что глаза – окно души. Соответственно, есть фразеологизмы со значением «обманывать других и самого себя». Например: *掩人耳目* – *закрывать людям глаза и уши* – «вводить в заблуждение, втирать очки»; *掩耳盗铃* – *закрывать уши, воруя колокольчик* – «заниматься самообманом, закрывать

глаза на неизбежность провала, проводить страусиную политику»; 混淆视听 – *запутать общественное мнение, пускать пыль в глаза*.

Используются и обозначения обмана как воздействия на другие органы чувств – *заговаривать зубы, мазать по губам, водить за нос: Во время общей прогулки, по классическому образу побегов, одни стали строить слона в одном конце двора, другие, чтобы отвлечь внимание стражи, затеяли там же возню, третьи стали заговаривать зубы зрителю и надзирателям* (М. Вишняк); *Нужно сказать честно, в чем дело, а не водить за нос и отделываться обещаниями* (Ю. Трифонов).

В качестве третьего образа, используемого для обозначения обмана, фигурирует маска, осмысливаемая как притворный вид, скрывающий истинную сущность кого-либо, чего-либо. Например, *надевать маску* или *надевать личину*: – *Это вы маску, государь мой, надели; но притворство ваше не облегчает вины* (М. Салтыков-Щедрин); *Ведь это тоже своего рода расчет: надел на себя человек маску равнодушия и лени, авось, мол, кто-нибудь подумает: вот человек, сколько талантов в себе загубил! А поглядеть попристальнее – и талантов-то в нем никаких нет* (И. Тургенев).

Обман часто раскрывается, и для обозначения такой ситуации используется выражение *сорвать маску с кого-либо* – «разоблачать, показывать настоящее лицо, истинную сущность»: *Он будет выводить всех на чистую воду, срывать с интриганов маски* (А. Чехов).

Близкие по смыслу примеры находим и в китайском языке: 巧言令色 – *хитрая речь и смазливое лицо*; 道貌岸然 – *притворно серьезный (важный) вид; со строго торжественным видом; неприступный, высокаторжественный [вид]*.

Подведем основные итоги. Обозначение обмана в русской языковой картине мира представлено значительным количеством лексических и фразеологических единиц. Его концептуализация разворачивается в трех основных направлениях – намеренное введение в заблуждение с корыстной целью, неискреннее поведение и вымысел для развлечения слушателей или читателей. В категориальном плане обман осмысливается как процесс и его результат. Результативное обозначение обмана представлено преимущественно в виде множества стилистически сниженных эмоционально маркированных глаголов. Фразеологическое осмысление обмана показано как ситуация рыбной ловли, отключения у объекта возможности пользоваться своими ор-

ганами чувств (в основном – зрением и слухом) и использование маски. В китайском языке прослеживаются сходные с русским языком понятийные и образные способы обозначения обмана, но исходные образы в базовом обозначении концепта содержат возможность диаметрально противоположной оценки обмана: в русской лингвокультуре это возможный вред от обмана (позиция обманутого), в китайском языковом сознании – возможная польза от обмана (позиция того, кто сумел кого-либо обхитрить).

Список литературы

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. Около 5000 синонимических рядов. М.: АСТ, 2008.
2. Вайнрих Х. Лингвистика лжи / пер. с нем. // Язык и моделирование социального взаимодействия: переводы / сост. В.М. Сергеева и П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1987. С. 44–87.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Рус. словари, 1996.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1999.
5. Воркачев С.Г. Наполнение концептосферы // Лингвокультурный концепт: типология и области бытования: моногр. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. С. 8–93.
6. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008.
7. Дик А.О. Обман как средство манипуляции: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Пятигорск, 2011.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
9. Китайско-русский фразеологический словарь: около 2000 словосочетаний с иллюстративными примерами / К.В. Толмац. М.: Вост. кн., 2009.
10. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: моногр. Волгоград: Перемена, 2001.
11. Кубинова Й. Речевая интенция «ложь, обман» в семантическом и коммуникативно-прагматическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.
12. Кучко В.С. Семантико-мотивационное поле «ложь, обман» в языковом пространстве русских народных говоров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2017.
13. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка М.: Сов. энцикл., 1968.
14. Морозова Е.И. Ложь как дискурсивное образование: лингвокогнитивный аспект: моногр. Харьков: Экограф, 2005.

15. Панченко Н.Н. Средства объективации концепта «обман» (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999.
16. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004.
17. Сайт синонимов [Электронный ресурс]. URL: <http://словарь-синонимов.рф/> (дата обращения: 24.02.2019).
18. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965. Т. 6.
19. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: моногр. Волгоград: Перемена, 2004.
20. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Яз. рус. культуры, 1997.
21. Стернин И.А. Коммуникативное поведение и национальное коммуникативное сознание // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2002. С. 262–302.
22. Толковый словарь китайского языка. Пекин: Изд-во Шанъу иньшуагуаню, 2010 (на кит. яз.).
23. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008.
24. Федюнина И. Э. Концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира, репрезентируемых фразеологизмами: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009.
25. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 3-е изд. М.: Рус. яз., 1999.
26. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Яз. слав. культуры, 2002.
7. Dik A.O. Obman kak sredstvo manipulyacii: social'no-filosofskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Pyatigorsk, 2011.
8. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
9. Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar': okolo 2000 slovosochetaniy s illyustrativnymi primerami / K.V. Tolmac. M.: Vost. kn., 2009.
10. Krasavskij N.A. Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah: monogr. Volgograd: Peremena, 2001.
11. Kubinova J. Rechevaya intenciya «lozh', obman» v semanticheskom i kommunikativno-pragmaticheskom aspektah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2002.
12. Kuchko V.S. Semantiko-motivacionnoe pole «lozh', obman» v yazykovom prostranstve russkikh narodnyh govorov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2017.
13. Molotkov A.I. Frazеologicheskij slovar' russkogo yazyka M.: Sov. encikl., 1968.
14. Morozova E.I. Lozh' kak diskursivnoe obrazovanie: lingvokognitivnyj aspekt: monogr. Har'kov: Ekograf, 2005.
15. Panchenko N.N. Sredstva ob#ektivacii koncepta «obman» (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 1999.
16. Pimenova M.V. Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii. Kemerovo: Grafika, 2004.
17. Sajt sinonimov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://slovar'-sinonimov.rf/> (data obrashcheniya: 24.02.2019).
18. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. M.–L.: Izd-vo AN SSSR, 1948–1965. T. 6.
19. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monogr. Volgograd: Peremena, 2004.
20. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1997.
21. Sternin I.A. Kommunikativnoe povedenie i nacional'noe kommunikativnoe soznanie // Yazyk i nacional'noe soznanie. Voprosy teorii i metodologii. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 2002. S. 262–302.
22. Tolkovyj slovar' kitajskogo yazyka. Pekin: Izd-vo Shan'yu in'shuaguan'yu, 2010 (na kit. yaz.).
23. Fedorov A.I. Frazеologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. M.: Astrel', AST, 2008.
24. Fedyunina I. E. Koncept «obman» v russkoj, anglijskoj i nemeckoj yazykovykh kartinah mira, reprezentiruemykh frazeologizmami: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2009.
25. Chernyh P.Ya. Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2 t. 3-e izd. M.: Rus. yaz., 1999.
26. Shmelev A.D. Russkij yazyk i vneyazykovaya dejstvitel'nost'. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2002.

* * *

Designation of deception in Russian language worldview in comparison with Chinese

The article deals with the notional and figurative conceptualization of deception in Russian language worldview in comparison with Chinese. There are defined three basic directions of lexical designation of deception. There are observed the common with the Russian language conceptual and figurative ways of deception in the Chinese language. The images in basic words, meaning deception emphasize harm of it in Russian linguoculture and its successful finishing in Chinese language consciousness.

Key words: *concept, deception, phraseological unit, vocabulary, phraseology.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.В. АЛЕКСАНДРОВА, О.В. ЕВДОКИМОВА
(Санкт-Петербург)

«ФОРМУЛА» РАФАЭЛЯ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

Рассматривается один из вариантов влияния европейской живописи на русскую классическую литературу. Понятие «формула» Рафаэля предполагает взгляд на творчество художника как на целостный феномен, нашедший воплощение в конкретных приемах поэтики романа «Дворянское гнездо». И.С. Тургенев ищет способы гармонизации художественного мира, и творчество итальянского живописца становится для русского писателя источником и свидетельством красоты, ясности, соразмерности формы, ее «ренессансной грации».

Ключевые слова: *И.С. Тургенев, Рафаэль, Рим, роман «Дворянское гнездо», приемы «очертания», линейная перспектива.*

Роман И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», опубликованный в 1859 г., тогда же был назван В.П. Анненковым «торжеством поэзии и художнического таланта» [3, с. 202]. На по-

этику романа оказала влияние и живопись, а именно творчество великого художника итальянского Возрождения Рафаэля Санти.

О рафаэлевских образах в произведениях Тургенева писали И.М. Гревс [7], П.Р. Заборов [8] и Т.Б. Трофимова [12]. Однако роман «Дворянское гнездо» в указанных исследованиях рассмотрен не был.

Общеромантическое увлечение Италией, в особенности живописным искусством, оказывает значительное влияние на русскую культуру первой половины XIX в. Очерк В. Вакенродера «Видение Рафаэля» и статья «первого русского романтика» В.А. Жуковского «Рафаэлева “Мадонна”» сформировали мифообраз Рафаэля Санти как художника-визионера. Мастер Высокого Возрождения становится воплощением поэтического мифа об идеальном художнике и природе его вдохновения [10, с. 655–682]. Тургенев не только воспринял этот идеализированный образ, но и наполнил глубоко индивидуальным содержанием. Об этом свидетельствуют его письма 1840 и 1857 гг. [13, т. 1, 3].

В рецепции Тургенева Рафаэль является своеобразным символом Рима, о котором романист так говорил в письмах: «Ни в каком другом городе вы не имеете этого постоянного чувства, что Великое, Прекрасное, Значительное – близко, под рукою, постоянно окружает вас» [Там же, т. 1, с. 153].

В тематическом пространстве Рима Тургенев актуализует мотив утраты, рождающий особое метафизическое переживание: «Через несколько лет все рухнет – иные стены едва держатся – но под этим небом самое запустение носит печать изящества и грации» – говорится о Вилле Мадама, построенной по проекту Рафаэля [Там же, т. 1, с. 153]. Из переписки Тургенева известно, что он посещал в Риме и иные, не менее значимые места и исторические памятники: Ватикан, Колизей, Собор Святого Петра, Дворец Боргезе, Дворец Цезарей, однако предметом рефлексии в письмах становится именно Вилла Мадама. Возведенная по проекту Рафаэля для кардинала Джулио деи Медичи, будущего папы Климента VII, вилла располагается на обращенных к Риму разных уровнях холма Монте Марио, к северу от города. Предполагалось, что вилла должна была быть связана с Ватиканом прямой улицей. Строительство началось в 1518 г., но было остановлено после смерти Рафаэля в 1520 г. Проект недостроенной виллы сохранился в ко-

пиях и в мемуарах, что породило ряд реконструкций, но до сегодняшнего дня композиция остается незавершенной. При непосредственном участии Рафаэля были построены только части главного здания и примыкающий к нему партерный сад. Но даже частично воплощенный замысел свидетельствует о грандиозности предполагаемого ансамбля. Как показано в статье Ивон Элет «Рафаэль и дороги в Рим: проектирование Виллы Мадама», задуманная композиция включала в себя множество иконографических, идеологических, археологических и литературных символов, о которых, безусловно, было известно Тургеневу. Например, вилла напрямую связана с Мульвийским мостом, у которого в 312 г. произошло историческое сражение, в результате чего римский император Константин утвердил христианство господствующей религией Римской империи. Рафаэль использует символическое значение этого места для утверждения власти нового папы Льва X в качестве нового Константина [15, с. 143–175].

Творение Рафаэля и Рим в целом воспринимаются писателем прежде всего как уникальное место памяти, знак великого прошлого, совершенной веры, великого творчества: «Что за удивительный город! Вчера я более часа бродил по развалинам Дворца Цезарей – и проникся весь каким-то эпическим чувством; эта бессмертная красота кругом, и ничтожность всего земного, и в самой ничтожности величие – что-то глубоко грустное, и примиряющее, и поднимающее душу...» – писал Тургенев графине Ламберт [13, т. 3, с. 278].

Эстетическое созерцание руин внушает Тургеневу «чувство вечности», экзистенциальной полноты, цельности. Тургенев воспринимает Рим в свете творчества Рафаэля, а творчество художника представляется русскому писателю идеальным воплощением классического мира. «Великое», «Прекрасное», «Значительное» становятся для автора романа «Дворянское гнездо» источником творческого вдохновения.

Характерными чертами поэтики Рафаэля признаются композиционное совершенство, безупречное чувство пропорций, мастерство изображения, особая архитектурность в организации живописного пространства, распределении фигур на плоскости, стремление к уравновешенности и симметрии, ясность и грация создаваемых образов [1, с. 130; 4, с. 378; 5, с. 514–538; 6, с. 102–122; 11, с. 112].

Взгляд на поэтику романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» в свете художественных

принципов Рафаэля, дает возможность установить типологические соответствия между художником и писателем и выявить способы, приемы гармонизации, использованные в романе.

Линейно-объемный метод построения изображения был разработан теоретиком искусства эпохи Ренессанса Леоном Баттистой Альберти, чей знаменитый трактат «Три книги о живописи» (1436) является ключевым для понимания многих художественных проблем Раннего Возрождения. Согласно теории Альберти, «живопись слагается из очертания, композиции и освещения» [2, с. 42]. Под очертанием понимаются границы картины: «Очертание есть не что иное, как определенное правило для очерчивания края поверхности» [Там же, с. 44]. Иными словами, речь идет о раме как о способе выделения картины из пространства или установления границ изображаемого. В контексте ренессансной культуры образ «окна» приобретает чрезвычайно важное значение. Живописцами Возрождения сама картина мыслилась «окном» в другой мир: «...Там, где я должен сделать рисунок, я черчу четырехугольник с прямыми углами, такого размера, какого я хочу, и принимаю его за открытое окно, откуда и разглядываю то, что будет на нем написано» [Там же, т. 2, с. 36]. В композиционной организации романа «Дворянское гнездо» упоминание окон, дверей, калиток, порогов знаково. На протяжении повествования обозначение окон встречается 28 раз, дверей, порогов и калиток – 36 раз. Их композиционные функции, конечно, неоднородны. Выделим основные.

- Собственно предметное значение. Используется при описании статических положений и перемещений персонажа в пространстве. Фиксируется лишь внешнее положение персонажей: «Девочка протянула из окна руку, но Орланд вдруг взвился на дыбы и бросился в сторону. Всадник не потерялся, взял коня в шенкеля, вытянул его хлыстом по шее и, несмотря на его сопротивление, поставил его опять перед окном» [13, т. 6, с. 13].

- В отдельную группу попадают случаи, в которых окно или дверь служит медиатором между миром человека и миром природы, приобретая символическое значение. Лаврецкий, приехав в Васильевское, отпирает все окна и впускает в дом свет, свежий воздух, а вместе с тем и саму жизнь, утверждая таким образом надежду на милость судьбы. Благодаря спущенному окну в карете Лизы (сцена возвращения из Васильевского) и открытым окнам

и дверям в доме Калитиных («соловьиный вечер») в замкнутое пространство вторгаются «космические силы» природы, гармонирующие с душевным состоянием героев: «Все затихло в комнате; слышалось только слабое потрескивание восковых свечей; да иногда стук руки по столу, да восклицание или счет очков, да широкой волной вливалась в окна, вместе с росистой прохладой, могучая, до дерзости звонкая, песнь соловья» [13, т. 6, с. 102].

- Сложная композиционная функция переключения точек зрения или фокусировки на персонаже. В.М. Маркович указывал на характерное для первых четырех романов И.С. Тургенева внесюжетное положение повествователя [9, с. 151]. Уже в экспозиции романа «Дворянское гнездо» повествователь занимает точку зрения постороннего наблюдателя: Марья Дмитриевна Калитина и Марфа Тимофеевна Пестова изображаются сидящими перед раскрытым окном дома: «Перед раскрытым окном красивого дома, в одной из крайних улиц губернского города О... сидели две женщины – одна лет пятидесяти, другая уже старушка, семидесяти лет» [13, т. 6, с. 7].

Обрамляя персонажей оконной рамой, автор фокусирует внимание читателя на герое, после чего дает обобщенную характеристику с предысторией его жизни. Этот принцип изображения сохранится на протяжении всего произведения. При первом появлении каждый из основных персонажей обязательно помещен в раму, которая может быть представлена окном, дверью или воротами. Так, читатель сначала знакомится с внешним положением героя – основанием для композиционного перехода, переключения изображения из сиюминутного временного плана во вневременной. Паншин впервые появляется перед раскрытым окном, Лиза «застывает» на пороге двери, Лемм ожидает за дверью, оказываясь композиционно ограниченным дверным проемом, Лаврецкий входит через ворота, он же видит Михалевича на пороге, еще не узнав его. Так персонажи оказываются очерченными регулярным полем картины. О Лаврецком: «Он сидел под окном, не шевелился и словно прислушивался к течению тихой жизни, которая его окружала, к редким звукам деревенской глуши» [Там же, с. 64].

Очертание героя «рамой» может кардинально «переключать» точки зрения [14]. Например, служить резким переходом от внешней точки зрения на героя к изображению его «невывразимого» состояния: «Лаврецкий и Ли-

за прошлись по комнате, остановились перед раскрытой дверью сада, взглянули в темную даль, потом друг на друга – и улыбнулись; так, кажется, взялись бы они за руки, наговорились бы досыта» [13, т. 6, с. 103]. Таким способом реализован прием лиризации и метафоризации повествования. В центральной сцене «Дворянского гнезда» – «свидания» в саду – Лиза предстает перед Лаврецким как «ожившая картина» «невывразимого» содержания: «Она приблизилась к раскрытой двери и, вся белая, легкая, стройная, остановилась на пороге» [Там же, с. 104–105].

Изобразительная поэтика романа, основанная на «прямой» перспективе, сближает Рафаэля и Тургенева в их представлениях о художественной форме. Теоретически обосновал принцип линейной перспективы Леон Баттиста Альберти, а Рафаэль стал одним из первых живописцев, гениально воплотивших этот принцип.

Пространство его картин выстраивается в соответствии с законами перспективного видения. В согласии с этим же законом организована, например, центральная сцена романа «Дворянское гнездо», в которой наблюдателем-художником становится главный герой Лаврецкий: «Свет исчез в Лизиной комнате. “Спокойной ночи, моя милая девушка”, – прошептал Лаврецкий, продолжая сидеть неподвижно и не сводя взора с потемневшего окна. Вдруг свет появился в одном из окон нижнего этажа, перешел в другое, в третье... Кто-то шел со свечкой по комнатам. Лаврецкий приподнялся... Мелькнул знакомый облик, и в гостиной появилась Лиза» [Там же, с. 104–105].

Пейзажные описания в романе «Дворянское гнездо» характеризуются световой, тоновой или воздушной перспективой. Почти живописное изображение воздуха создает особую атмосферу, сообщающую идеально-возвышенный тон всему произведению, отмеченному поэтичностью и гармонией: «Весенний, светлый день клонился к вечеру; небольшие розовые тучки стояли высоко в ясном небе и, казалось, не плыли мимо, а уходили в самую глубь лазури» [Там же, с. 7].

Благодаря эффекту прямой перспективы, передающей пространственные формы и светотеневые отношения в соответствии с законами оптики, поэтика романа провоцирует читателя на переживание изображенного: «Звезды исчезали в каком-то светлом дыме; неполный месяц блеснул твердым блеском; свет его разливался голубым потоком по небу и падал пят-

ном дымчатого золота на проходившие близко тонкие тучки» [13, т. 6, с. 84]. По мере удаления от глаз наблюдателя размываются четкость и ясность очертаний, уменьшается насыщенность цвета, но возрастает ощущение бесконечности пространства и времени.

Рассмотренные способы реализации «формулы» Рафаэля в романе «Дворянское гнездо» свидетельствуют: принцип гармонических соответствий Рафаэля соотносим с приемом равновесия противоположностей в романе Тургенева (В.М. Маркович). Предпринятый анализ позволил установить не только один из источников вдохновения Тургенева (творчество Рафаэля и образ Рима), но и понять природу ренессансной грации в изобразительном плане романа-картины «Дворянское гнездо».

Список литературы

1. Алпатов М.В. Художественные проблемы итальянского Возрождения. М.: Искусство, 1976.
2. Альберти Л.Б. Десять книг о зодчестве: в 2 т. / пер. В.П. Зубова. М.: Всесоюз. акад. архит., 1935–1937.
3. Анненков П.В. Критические очерки / сост. и примеч. И.Н. Сухих. СПб., 2000.
4. Бернсон Б. Живописцы итальянского Возрождения. М., 2006.
5. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих эпохи Возрождения. М., 2008.
6. Виппер Б.Р. Итальянский ренессанс XIII–XVI века. М., 1977. Т. 2. С. 102–122.
7. Гревс И.М. Тургенев и Италия (культурно-исторический этюд). Л., 1925.
8. Заборов П.Р. И.С. Тургенев и западноевропейское изобразительное искусство // Русская литература и зарубежное искусство: сб. исследований и материалов. Л., 1986. С. 124–155.
9. Маркович В.М. Человек в романах И.С. Тургенева. Л., 1975.
10. Михайлов А.В. Вильгельм Генрих Вакенродер и романтический культ Рафаэля // Языки культуры: учеб. пособие по культурологии. М., 1997. С. 655–682.
11. Муратов П.П. Образы Италии. М.: Республика, 1994.
12. Трофимова Т.Б. «Пиши Марию нам дружную...» (Тургенев и Рафаэль) // Спасский вестник. 2011. Вып. 19. С. 26–29.
13. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма в 18 т. М., 1978–2018.
14. Успенский Б.А. Поэтика композиции // Семиотика искусства. М., 1995. С. 181–214.
15. Elet Y. Raphael and the Roads to Rome: Designing for Diplomatic Encounters at Villa Madama // I Tatti Studies in the Italian Renaissance. 2016. Vol. 19. No. 1. P. 143–175.

* * *

1. Alpatov M.V. Hudozhestvennyye problemy ital'yanskogo Vozrozhdeniya. M.: Iskuststvo, 1976.
2. Al'berti L.B. Desyat' knig o zodchestve: v 2 t. / per. V.P. Zubova. M.: Vsesoyuz. akad. arhit., 1935–1937.
3. Annenkov P.V. Kriticheskie ocherki / sost. i primеч. I.N. Suhikh. SPb., 2000.
4. Bernson B. Zhivopiscy ital'yanskogo Vozrozhdeniya. M., 2006.
5. Vazari Dzh. Zhizneopisaniya naibolee znamenitih zhivopiscev, vayatelej i zodchih epohi Vozrozhdeniya. M., 2008.
6. Vipper B.R. Ital'yanskij renessans XIII–XVI veka. M., 1977. T. 2. S. 102–122.
7. Grevs I.M. Turgenev i Italiya (kul'turno-istoricheskij etjud). L., 1925.
8. Zaborov P.R. I.S. Turgenev i zapadnoevropejskoe izobrazitel'noe iskusstvo // Russkaya literatura i zarubezhnoe iskusstvo: sb. issledovanij i materialov. L., 1986. S. 124–155.
9. Markovich V.M. Chelovek v romanah I.S. Turgeneva. L., 1975.
10. Mihajlov A.V. Vil'gel'm Genrih Vakenroder i romanticheskij kul't Rafaelya // Yazyki kul'tury: ucheb. posobie po kul'turologii. M., 1997. S. 655–682.
11. Muratov P.P. Obrazy Italii. M.: Respublika, 1994.
12. Trofimova T.B. «Pishi Mariyu nam druguyu...» (Turgenev i Rafael') // Spasskij vestnik. 2011. Vyp. 19. S. 26–29.
13. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma v 18 t. M., 1978–2018.
14. Uspenskij B.A. Poetika kompozicii // Semiotika iskusstva. M., 1995. S. 181–214.

“Formulae” of Raphael in the novel by I.S. Turgenev “A Nest of Gentlefolk”

The article deals with one the variants of the influence of the European paintings on the Russian classics. The concept of “the formulae of Raphael” suggests the focus on the artist’s work as a holistic phenomenon realizing in concrete techniques of the poetics of the novel “A Nest of Gentlefolk”. I.S. Turgenev, looking for the ways of the harmonization of the literary-artistic world, and the works of the Italian artist become the source and the evidence of beauty, clarity, the proportion of forms and its “Renaissant gracefulness”.

Key words: I.S. Turgenev, Raphael, Rome, “A Nest of Gentlefolk”, techniques of shaping, linear perspective.

(Статья поступила в редакцию 09.04.2019)

И.А. МАКЕВНИНА
(Волгоград)

**КОЛЫМСКОЕ ТВОРЧЕСТВО
ВАРЛАМА ШАЛАМОВА:
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ПРОДУКТИВНЫХ
ЯЗЫКОВЫХ АНТИНОМИЙ**

На материале колымской поэзии и прозы Шаламова анализируются структурно-семантические особенности языковых антиномий (антитеза и оксюморонов). На основе семантического анализа выявляются системные свойства наиболее продуктивных антитез и оксюморонов, устанавливается продуктивность различных семантических групп антиномий, а также определяются семантическая классификация и функции антитез и оксюморонов.



Ключевые слова: антиномия, оксюморон, антитеза, продуктивные явления, структурно-семантический анализ, художественное мышление, семантическая классификация, стилистическая функция, языковое явление.

Е. Волкова, несомненно, права, утверждая, что «...антиномичность художественного мышления характерна для Шаламова, поэтому его трудно интерпретировать, используя какие бы то ни было категоричные суждения» [1, с. 59].

Колымское творчество Варлама Шаламова обнажает перед нами неоднозначную, а подчас и противоречивую душевную исповедь человека, прошедшего 20 лет на «краю бытия», где моральные принципы были либо нивелированы, либо уничтожены жесткой колымской системой.

Не удивительно, что колымское творчество пропитано «ледяным» противоречивым напряжением, воссозданным в том числе и комплексом антиномичных языковых явлений: антитез и оксюморонов.

В поэтическом языке Шаламова весьма продуктивна антитеза, призванная подчеркнуть противостояние *искусства как высшей гармонии и обыденности, косности жизни*. Характерным примером служит противопоставление в стихотворении «Мизантропического склада...», подчеркивающее противостояние творческого дара, искусства как высшей бессмертной гармонии и обыденности

быстротечности жизни. Жизнеутверждающая, казалось бы, неизбежная истина о силе искусства, силе художественного слова, способного противостоять ударам судьбы, несовершенствам бытия тревожно диссонирует с утверждением о косности и несправедливости мироздания, беспомощности слова, перечеркивающего подчас все позитивные устремления творческой личности: *Но оказалось – путь познания / И нервы книжного червя / Покрепче бури мироздания, / Черты грядущего лова* [4, т. 3, с. 445].

В сборнике Н. Гумилева «Колчан» мы встречаем сходную антитезу: «мертвое, косное, статичное – живое, светлое, вечное»: *Все прах. / Одно, ликуя, / Искусство не умрет. / Статуя / Переживет народ* [2, т. 2, с. 23]. Однако Гумилев не идет по пути противопоставления искусства жизни; ему одинаково чужды отвлеченный, возвышенный, эстетический и грубо утилитарный подходы к творчеству («искусство для искусства» и «искусство для жизни»). Поэт стремится к постижению законов поэзии, к изучению тех «приемов», овладение которыми приблизило бы поэта к созданию произведений, насыщенных мыслью и чувством.

Подчас рефлексия Шаламова преподносит кардинально противоречивую трактовку одной и той же темы. Между стихотворными полотнами возникают отношения своеобразного *диалога-антитез*. В данном случае речь идет об отношении Шаламова к «слову» как носителю определенных качеств: *Слова – плохие семена, / В них силы слишком мало, / Чтобы бесплодная страна / Тотчас же зацвела... ; Это – власть и сила слова / Оброненного тайком / Это слово – свет былого, / Зажигающегося вновь* [4, т. 3, с. 306, 297].

Негативная семантическая наполняемость лексемы *слово* характеризует стихотворное полотно «Слова – плохие семена», где автор лишает эту вербальную субстанцию судьбоносной живой силы, права на будущее. При этом анализируемое стихотворение вступает в яростное противоборство со стихотворным полотном «Это – власть и сила слова», где перед нами диаметрально противоположная картина – поэт наделяет слово положительной энергетикой, «зажигающейся вновь и вновь». Он возводит этот судьбоносный концепт на пьедестал, проецируя жизнеутверждающую положительную семантику.

Конкурирующие стихотворные полотна преподносят читателю две ярко выраженные антиномии: *слово – могущество, власть / слово – беспомощность, бесплодная субстанция и слово жизнь, расцвет / слово – смерть, увядание*. Яростная внутренняя рефлексия, подчас неоднозначное отношение Шаламова к концепту «слово» делают рассматриваемую антиномию одну из самых продуктивных в колымской лирике.

В колымской прозе особой частотностью отличается антитеза, раскрывающая *тему жизни и смерти*. Причем антитеза неразрывной нитью связана с образом графита. «Служба жизни и смерти» постоянно перетягивает канат как в плане метафизическом, так и в плане эмпирическом: «Картограф, пролагатель новых путей на земле, новых дорог для людей, и могильщик, следящий за правильностью похорон, законов о мертвых, обязаны пользоваться одним и тем же – черным графитным карандашом» [4, т. 2, с. 109].

Противостояние жизни и смерти достигает своей кульминационной точки в новелле «Шерри-Бренди»: «поэт так долго умирал, что перестал понимать, что он умирает» [Там же, т. 1, с. 61]. В этой новелле смерти противопоставит поэзия не только как часть бытия, но и как самобытие.

Продуктивная антитеза, призванная подчеркнуть *грань добра и зла*, интерпретируется в прозаических текстах Шаламова в несколько «размытом» ракурсе. В новелле «Перчатка» автор повествует: «Принцип моего века, моего личного существования, всей жизни моей, вывод из моего личного опыта, правило, усвоенное этим опытом. Помнить зло раньше добра. Помнить все хорошее сто лет, а все плохое двести. Этим и отличаюсь от всех русских гуманистов девятнадцатого и двадцатого века» [Там же, т. 4, с. 306–307].

Сходную семантическую антиномию преподносит новелла «Тишина», где один из досыта накормленных заключенных кончает жизнь самоубийством. Крупица «запоздалого» добра дает силу совершить непростительный по библейским законам поступок. Перед нами за-человеческая диалектика трагизма, состоящая том, что «гибель героев и мучеников она превращает в победу, что конец она превращает в начало чего-то иного, – что в «безвыходности» она предчувствует выход» [1, с. 35].

На размытой частотной антитезе «*мертвого*» *взрослого* и «*волшебного*» *детского* со-

знания построена новелла «Детские картинки», в которой главный герой, обнаружив в куче мусора рисунки, погружается в ауру детства: «Я перевертывал хрупкую на морозе бумагу, заиндевелые яркие и холодные наивные листы. От прикосновения волшебных кисточек оживал мертвый богатырь сказки, как бы спрыснутый живой водой» [4, т. 1, с. 67].

Однако в последующих строках волшебное детское воспоминание уверенно перечеркивается северной монохромностью, однотипностью, убийственными пропорциями-линиями. «В тетрадке было много, очень много заборов. Люди и дома почти на каждом рисунке были огорожены желтыми ровными заборами, обвитыми черными линиями колючей проволоки. Железные нити казенного образца покрывали все заборы в детской тетрадке» [Там же].

На контрасте «*теплого детского воспоминания* и *ледящей мистериальной действительности*» построен целый ряд колымских новелл Шаламова: «В треугольных лучах “юпитеров”, подсвечивающих ночные заборы, снег кружился, как пылинки в солнечном луче у дверей отцовского сарая. Только в детстве все было маленькое, теплое, живое. Здесь все было огромное, холодное и злобное» [Там же, с. 381].

Даже весной, в мае (рассказ «Май»), воспоминание о том, что происходило месяц назад, пронизано холодом и жаждой огня: «... костер затухал, и четверо очередных арестантов сидели по четырем сторонам, окружая костер, согнувшись и протянув руки к угасающему пламени, к уходящему теплу. Каждый голыми руками почти касался рдеющих углей отморозенными, нечувствительными пальцами. Белая мгла наваливалась на плечи, плечи и спину знобило, и тем сильнее было желание прижаться к огню костра, и страшно было разогнуться, взглянуть в сторону, и не было сил встать и уйти на свое место» [Там же, с. 157].

Помимо новелл и стихотворений у Шаламова есть ряд произведений-миниатюр, возникающих на стыке прозаического и поэтического пластов: в них представлены антитезы, выполняющие, как правило, композиционную и стилистическую функции. Главная особенность этих «прозиметрумов» (В.В. Кожин) – повышенная эмоциональность, которая органично сочетается с субъективностью повествования.

Ярким примером могут служить «островки» прозиметрумов в лирической миниатю-

ре «Водопад»: «Ты – холоп Никитка, придумавший крылья, придумавший птичьи крылья. Ты – Татлин-Летатлин, доверивший дереву секреты птичьего крыла. Ты – Лилиенталь...» [4, т. 2, с. 268]. В данном случае просматривается размытая пространственная антитеза: *земля (дерево) – небо (крыло птицы)*. Благодаря антиномичному языковому пространству ткань текста лишается своей изначальной линейности и дробится автором на синтагмы, соотносимые со стихотворными строчками не только по размеру, но и несовпадению с чисто грамматическим членением текста.

Миниатюра «Стланик» тоже демонстрирует пространственную композиционно-семантическую антиномию: «И вот среди снежной бескрайней белизны, среди полной безнадёжности вдруг встает стланик. Он стряхивает снег, распрямляется во весь рост, поднимает к небу свою зеленую, обледенелую, чуть рыжеватую хвою. Он слышит неуловимый нами зов весны и, веря в нее, встает раньше всех на севере» [Там же, т. 1, с. 140]. В данном случае пластично вырисовывается антитеза, выступающая композиционным и семантическим ядром анализируемой новеллы. Безнадёжная *горизонталь* (бескрайняя тупиковая белизна) противопоставлена живительной *зеленой вертикали* (стланику, поднимающему к небу свою зеленую, обледенелую, чуть рыжеватую хвою).

Пространственная антиномия, пластично подкрепляясь стихотворным ритмом, изяществом деталей и нюансов, воссоздает особую неоднозначную тональность произведения. А завуалированная семантическая антиномия (*безнадёжность – надежда на будущее*) в совокупности с авторским членением текста, в котором интонационно-синтаксическое целое дробится на небольшие фрагменты с помощью индивидуальной системы знаков препинания (обилие тире, а также двоеточий и скобок), воссоздает уникальный стилистический и ритмический рисунок миниатюры. Следует заметить, что антитеза в данном случае – это и своего рода попытка преодолеть зомбированное «замороженное» сознание и «на краю бытия» сохранить контрастное многоярусное восприятие действительности.

Эстетического эффекта достигает Шаламов соединением несоединимых элементов. Причем оксюморон как языковое явление становится принципом организации как развернутых фрагментов прозаического и поэтического текстов, так и целых стихотворений, ко-

торые строятся как смена разнотипных оксюморонов.

В некоторых новеллах антитеза преодолевается и трансформируется в оксюморон. В новелле «Житие инженера Кипреева» продуктивные фундаментальные антиномии *жизнь – смерть*, вступая в жесткую оппозицию, организуют семантическое ядро прозаического текста. «Много лет я думал, что смерть есть форма жизни, и, успокоенный зыбкостью суждения, я вырабатывал форму активной защиты на этой земле... Я проверял себя многократно и, чувствуя силу на смерть, оставался жить» [4, т. 2, с. 150].

Обращаясь к колымской лирике, заметим, что ряд оксюморонных сочетаний Шаламова основан на сближении *холодного* и *горячего* («на обжигающем снегу», «холодным делается зной полуденного жара», «я молча пил за почталыонов... огнем мороза опаленных» и др.). Аналогичный принцип сближения *холодного* и *горячего* мы находим у многих поэтов XX в.: *...огнисто-льדיстый*, / *Морозно-жаркий русский рай* (В. Кузмин); *Холодное кипенье, костер метели* (С. Есенин); *ледяной костер* (М. Цветаева); *лайм-лайта холодное пламя* (А. Ахматова); *горячие снега* (О. Мандельштам). Оксюморонное единство воплощают сложные внутренние переживания и порывы лирического героя, подчеркивают относительность грани между рациональным и иррациональным.

Серия продуктивных оксюморонных сочетаний на сближении *света* и *тьмы* характерна для многих стихотворных полотен Шаламова: «просветленная темнота», «в белом сумраке ночном», «белая ночь» сближает с А. Блоком (*светит мгла*), К. Бальмонтом (*светлый сумрак, светлая мгла, темная бесцветность, прозрачная мгла земли*), Вл. Ивановым (*белый сумрак, белосумрачный рассвет, сумеречно-светлый час, ночью света осветил, полночь сияний*) и другими поэтами начала XX в.

В колымской лирике высокой частотностью отличается *монохромный (черно-белый) оксюморон*, predetermined антиномическими свойствами данных цветовых слов. Жизнь Шаламова, представляющая собой нелепую «инверсию» (день как ночь, ночь как день – своего рода безвременье), кристаллизируется в инверсионном цветовом оксюмороне в стихотворении «Я, как мольеровский герой»: *Я спал бы ночью, ел бы днем / И жил бы без оглядки, / И в белом сумраке ночном / Не зажигал лампадки* [Там же, т. 3, с. 101].

Экспрессивная задача этого оксюморона заключается в активизации чувств и мыслей читателя, который испытывает эмоциональный «стресс» вследствие разрушения традиционных ассоциативных связей. В данном и ряде других стихотворений цветовой контраст противопоставлен семантическому тождеству (белый – черный).

Оксюморонно-цветовое решение преподносит также программное стихотворение Шаламова «Лиловый мед», проецирующее «пессимистическую» цветовую вертикаль. Уже первое четверостишие густо окрашено «цветом спелого шиповника» – «цветом тоски»: *Упадет моя тоска, / Как шиповник спелый, / С тонкой веточки стиха, / Чуть заледенелой* [4, т. 3, с. 144]. Далее цветовой ряд динамично продолжает белый цвет – «цвет жесткого снега», рождая насыщенный красно-белый контраст, вызывающий чувство тихой грусти: *На хрустальный, жесткий снег / Брызнут капли сока, / Улыбнется человек, / Путник одинокий* [Там же]. Цветовая вертикаль, опускаясь все ниже, моделирует черный цвет, в данном контексте цвет горя и слез: *И, мешая грязный пот / С чистой слезинки, / Осторожно соберет / Крашенные льдинки* [Там же].

Посредством ахроматического оксюморона в стихотворении выражена идея духовного пути. Белый ассоциируется с просветлением, восхождением, откровением и прощением. Согласно теории синестезии, это легкий цвет. Черный – цвет тяжелый и сухой – это глубинная стадия сомнения и раскаяния. Из такой духовной последовательности кристаллизуется кардинально необычная цветоопозиция – «лиловый мед».

Итак, детальный текстуально-семантический анализ оксюморонных и антитестических явлений, функционирующих в колымском творчестве Шаламова, позволяет утверждать, что антитезы и оксюмороны объединяются в различные семантические продуктивные группы. Тем не менее антиномии, являющиеся существенной частью поэтического творчества Шаламова, в прозе менее значимы; полноценно предъявлять мир в контрастных противоречивых образах мешает «заторможенное» «пограничное» состояние автора.

В колымском творчестве Шаламова антиномии выполняют важную функциональную и семантическую нагрузку: речь идет об описании неоднозначных, а подчас запредельных явлениях и событиях колымской действительности. Антитеза становится также одной из ха-

рактерных стилистических фигур в творчестве Шаламова, в основе которого лежит извечное мировое противостояние добра и зла, рационального и иррационального, движения и статики.

Список литературы

1. Волкова Е.В. Трагический парадокс Варлама Шаламова. М.: Республика, 1998.
2. Гумилев Н. Собрание сочинений: в 3 т. / вступ. ст., сост. примеч. Н. Богомолова. М.: Худож. лит., 1991.
3. Шаламов В.Т. Воспоминания. М.: АСТ: Астрель: АСТОЛ, 2003.
4. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 4 т. / сост., подгот. текста и примеч. И. Сиротинской. М.: Худож. лит., 1998.

* * *

1. Volkova E.V. Tragicheskiy paradoks Varlama Shalamova. M.: Respublika, 1998.
2. Gumilev N. Sbornik sochinenij: v 3 t. / vstup. st., sost. primech. N. Bogomolova. M.: Hudozh. lit., 1991.
3. Shalamov V.T. Vospominaniya. M.: AST: Astrel': ASTOL, 2003.
4. Shalamov V.T. Sbornik sochinenij: v 4 t. / sost., podgot. teksta i primech. I. Sirotinskoj. M.: Hudozh. lit., 1998.

Kolyma works of Varlam Shalamov: structural and semantic analysis of productive language antinomies

The article presents the analysis of structural and semantic features of language antinomies (antithesis and oxymoron) based on the material of the Kolyma poetry and prose of Varlam Shalamov. There are revealed the systematic characteristics of the most productive antithesis and oxymoron. There is stated the productivity of different semantic groups of antinomies. There are defined the semantic classification and the functions of antithesis and oxymoron.

Key words: *antinomy, oxymoron, antithesis, productive phenomena, structural and semantic analysis, literary thinking, semantic classification, stylistic function, language phenomenon.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

Л.Л. ХАДЖИЕВА
(Грозный)

В.В. ХОРОЛЬСКИЙ
(Воронеж)

**ФИЛОСОФСКИЕ ГРАНИ РОМАНА
Ф. БЕГБЕДЕРА *WINDOWS
ON THE WORLD*: МОТИВЫ
СМЕРТИ И УМИРАНИЯ**

*Анализируется проблема изображения смерти в романе Ф. Бегбедера *Windows on the World* с упором на ее философские аспекты. Показано столкновение гедонистических взглядов героев и жестокой реальности массовой смерти. Цель работы связана с попыткой осмыслить авторский взгляд на теракт 11 сентября 2001 г. с позиций кризиса мировидения эпохи постмодерна.*



Ключевые слова: Ф. Бегбедер, смерть, моральный сюжет, гедонизм, постмодернизм.

В науке о литературе анализ темы смерти в художественных текстах считается одной из сложнейших герменевтических процедур, ибо проблема эта связана с объяснением непостижимого, «неизглаголеемого» (А. Блок) явления в личной жизни каждого человека. Известный танатолог Г.В. Шор еще в начале XX в. справедливо отмечал, что тема смерти является важнейшей не только в медицине, но и в культуре, особенно в литературе. Он подчеркивал, что проблема умирания выводит нас к более широкой теме «познания самих себя» [8, с. 116] с позиций эсхатологических и этических одновременно. В литературе Запада существует мощная духовно-философская традиция, отрицающая «победу смерти», осуждающая уныние перед лицом неизбежного ухода из жизни абсолютно каждого из представителей рода человеческого. Английский поэт Дилан Томас писал об этом: “And death shall have no dominion”, т. е. смерть не возьмет власть (во Вселенной) [7, р. 86].

В России трактовка смерти чаще, чем на Западе, приближалась к сотериологии, учению о спасении души, не знающей тлена, о поисках путей более легкого прощания с этим миром [2; 5; 7]. Религии всего мира в той или иной мере утверждают идею потустороннего бытия души, причем восточная мысль более настойчиво, чем западная, изучает категорию «реин-

карнации», перерождения человека. Многие философы-материалисты, отрицая идею потусторонней жизни, пишут о непознаваемости, непостижимости смерти как факта бытия [5, с. 72]. Врачи и писатели во всем мире в равной мере часто, но с разных телеологических позиций освещают философскую составляющую «моральных сюжетов» человеческого существования, создавая метанарратив, драматический дискурс о его смысле и абсурдистской смыслоутрате. Все авторы многочисленных произведений о смерти понимают важность данной темы для ответа на вопрос о смысле жизни, о противостоянии надежды и отчаяния, вызванного «страхом и трепетом» перед лицом неизбежного расставания с этим миром (светом) [2; 4].

Целью данной статьи является анализ романа Ф. Бегбедера *Windows on the World* («Окна в мир», 2002; возможен перевод «Окна на мир», но первый вариант остался в истории литературы как основной) с точки зрения раскрытия писателем темы умирания человека в экстремальных условиях, причем в задаче авторов входило сравнение данного аспекта темы смерти с иными родственными и смежными мотивами современной западной литературы.

Чтение романов и публицистики западноевропейских писателей конца прошлого и начала нашего столетий может навести на мысль о том, что смерть в литературных творениях эпохи постмодерна как-то и куда-то отступила, особенно если сравнивать современность и недавнее прошлое (скажем, если сравнить серьезно-мрачноватый пафос литературы экзистенциализма и тотальную насмешку над всем окружающим миром в прозе авторов, которые ориентируются на постмодернистскую парадигму жизни и смерти). Одной из бросающихся в глаза концептуализаций, реализуемых в произведении Бегбедера [1], можно считать контраст гедонистического мировидения автора, которого не без основания обвиняли в цинизме, с одной стороны, и его же искренней боли перед лицом неминуемого и необъяснимого злодейства, ставшего причиной массовой гибели людей, – с другой. Он заявляет: «Я обвиняю общество потребления в том, что оно сделало меня таким, какой я есть: ненасытным» [Там же, с. 87].

Автор показывает неожиданность удара самолетов по башням, где оказались герои.

И эта неожиданность подчеркивается писателем как знак неожиданного появления Смерти. При этом может показаться, что под напором гедонизма и тотальной иронии ужас и трагизм умирания отступают за кулисы повествования. Страх перед плясками смерти прячется под маской «постмодернистской чувствительности», иронии и фатализма. Рассказчик говорит о себе: «Я выглядел циником, который без конца издевается над цинизмом» [1, с. 89]. Таких уайльдовских парадоксов в анализируемом тексте очень много.

Конечно, это не так. По крайней мере, не совсем так. Задача исследователей современного литературного процесса, рассматривающих тему смерти в творчестве авторов Запада, осложняется обилием точек зрения на танатологическую проблематику. Ф. Бегбедер не ищет ответ на традиционный для верующих вопрос: что станет с душами невинно убиенных, он мало говорит и о террористах: с ними, мол, все ясно. Он показывает философскую непознаваемость, непостижимость нашей личной смерти, внезапно застигающей нас в самый неподходящий момент.

Один из главных героев, от имени которого рассказывается о последних минутах жертв теракта, преуспевающий американец Картью Йорстон, пришедший с сыновьями Джерри и Дэвидом в *Windows on the World*, далек от любого героизма или стоицизма, он, как и автор-повествователь, француз Бегбедер, автобиографический образ, близкий по духу реальному человеку, писателю, написавшему эту щемящую историю, с полным правом называет себя эгоистом и гедонистом.

Автор-повествователь роняет в одном из философических отступлений: «Что ты несешь, Бегбедер несчастный!», признавая свое бессилие передать неизбывный ужас мучительного умирания в дыму, копоти, удушливых испарениях горящего пластика. Вертолеты облетали горящее здание, потом, позже, появились вертолеты с прессой, сидящие в них журналисты вели съемки последствий трагедии, но, как показывает Бегбедер (и тут он равен герою), «они не показали падающие человеческие куски, фонтаны крови, сплавленные воедино сталь, пластик и плоть» [Там же, с. 107]. Было уже поздно, смерть собрала свой кровавый урожай.

Отчаянное восклицание писателя Бегбедера напоминает о ставшей хрестоматийной фразе героини М. Ондатже в романе «Английский пациент». Санитарка, которая, насмо-

тревшись в ходе военных действий на умирающих солдат, роняет: «Я никогда не верила во все эти религиозные ритуалы, которые они устраивают для умирающих, в их вульгарную напыщенность. Можно ли что-то говорить, когда человек умирает?» [4, с. 112]. Действительно, слова бессильны, но замалчивать проблему еще хуже. Об этом напомнил П. Модиано, говоря о французах в годы фашистской оккупации.

Патрик Модиано, нобелевский лауреат 2014 г., рассказывая судьбу пятнадцатилетней Доры Брюдер, затерявшейся в оккупированном Париже 1941 г., не мог не затронуть темы геноцида, убийства и смерти миллионов евреев, хотя его повествование, соединяя документализм и вымысел, временами наводит на мысль о фатализме как доминанте поведенческой стратегии героев. Образ концлагеря времен Второй мировой войны, созданный П. Модиано, стал еще одним символом жестокости гитлеризма, памятником массовой гибели миллионов невинных жертв фашизма, принесшего смерть миллионам мирных людей [3, с. 46–48]. В то же время это и напоминовение писателя-пацифиста об абсурде человеческой истории, пожирающей судьбы простых людей.

Поразительная бессмыслица движения истории в течение тысячелетий, жуткие сцены мировой бойни 1940-х гг., напоминающие в том числе и о современном абсурде кровавых конфликтов в мире, – все это определяет пафос публицистики и литературного творчества большинства современных авторов западного мира (Э.М. Ремарк, Э. Хемингуэй, Ф. Рот, Г. Белль, Дж. Апдайк, П. Остер и др.). Время стирает многие следы трагедии мирового масштаба, но память людская подпитывает новые и новые поколения авторов, для которых прошлое становится поводом для философской рефлексии.

Еще одной важнейшей особенностью раскрытия темы смерти в романе Ф. Бегбедера можно, с нашей точки зрения, считать детализацию внешних признаков катастрофы, унесшей 11 сентября 2001 г. сотни и сотни жизней работников, клиентов и случайных посетителей Всемирного торгового центра в Нью-Йорке. В тексте произведения много цифр и данных о самолетах, зданиях башен ТЦ, о США в целом. Как известно, самолеты, которые врезались в башни-близнецы, были захвачены арабскими террористами-смертниками, хотя во многих высказываниях аналитиков,

среди которых есть и американские репортеры, немало говорилось (и сегодня говорится!) о причастности к трагедии некоторых американских «ястребов».

Теория заговора не подлежит сегодня официальному обсуждению, основные документы засекречены, но странные детали в самом крушении небоскребов все же есть. Как неоднократно подчеркивает Ф. Бегбедер, из 1 344 человек, оказавшихся в ловушке на верхних этажах, не выжил никто, много было жертв и среди тех, кто был внизу или рядом со зданиями-небоскребами. Но почему оказались запертыми двери на крышу, над которой кружились бесполезные самолеты? Почему не было лестниц на стенах запасов кислорода? И почему спасатели так и не смогли проникнуть в ресторан Windows on the World и аналогичные кафе, расположенные на самых верхних этажах, где происходят основные события романа?

Вопросы, которые задает писатель, полны гнева и упреков в адрес хозяев башен-близнецов, архитекторов и строителей, спасателей, а косвенно в произведении звучит суровый упрек в адрес всей системы государственной власти в США. Вывод автора звучит афористически: «Либерализм не имеет ничего общего с моралью» [1, с. 96].

Выводы. Художественный автор, повествующий о трагедии 11.09, очень близок нарратору Картью, глазами которого мы смотрим на сцены массового предсмертного безумия, животного страха и потери человеческого лица. Мы видим людей, «высунувшихся из разбитых окон, иногда окровавленных, в разорванной и обгоревшей одежде». Их не удалось спасти, но есть и другой философский вопрос: жили ли они праведной жизнью или грешили? И сопутствующие вопросы важны. Стала ли смерть для них наказанием или спасением? Готовились ли герои к смерти как философской черте еще при жизни? Достойны ли они легкой смерти? Писатель подводит нас к этим вопросам и... оставляет наедине с мистической тайной.

О смерти написано не меньше, чем о любви. Люди знают о конечности бытия. Тем не менее природа человека такова, что в большинстве своем нормальные люди предпочитают говорить о любви значительно чаще, а о смерти рассуждают, как правило, философы, художники слова, врачи и другие специалисты, которым судьба доверила иметь дело с такой тайной, как умирание человека и его уход из жизни.

В литературе тема смерти, конечно же, рассматривается регулярно, но, будучи неисчерпаемой, она требует пристального к себе внимания на каждом витке исторического развития. Писательские трактовки темы смерти бесконечно разнообразны, но есть некоторые типологические ориентиры, позволяющие разграничивать романтическую, реалистическую, модернистскую и другие виды художественных интерпретаций.

Западная культура старается, по мнению многих восточных авторов, забыть о смерти, отвлечь читателя, обратившись к философии гедонизма. Однако и на Востоке, на Юге авторы текстов (например, лауреат Нобелевской премии Мо Янь в своем романе «Большая грудь, широкий зад»), показывают смерть героев как вид непостижимого события, природе которого не стоит делать предметом долгих споров. Запад в этом отношении больше готов к дискуссиям.

Список литературы

1. Бегбедер Ф. Windows on the World: роман / пер. с франц. И. Стаф // Иностранная литература. 2004. № 9. С. 3–129.
2. Блинова М.П. Архетипическая реализация ситуации смерти как сюжетобразующий компонент // Социально-экономический ежегодник. Краснодар: Изд-во Южн. ин-та менеджмента, 2003. С. 194–198.
3. Модриано П. Дора Брюдер / пер. Н. Хотинская. М.: Текст, 1999.
4. Ондатже М. Английский пациент. М.: Эксмо, 2018.
5. Слепокуров А.А. Непостижимость смерти как этико-философская проблема // Культурология. Пересечение научных сфер: сб. ст. / отв. ред. В.Ю. Коровин. Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2015. С. 25–31.
6. Хилимов Ю.В. Феномен смерти человека (Возможности философской концептуализации): дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2004.
7. Хорольский В. Творчество У.Б. Йейтса и проблема Прекрасного в поэзии символистов: моногр. Воронеж: Кварта, 2018.
8. Шор Г.В. О смерти человека (Введение в тавтологию). Л., 1925.

* * *

1. Begbeder F. Windows on the World: roman / per. s franc. I. Staf // Inostr. lit. 2004. № 9. S. 3–129.
2. Blinova M.P. Arhetipicheskaya realizaciya situacii smerti kak syuzhetoobrazuyushchij kompo-

nent // Social'no-ekonomicheskij ezhegodnik. Krasnodar: Izd-vo Yuzhn. in-ta menedzhmenta, 2003. S. 194–198.

3. Modiano P. Dora Bryuder / per. N. Hotinskaya. M.: Tekst, 1999.

4. Ondatzhe M. Anglijskij pacient. M.: Eksmo, 2018.

5. Slepokurov A.A. Nepostizhimost' smerti kak etiko-filosofskaya problema // Kul'turologiya. Pere-sechenie nauchnyh sfer: sb. st. / otv. red. V.Yu. Korovin. Voronezh: Izd. dom VGU, 2015. S. 25–31.

6. Hilimov Yu.V. Fenomen smerti cheloveka (Vozmozhnosti filosofskoj konceptualizacii): dis. ... kand. filos. nauk. Saratov, 2004.

7. Horol'skij V. Tvorchestvo U.B. Jejtsa i problema Prekrasnogo v poezii simbolistov: monogr. Voronezh: Kvarta, 2018.

8. Shor G.V. O smerti cheloveka (Vvedenie v tanatologiyu). L., 1925.

Philosophical facets of the novel by Frederic Beigbeder “Windows on the World”: motives of death and dying

The article deals with the issue of describing death in the novel by Frederic Beigbeder “Windows on the World” focused on its philosophical aspects. It presents the confrontation of the hedonistic views of the heroes and crude reality of mass death. The aim of the research is connected with the attempt of understanding the author’s opinion concerning the terroristic act of September 11, 2001 from the point of the crisis of world outlook of the postmodern era.

Key words: Frederic Beigbeder, death, mortal plot, hedonism, postmodernism.

(Статья поступила в редакцию 16.04.2019)



А.Х. ГОЛЬДЕНБЕРГ
(Волгоград)

ПО СЛЕДАМ ПАЛОМНИЧЕСТВА ГОГОЛЯ: МОСКВА – ИЕРУСАЛИМ

XIX Международные Гоголевские чтения, ежегодный научный форум, организуемый московским мемориальным музеем и научной библиотекой «Дом Гоголя», прошли с 27 марта по 3 апреля 2019 г. в Москве и Иерусалиме. Тема чтений – «Гоголь и русская духовная культура» – охватывала широкий круг проблем, связанных с изучением художественного мировоззрения писателя и его творческой биографии. Особое место занимает в ней паломничество Гоголя в Святую Землю в 1848 г. Одной из задач конференции стала необходимость осмыслить его роль в жизни и творчестве писателя. В ходе чтений состоялись две научные сессии – московская и иерусалимская. Благодаря деятельной поддержке международной общественной организации «Императорское Православное Палестинское общество» участникам конференции удалось отправиться по следам паломничества Гоголя. В своем приветствии председатель этой организации С.В. Степашин подчеркнул: «Поддержка науки является составной частью гуманитарной деятельности, которую ИППО ведет в нашей стране и за рубежом, поэтому мы с особой радостью проводим совместную с “Домом Гоголя” выездную сессию XIX Гоголевских чтений на территории Сергиевского подворья в Иерусалиме».

Пленарное заседание московской части чтений открыл патриарх отечественного гоголеведения Ю.В. Манн (РГГУ, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН), главный редактор «Полного академического собрания сочинений и писем» Н.В. Гоголя в 23 томах. В своем докладе «Гоголь и Кьеркегор: точки сближения» ученый подробно проанализировал эстетические взгляды и художественную практику этих писателей и мыслителей. Они были современниками, но ничего друг о друге не знали. Тем разительней обнаруженные исследователем несомненные черты их общности. Это прежде всего анализ видов страха, описание различных по-

веденческих категорий, таких как молчание, резкие движения (прыжок) и т. д. В докладе было подчеркнуто, что постановкой и решением этих проблем Гоголь и Кьеркегор ознаменовали предвесье новых и новейших, модернистских и постмодернистских течений. Важный аспект темы, затронутый в докладе, – развитие и взаимодействие традиций Гоголя и Кьеркегора в русской духовной культуре со второй половины XIX в., когда датский мыслитель стал в России предметом глубокого внимания и изучения. Подчеркнута роль в этом процессе Петера Эммануила Гансена, а также признание и высокая оценка Кьеркегора Львом Толстым.

Китайская исследовательница Сун Инънань (Нанькайский университет) в докладе «Конфуций и Гоголь: диалог гуманистических идей через столетия» выявила целый ряд созвучий между гуманистическими идеями Конфуция и Н.В. Гоголя. Основной мыслью доклада стало утверждение идеи социокультурной соотнесенности человека и его места, обнаруживаемой в текстах обоих авторов. Наличие в них общечеловеческих гуманистических ценностей русского и китайского народов – важнейшее условие, способствующее их межкультурному диалогу.

В.А. Воронаев (МГУ им. М.В. Ломоносова) в своем докладе «Гоголь и “Добротолюбие” (К постановке вопроса)» рассмотрел роль этого источника в духовных исканиях Гоголя. «Добротолюбие» – не конкретное произведение, а жанр компиляции святоотеческих творений на ту или иную тему. Эта важнейшая аскетическая книга Православия, созданная трудами двух преподобных – грека Никодима Святогорца и выходца из восточной Руси Паисия Величковского, – впервые была издана в Венеции в 1782 г. под греческим названием «Филокалия» (букв. «любовь к благу или к прекрасному, т. е. благолюбие»), а на русский язык переведена как «Добротолюбие». Здесь имеется в виду духовная красота, достигнутая святыми подвижниками и доступная хотя бы отчасти всем, кто стремится приобщиться к их опыту. В 1793 г. в Москве был издан славянский перевод книги преподобного Паисия Величковского. Несомненное влияние славян-

ское «Добролюбие» оказало на И.В. Киреевского, которому принадлежит первое жизнеописание преподобного Паисия Величковского и инициатива издания святоотеческих творений в Оптиной Пустыни. Именно «Добролюбие» на церковнославянском языке в переводе преподобного Паисия Величковского читал Гоголь. Есть все основания полагать, что оно стало для него питающим внутреннюю жизнь «хлебом насущным».

Тема доклада *И.А. Виноградова* (ИМЛИ им. А.М. Горького РАН) «Славянофил-государственник. Гоголь в движениях эпохи» связана с нерешенным до сих пор в осмыслении наследия Гоголя вопросом о месте писателя в противостоянии современных ему течений славянофильства и западничества. Впервые на основании многочисленных источников докладчиком предложено понимание общественно-политической позиции Гоголя как славянофила-государственника. Будучи неизменным сторонником единства славян, писатель придерживался глубоко «охранительных» взглядов по отношению к русской государственности. Во главу угла славянофильства он ставил интересы России как уникального государства единственного славянского народа, сохранившего в истории свою независимость и самобытность. Автор доклада приходит к выводу, что Гоголь стоял определенно выше и западнического, и многих представителей славянофильского направлений, ибо по целому ряду вопросов превосходил не только далеких от него западников, но и гораздо более близких ему «восточников», которые тоже не достигали масштабности и объективности гоголевского художнического видения.

Таня Попович (Белградский университет), представила доклад «Топосы и образы отшельничества в прозе Н.В. Гоголя: литературный контекст». Для анализа анахоретских топосов в художественной прозе Гоголя она выбрала повести, в центре которых история жизни главного героя, построенная по модели агиографии или биографии: «Вий», «Портрет», «Записки сумасшедшего» и «Шинель». Они рассматриваются в сравнительном контексте произведений Л.Н. Толстого, Г. Флобера, А.П. Чехова и др. Внимание сербской исследовательницы преимущественно сосредоточено на отношениях между гипотекстами (пустынножительские агиографии) и гипертекстами (тип анахорета и юродивого в художественной прозе Гоголя и других писателей XIX в.). В повестях Гоголя житийная структура либо разрушена, либо иронически пере-

вернута. Вместо внешней пустыни, места для духовного подвига, герои гоголевских повестей, носящие маски мучеников и подвижников, дошли до внутренней душевной пустоты или, по словам А.М. Ремизова, «сердечной пустыни», которая не ведет их к метанойе и духовному преображению. О роли этого топоса у Гоголя шла речь и в иерусалимском докладе *Е.А. Иваньиной* (Воронежский государственный педагогический университет) «Пустыня как материальное и духовное пространство в творчестве Н.В. Гоголя». Пустынный мотив актуализируется как в художественном творчестве, так и в публицистике писателя. Гоголевский образ пустыни наделен двойным значением: эмпирическим и метафизическим. В статьях об истории и географии пустыня – пространство, породившее особый характер народов; в художественных текстах пустыня (и ее корреляты) – пространство, в котором герой подвергается испытанию. Гоголевская пустыня совмещает в себе такие коннотации, как рождающая утроба и пространственное перепутье; здесь пересекаются внешнее и внутреннее пространства и открывается изнаночная сторона существования; это и пространство дематериализации, где отключается суетный мирской взгляд (для него здесь нет пищи) и открывается взор духовный. В своем негативном значении пустыня – синоним пустоты. Другой аспект проблемы художественного пространства Гоголя был затронут в докладе *И.А. Есаулова* (Литературный институт им. А.М. Горького) «Родное и вселенское в творчестве Гоголя», прозвучавшем в Иерусалиме. В свое время Вяч. Иванов применил эти понятия, раскрывая главную особенность Достоевского. Применим ли такого рода инструментарий, когда мы пытаемся понять глубинные интенции Гоголя? Именно эта проблема стала центральной для доклада. Его автор сосредоточился на рассмотрении некоторых неочевидных особенностей гоголевской поэтики; например, обратился к обозначению первых созерцателей «экипажа» Чичикова в начале «Мертвых душ» (двух русских мужиков и молодого человека), предлагая новое понимание этого эпизода. «Чуть не слетевший от ветра» картуз молодого человека докладчик сопоставил с картузом Петрушки: тем самым намек на финальный взлет-полет птицы-тройки, согласно аргументации Есаулова, имплицитно содержится уже в первом абзаце гоголевской поэмы – авторской акцентуацией стремительности движения. Проблематизируемое «родное», не переставая быть таковым, обретает в

финале поэмы вселенские атрибуты: то же самое происходит как в финале «Миргорода», так и в финалах некоторых других произведений Гоголя: такова основная идея докладчика.

Материал, уточняющий круг духовного общения писателя, был представлен в сообщении *В.С. Карташова* (Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова). Оно содержало биографические сведения о духовнике Н.В. Гоголя, священнике несохранившейся московской церкви Саввы Освященного на Девичьем поле («Саввинской, что на Саввинской улице») Пречистенского собора Иоанне Диомидовиче Никольском (1785 – около 1874 г.), а также воспоминания Погодиных и архивные данные о нем. Познакомившись с Н.В. Гоголем в 1842 г., отец И.Д. Никольский был рядом с ним и в последние дни его жизни.

Вопросы и проблемы, поставленные на пленарных заседаниях в Москве и Иерусалиме, нашли свое преломление и развитие в работе секций «Христианская антропология Гоголя», «Гоголь и духовное наследие России», «Гоголь и русская религиозная мысль XX века», «Христианское мирозерцание Гоголя».

Особенности гоголевской философии человека рассматривались на конференции в историко-литературном контексте. Так, доклад *А.В. Денисовой* (Санкт-Петербургский университет МВД России) «Радищев, Гоголь, Достоевский о человеке и вере» был посвящен пониманию человека в произведениях А.Н. Радищева, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского. Основой для такого соотнесения послужил тезис о героическом как основополагающем свойстве русского национального характера. Если в образах героев произведений Радищева (Ермак, Бова) героическое понималось их автором как частная черта отдельного персонажа и не определяло концепцию национального характера в целом, то Гоголь представлял богатырское-героическое как основу подвигов казачества в защиту православной веры («Тарас Бульба»). Именно эти качества, по мнению писателя, и стали сутью русского характера. По Достоевскому же, истинное русское богатырство проявляется не сверхчеловеческой физической мощью, а духовной крепостью, незыблемой даже в тяжелейших испытаниях (статья «Фома Данилов, замученный русский герой» в январском выпуске «Дневника писателя» за 1877 г.). Православный народ способен понять и по достоинству оценить эти подвиги потому, что и сам в целом является, как пишет Ф.М. Достоевский, «богатырем». Такой взгляд на народ-

богоносец генетически восходит и к художественным воззрениям Н.В. Гоголя.

С.А. Шульц (Ростов-на-Дону) в докладе «Радищев, Гоголь, Мандельштам: к метафизике человека и истории» сопоставил антропологические воззрения трех крупнейших писателей XVIII–XX вв. В «Путешествии из Петербурга в Москву», в трактате «О человеке, его смертности и бессмертии» А.Н. Радищев часто наряду с концептом «человек» использует родственные ассоциативные термины «душа», «сердце», «внутренность». Это вызвано не только сентименталистскими веяниями с их вниманием ко всяким проявлениям чувствительности, но намного более широким восприятием человека в его человечности и в его историчности, поскольку целью истории Радищев считает утверждение достоинства личности. Отношение Гоголя-писателя к истории – эстетизированное, т. к. его интересует не правда факта или исторических деталей, а сам подвижный смысл истории, как он открывается искусству. Это означает творческое преобразование истории как внешнего во внутреннем опыте искусства. Человек в истории для Гоголя интереснее самой истории. Мандельштам, опираясь на идейное наследие Радищева и Гоголя, неизменно сопрягает изображение человека с двумя основными планами: физическим космосом (условно: «природа») и историческим космосом (условно: «культура»), делая их коррелятами. В его текстах, созданных после 1917 г., утверждается идея человечности и достоинства личности.

Тема «Гоголь и духовное наследие России» была представлена на чтениях во всем многообразии ее проблематики. Активно обсуждалось отношение Гоголя к идейной и эстетической доктрине славянофилов. *Е.И. Анненкова* (РГПУ им. А.И. Герцена) в докладе «“Древнерусская православно-христианская образованность” в интерпретации Гоголя и И.В. Киреевского» сопоставила воззрения Н.В. Гоголя и И.В. Киреевского на те формы русского просвещения и «православно-христианской образованности», которые формировались в рамках древнерусской культуры и затем подвергались определенной трансформации в Новое время. Художник и мыслитель были убеждены в необходимости поддержания духовно-культурной преемственности как в развитии русского общества в целом, так и в историко-литературном процессе. Вместе с тем выявляются те аспекты размышлений двух современников, которые свидетельствуют не только о личностной особенности каждого, но и о раз-

личии мышления философа и литератора. Особое внимание в докладе было обращено на методологию славянофильского «дела», о чем немало говорил Киреевский, и на результативность писательского слова, которая волновала Гоголя.

В докладе *Ю.Н. Сытиной* (Московский государственный областной университет) «Тройка & железная дорога как камень преткновения для западников и славянофилов» предметом исследования стала полемика вокруг гоголевского образа несущейся Руси-тройки, субстанциальность которого подчеркнул К.С. Аксаков, дав восторженную оценку финалу поэмы. В споре с критиком-славянофилом «западник» Белинский предложил альтернативный символ России, отсылающий не к прежней «святой Руси», а к обновленной «прогрессом», – символ железной дороги. Художественной репликой в адрес гоголевской тройки стал «Тарантас» В.А. Соллогуба, где пророческий пафос финала «Мертвых душ» высмеивается, исходя из прагматического здравого смысла, с точки зрения которого сама проблематика споров о пути России умозрительна и несостоятельна. В дальнейшем в полемику включился Достоевский, вновь актуализировав образы живой тройки и механической железной дороги. В его реализме «в высшем смысле» они разрастаются в символы уже не просто разных путей развития России, но двух начал бытия: органического – при всем безудержье, стремящегося к святости, – и мертвого, inferнального. В главном же Достоевский сходится с Гоголем: основополагающим у него также оказывается пасхальный архетип, свойственный всей русской культуре.

О соотношении слова писателя и его личности размышляла в своем докладе *Л.А. Саченко* (Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова) «“Верное зеркало человека”: “Авторская исповедь” Н.В. Гоголя и “Что нужно автору?” Н.М. Карамзина». Исследовательница обнаружила ряд опорных точек «Авторской исповеди» Н.В. Гоголя, прямо соотносящихся со статьей Н.М. Карамзина «Что нужно автору?». Утверждение Карамзина о том, что «творец всегда изображается в творении и часто – против воли своей», у Гоголя преобразуется в мысль о том, что автору с душой неоправданной, невоспитавшейся не дано сказать правды, ибо, опять же, по словам Карамзина, «дурной человек не может быть хорошим автором». В связи с этим одной из ведущих в «Авторской исповеди» становится тема самовоспитания писа-

теля в его стремлении исполнить свой духовный и нравственный долг. Доклад *В.Д. Денисова* (Российский государственный гидрометеорологический университет) «Гоголь и любомудры» был посвящен дружеским и литературным отношениям, которые в 1830-е гг. писатель установил с большинством бывших членов Общества любомудрия – московского литературно-философского кружка (1823–1825). Некое единомыслие с ними докладчик обнаруживает в перекличке статей гоголевского сборника «Арабески» (1835) с произведениями бывших любомудров в журнале «Московский Вестник» (1827–1830) и в сборнике «Проза» (1831) поэта-философа Д.В. Веневитинова. Это сходство проявляется на жанрово-композиционном и тематическом уровне, в названиях, проблематике, мировоззренческой позиции. Вероятно, тем самым Гоголь хотел показать свою верность идеям и представлениям любомудров, стремление по-своему продолжить их путь, не скрывая и определенных разногласий с ними.

Место Гоголя в истории славянских литератур было рассмотрено *А.В. Липатовым* (Институт славяноведения РАН) в докладе «Русские, украинские и польские составляющие самопонимания Гоголя». Ученый высказал мнение, что творчество этого украинца ознаменовало не только одну из вершин русской литературы, но и ее вхождение на европейский Парнас. При этом в общем контексте истории славянских литератур того времени Гоголь в своих произведениях на украинские темы был в череде тех своих земляков, русскоязычное творчество которых дает основание говорить об украинской школе в русской литературе как об историко-типологическом аналоге украинской школы в польской литературе той же самой поры. *Владимир Билевески* и *Лариса Сугай* (Университет им. Матеев Бела в Банской Быстрице), авторы доклада «Святой схимник и колдун: интерпретация повести Н.В. Гоголя “Страшная месть” и проблемы ее перевода на словацкий язык», предложили рассмотреть противопоставленные образы схимника и колдуна через призму переводов повести на словацкий язык. Что касается образа святого схимника, значимых разночтений в этих переводах не наблюдается. Церковнославянская лексика предопределяет лексическую и эмоциональную близость переводов и оригинала. Образ же колдуна построен на словах, соотносящихся с лексическим гнездом слова «чудо». Они употреблены Гоголем 28 раз, и практически все являются прямыми характеристика-

ми отца пани Катерины. Передать эту гоголевскую полисемию по-словацки невозможно. По наблюдениям докладчиков, Гоголь создает образ колдуна на контрасте и игре смыслами и звуками паронимов «чудной» и «чудный», на их противопоставлении и неразличении в целом ряде случаев.

Значительная часть докладов была посвящена отражению традиций духовной литературы в произведениях писателя. Центром внимания в докладе *Л.Ф. Луцевич* (Варшавский университет) «“Нужно сделаться истинным христианином” (Н.В. Гоголь о христианском служении)» стали «Выбранные места из переписки с друзьями» как развернутое духовное исповедание / завещание, наследующее традицию духовных грамот древнерусских церковных иерархов, обращенных к монашествующей братии. Структурно-семантическая основа духовной грамоты включает краткое изложение основ христианского вероучения; исповедание грехов, раскаяние, покаяние; духовные наставления пастве; просьбы завещателя о прощении собственных согрешений с одновременным разрешением и прощением грехов своей пастве. Эти составляющие присутствуют в гоголевском произведении в определенной динамике. Покаяние и попытки христианского осознания грехов Гоголь связывает с «историей своей души», которую являют его сочинения. Тема обновления, перерождения души – центральная тема христианства, доминирует в «Переписке». Писатель, осознавая свое избранничество, верит, что само Провидение внушает ему «желание быть лучшим», а также способ, как достичь этого. Его проповедническое наставление соотечественникам – «сделаться истинным христианином нельзя по воображенью», нужно реально «сделаться лучшим» – это и есть первый шаг на пути истинного обращения.

По мнению *Т.Э. Демидовой* (Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова), автора доклада «Осмысление Н.В. Гоголем “Лестницы” И. Лествичника в поэме “Мертвые души”», поэтичная «Лестница», кроме идейного содержания, была для писателя образцом высокого библейского слова. Образ лестницы, пронизывающий поэму, навесен именно книгой Лествичника. Он анализируется как полифункциональный символическо-метафорический образ: это лестница в высоком значении слова как идеал духовного роста человека; сам принцип «проверки» персонажей способностью к движению вверх; лестница как сюжетно-композиционная мо-

дель. Было обращено внимание на то, что в финале второго тома Гоголь практически цитирует «Лествицу».

В докладе *Д.П. Овчинникова* (Шуйский филиал Ивановского государственного университета) «Философия Г.С. Сковороды в “Женитьбе” Н.В. Гоголя» утверждалось, что одним из истоков символической основы комедии Н.В. Гоголя «Женитьба» явились идеи философии украинского духовного мыслителя Г.С. Сковороды. Еще при жизни Гоголя поэтические тексты легендарного земляка исполняли странствующие кобзари. Отражающие близкое Гоголю символическое мироощущение масштабности и многозначности изображаемого, образ птицы, которой тесно в пещере, мотив восхождения духа из стихотворений «Сада Божественных песен» Сковороды проливают свет на метафизическую конструкцию «Женитьбы». *И.И. Просвиркина* и *О.А. Поролю* (Оренбургский государственный университет) посвятили свой доклад «Библейское слово в книге Н.В. Гоголя “Выбранные места из переписки с друзьями”» анализу функционирования библейского слова в художественном мире Н.В. Гоголя. Он был осуществлен в семантическом аспекте с применением метода текстовых параллелей. Выявленные параллели показывают стилистическое своеобразие прозы Н.В. Гоголя, открывают новые смысловые отношения, обозначая доминирующую ценностную установку мироощущения писателя – осознание ценности инобытия, преодоление мгновенности человеческого земного существования. *К.К. Джафарова* (Дагестанский государственный университет, Дагестанский государственный университет народного хозяйства) в докладе «Полижанровость и проповедническое слово Гоголя» проанализировала проблему жанрового своеобразия книги «Выбранные места из переписки с друзьями». Напоминая о значении жанра прозаического сборника для Гоголя, автор исследует феномен «текста в тексте» и эволюцию циклической формы в творчестве писателя. Особое внимание при этом уделяется сопоставлению двух гоголевских книг, содержащих публицистические тексты, – «Арабесок» и «Выбранных мест из переписки с друзьями». «Прямое» авторское слово в «Выбранных местах» соотносится с жанрами проповеди и исповеди, а также с лирическим началом в книге. *Т.А. Волоконская* (Саратовский национальный исследовательский госуниверситет им. Н.Г. Чернышевского) в докладе «Сюжет гибели церкви в художественных произведениях Гоголя» на

материале художественных произведений Гоголя рассмотрела сюжет гибели церкви как реального, посюстороннего пространства, которое служит символом внутреннего духовного пространства человека, своевольно выходящего из-под власти божественных предписаний. Ключевыми мотивами, формирующими указанный сюжет, являются проникновение в церковное пространство нечисти и связанных с потусторонним миром персонажей; совершение в церкви действий нерелигиозного характера или имеющих отношение к иному, нехристианскому культу; запустение и физическое разрушение церкви, символизирующее кризис религиозного сознания персонажей. Но в этом последнем состоянии заключается и основание для дальнейшего возрождения человеческой души – и строительства обратившимся грешником новой церкви. Попытку семантического анализа одного из многозначных гоголевских словосочетаний предпринял Д.Л. Рясков (Саратовский национальный исследовательский госуниверситет им. Н.Г. Чернышевского) в докладе «Понятие “неестественная сила” в художественном эпистолярном наследии Гоголя». «Неестественная сила» – специфическое словосочетание, встречающееся в художественных текстах и письмах Гоголя, которое привлекает внимание некоторой семантической неопределенностью и нетипичностью. Тем не менее указанную фразу в том или ином виде можно встретить в «Ревизоре», «Шинели», «Мертвых душах» и ряде других гоголевских текстов, что может говорить об определенной значимости понятия для самого автора. В докладе анализировалось изменение смысловых оттенков словосочетания в зависимости от употребления в каждом конкретном контексте.

Проблемам критической рецепции творчества Гоголя была посвящена работа секции «Гоголь и русская религиозная мысль XX века». В.В. Высоцкая (Университет Российской академии образования) в докладе «В. Зеньковский и В. Гиппиус о мировоззрении Гоголя» отметила, что В. Гиппиус эстетическое развитие Гоголя интерпретирует в связи с эволюцией его личности, когда юношеский индивидуалистический миссионеризм сменяется эстетическим индивидуализмом 1830-х гг., а затем происходит поворот к морализму и, наконец, к религии. В гоголеведческих работах В. Зеньковского разных лет религиозная тема у Гоголя развита как основная. В его трактовке религиозное сознание приводит Гоголя к мысли о моральном преображении людей. Однако со-

единение идейных заданий с художественными и требование психологической достоверности делало задачу автора исключительно сложной, что стало причиной внутренней драмы писателя. Исходной мыслью доклада Н.В. Капустина (Ивановский государственный университет) «Ю.Н. Говоруха-Отрок в полемике с В.В. Розановым: истолкование Гоголя» стал тезис о том, что розановский взгляд на Гоголя, уже не раз описанный историками литературы, обычно подается изолированно, без достаточной рефлексии со стороны современников. Между тем Говоруха-Отрок был одним из наиболее глубоких оппонентов Розанова. Основой полемических утверждений явилась новаторская для русской литературной критики рубежа XIX–XX вв. мысль о христианском мировоззрении Гоголя. В свете этого понятно, почему Говоруха-Отрок не соглашался с представлением Розанова о гоголевском «демонизме», выдвигая целый ряд аргументов, на которые было обращено особое внимание докладчика.

В докладе В.Ш. Кривоноса (Самарский государственный социально-педагогический университет) «Гоголевские темы и мотивы в романе Д.С. Мережковского “Антихрист (Петр и Алексей)”» рассматривались функции гоголевских тем и образов в романе одного из самых ярких представителей «нового религиозного сознания» Серебряного века Д.С. Мережковского «Антихрист (Петр и Алексей)». Для понимания принципиально значимых аспектов романа, занимающего особое место в «резонантном» пространстве русской литературы, существенно, что в Петербурге Мережковского, как и в Петербурге Гоголя, сны невозможно отличить от яви, а явь неотличима от сна. Переключка миров Гоголя и Мережковского, не просто активно использующего гоголевские темы и образы, но преобразующего их в соответствии со своим замыслом, привела, с одной стороны, к усилению гоголевского смыслового пласта в романе, с другой – к порождению новых смыслов, определивших его художественное и историософское своеобразие.

Е.В. Сартаков (МГУ им. М.В. Ломоносова) в своем докладе «Гоголь в церковной периодике Сербии начала XX века» показал, что к началу XX в. сербские критики вслед за русскими публицистами осознали, что многомерное творчество Гоголя никак не вписывается в прокрустово ложе социальной схемы Белинского-Чернышевского (в Сербии такого же Гоголя отстаивал Св. Маркович и его многочисленные адепты), поэтому сербская цер-

ковная пресса предложила много интересных трактовок Гоголя. В 1902 г. была впервые переведена на сербский язык книга Гоголя «Размышления о божественной литургии». По мнению сербских религиозных публицистов, решающая роль в процессе воцерковления русской литературы принадлежит именно Гоголю. Они неоднократно подчеркивали, что при анализе творчества Гоголя нельзя говорить о «переломе» или «надрыве», речь идет о непрерывном процессе. Кроме того, в белградском журнале «Христианская мысль» (1902) обнаружена публикация письма Гоголя родителям из Нежина (1822). В докладе приводится это письмо, подробно разобрана история его нахождения в Национальной библиотеке Белграда.

Доклад *К.Г. Кацадзе* (Ивановский государственный университет) «“Великий махатма Гоголь” (Н.В. Гоголь в “Листах дневника” Н.К. Рериха)» был посвящен демонстрации принципиального значения фигуры Н.В. Гоголя для Н.К. Рериха. Цитаты из гоголевских текстов (писем, статей, художественной прозы) становятся неоспоримой базой основополагающих идей художника. Его сближает с Гоголем потребность в создании «дельной» прозы (публицистической или духовной направленности) как, может быть, более быстрого средства для изменения общественного сознания по сравнению с творчеством чисто художественным, которое они пытаются комментировать. Для обоих характерны профессиональное изучение истории, глубокая (правда, в разных аспектах) причастность к театру, серьезный интерес к архитектуре, ботанике и в целом некая синтетичность личности, стремление к единению науки и искусства.

Ю.В. Балакишина (РГПУ им. А.И. Герцена, Свято-Филаретовский православно-христианский институт) в своем докладе «Диалог церкви и светской культуры: “модель” Гоголя в оценке Аверинцева» рассмотрела особенности восприятия и развития С.С. Аверинцевым одной из ключевых проблем в творчестве позднего Гоголя – проблему отношения церкви и светской культуры. В случае с Гоголем диалог церкви и культуры осуществлялся в сфере художественного творчества и зашел в тупик. Аверинцев присоединяется к тем, кто считает, что жизнь привела писателя в ситуацию неразрешимого конфликта, который «буквально загнал в гроб Гоголя», – «конфликта между комическим гением и православной совестью». Можно предположить, что «парадокс» Гоголя

повлиял на формирование идеи Аверинцева о двух творческих принципах – античной литературы и ближневосточной словесности. Выявляя их разность, доходящую до противоположности, Аверинцев, тем не менее, находит основания для возможного диалога: у того и другого народа, породившего эти принципы, «в центр культуры и жизни ставится то, что выговорено в слове». Слово-Логос можно считать тем главным «пунктом», в котором происходит рецепция Аверинцевым «модели» Гоголя. Борьба с разрушением слова для того и другого связаны с верой в Слово, бывшее в начале у Бога, и творческой жизнью слова человеческого, проявляющего себя и в художественных поисках Гоголя, и в филологических штудиях Аверинцева.

На пленарном заседании иерусалимской части конференции, проходившем в Народной трапезной Сергиевского подворья, были представлены исследования, связанные с паломничеством Гоголя в Святую землю. В докладе *В.М. Гуминского* (ИМЛИ им. А.М. Горького РАН) «Гоголь и Иерусалим» оно было рассмотрено в контексте русской и мировой литературы путешествий. Автор доклада на основании письменных и «вещественных» свидетельств произвел поэтапную реконструкцию маршрута Гоголя по Святой земле в 1848 г. и сравнил его с описаниями путешествий в русской паломнической литературе. Исследователь выявил и охарактеризовал круг общения писателя в ходе его путешествия, подробно остановившись на теме «Гоголь и митрополит Петры Иорданской Мелетий (“Святой Петр”)». Была установлена «тайная связь» между паломничеством Гоголя и работой над «Мертвыми душами», поставлены и проанализированы такие вопросы, как вероятность поездки Гоголя на о. Корфу и в Дамаск, литургия у Гроба Господня (вопрос о языке богослужения и приобщение Св. Тайн), «Мертвые души» и храм Воскресения Господня, топография Иерусалима у Гоголя и в действительности, «внутреннее путешествие» по святым местам (Евангелие, молитва и т. п.) и паломничество «ученого исследователя», оценка писателем нравственного итога своей поездки.

Доклад *А.Х. Гольденберга* (Волгоградский государственный социально-педагогический университет) «Свидание в Иерусалиме: Гоголь и Иннокентий Херсонский» был посвящен роли выдающегося духовного писателя и проповедника русской церкви, святителя Иннокентия Херсонского в творческой биографии Гоголя. Иннокентий в апреле 1842 г. бла-

гословил писателя на паломничество ко Гробу Господню. Между ними возникает столь тесная духовная связь, что, посылая Иннокентию в мае 1842 г. только что вышедший первый том «Мертвых душ», Гоголь назначает преосвященному через два года новую встречу – в Иерусалиме – после завершения второго тома поэмы. Писатель также просит его о духовном покровительстве над своими близкими. Новую страницу в отношениях с пастырем открыла книга «Выбранные места из переписки с друзьями» и отзыв святителя о ней. Ответ Гоголя носит исповедальный характер, позволяющий уточнить внутренние мотивы создания книги и ее творческую историю. В докладе были прослежены связи образов и мотивов «Выбранных мест» с проповедями Иннокентия, изданными М. Погодиным в 1843 г., обнаружены прямые переклички с ними во втором томе «Мертвых душ». Надежда Гоголя на встречу с Иннокентием в Иерусалиме не сбылась. Синод, ссылаясь на сложные политические отношения с Турцией, не разрешил архиепископу поездку в Палестину. Однако интенсивный духовный и литературный диалог с Иннокентием Херсонским стал одним из важнейших событий в творческой биографии Гоголя 1840–1850-х гг. и свидетельством той роли, которую играли в позднем творчестве писателя традиции русской гомилетики.

К 170-летию учреждения в Иерусалиме Русской духовной миссии *М.И. Щербаковой* (ИМЛИ им. А.М. Горького РАН) была подготовлена книга «В преддверии Русской Палестины. Летопись Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. 1847–1854», представленная автором на конференции. Святая земля, какой ее увидели первые сотрудники Русской духовной миссии – архимандрит Порфирий (Успенский), иеромонах Феофан (Говоров) и двое студентов-выпускников столичной Духовной семинарии, описана русскими палом-

никами тех лет (Н.В. Гоголь, П.А. Вяземский, А.Н. Муравьев, архимандрит Софония (Скольский) и др.). Наполненные широким спектром тонких наблюдений и художественных образов, они до сих пор служат богатейшим источником сведений о состоянии палестинских святынь и о событиях вокруг них накануне Крымской войны 1853–1856 гг. Российским консулом в Бейруте и Палестине с 1839 г. состоял К.М. Базили – товарищ Гоголя по Нежинской гимназии, сопровождавший писателя в его поездке по Святой земле. Исключительно важным источником сведений о Сирии и Палестине стала в середине XIX в. его книга «Сирия и Палестина под турецким правительством в историческом и политическом отношении». Результаты самоотверженных трудов первого состава Русской духовной миссии в Иерусалиме часто недооцениваются. Между тем в документах эпохи, представленных в книге М.И. Щербаковой, ясно звучит глубокое уважение восточного мира к северной православной державе, посланцы которой являли собой образец благочестия и учености, деятельной помощи христианам в устройении и украшении храмов, в организации училищ, устройстве больниц, пример высокого служения вере.

Участники иерусалимских чтений имели возможность проследить историю Русской духовной миссии в музейной экспозиции Сергиевского подворья. Заключительным аккордом конференции стало своего рода «хождение» – путешествие по следам паломничества Гоголя в Святую землю.

XIX Международные Гоголевские чтения позволили не только выявить глубокие и многообразные связи художественного мировоззрения писателя с русской и мировой духовной культурой, но и обозначили круг проблем его творческой биографии, которые требуют дальнейшего исследования.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|--|--|
| <i>Аксенова
Галина Ивановна</i> | – д-р пед. наук, проф. каф. общей психологии Академии ФСИН России (г. Рязань). E-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru |
| <i>Алеевская
Александра Олеговна</i> | – ст. преп. каф. иностранных языков Академии ФСИН России (г. Рязань). E-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru |
| <i>Алексеевко
Ирина Владимировна</i> | – ст. преп. каф. иностранных языков для инженерных направлений Ин-та филологии и языковых коммуникаций Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: familiya_irina@mail.ru |
| <i>Амир Хоссейни</i> | – канд. филол. наук, доц., преп. каф. русского языка и литературы Тегеран. гос. ун-та (Иран). E-mail: amhoseini@ut.ac.ir |
| <i>Арбузова
Наталья Александровна</i> | – зам. зав. каф. перевода и переводоведения Новосиб. воен. ин-та им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Рос. Федерации. E-mail: arbuzova_77@mail.ru |
| <i>Батунова
Ирина Валерьевна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков для инженерных направлений Ин-та филологии и языковых коммуникаций Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: familiya_irina@mail.ru |
| <i>Белозерова
Наталья Владимировна</i> | – канд. пед. наук, преп. каф. иностранных языков и культуры речи С.-Петерб. ун-та Гос. противопожарной службы МЧС России. E-mail: nv.belozerova@gmail.com |
| <i>Беспалова
Светлана Васильевна</i> | – канд. пед. наук, доц. Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: bespalovasy@yahoo.de |
| <i>Биянова
Мария Вадимовна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и удмуртской филологии Глазовск. гос. пед. ин-та им. В.Г. Короленко. E-mail: m.bianova@mail.ru |
| <i>Борисова
Елена Борисовна</i> | – д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии и межкультурной коммуникации Самар. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: borissovaelena@rambler.ru |
| <i>Веденеев
Алексей Михайлович</i> | – канд. биол. наук, доц. каф. теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: vedvgpu@mail.ru |
| <i>Винокурова
Наталья Федоровна</i> | – д-р пед. наук, проф. каф. географии, географического и геоэкологического образования Нижегор. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина (Мининского ун-та). E-mail: eco@bk.ru |
| <i>Воробьева
Галина Васильевна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: 89093882130@yandex.ru |
| <i>Вырицков
Анатолий Николаевич</i> | – д-р пед. наук, проф. каф. социальной работы Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: a-virschkov@yandex.ru |
| <i>Гамова
Ольга Леонидовна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. русского и иностранных языков Воронеж. ин-та ФСИН России. E-mail: nmishina@bk.ru |

- Гольденберг
Аркадий Хаимович* – д-р филол. наук, доц., проф. каф. литературы и методики ее преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Гребеницкова
Татьяна Валерьевна* – канд. пед. наук, доц. каф. дошкольной и специальной педагогики и психологии Новокузнец. ин-та (филиала) Кемер. гос. ун-та. E-mail: tatgreb@yandex.ru
- Груздева
Елена Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных наук Казан. фед. ун-та. E-mail: teemyvera24@mail.ru
- Десятериченко
Марина Александровна* – ст. преп. Центра оценки качества образования Волгогр. академии последиplomного образования. E-mail: marinades_ko@mail.ru
- Дмитриева
Юлия Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. социальных и гуманитарных дисциплин Соликамск. гос. пед. ин-та (филиала) Перм. гос. нац. исслед. ун-та. E-mail: j.v.dm@mail.ru
- Евдокимова
Ольга Владимировна* – д-р филол. наук, проф. каф. русской литературы Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: eolga8805@gmail.com
- Евпак
Марина Юрьевна* – ст. преп. каф. межкультурной коммуникации и перевода Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы (г. Уфа). E-mail: lilukarimovaufa@gmail.com
- Желтухина
Марина Ростиславовна* – д-р филол. наук, доц. каф. теории английского языка Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: zzmrg@mail.ru
- Закирова
Оксана Вячеславовна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы Елабуж. ин-та (филиала) Казан. (Приволжск.) фед. ун-та. E-mail: anacko-05@yandex.ru
- Зверев
Арсений Владимирович* – зав. лаб. каф. теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: arszver@yandex.ru
- Зохран Хейдари-пур* – асп. каф. русского языка и литературы Тегеран. гос. ун-та (Иран). E-mail: heidari.z@yandex.ru
- Зулхарнаева
Анастасия Васильевна* – канд. пед. наук, доц. каф. географии, географического и геоэкологического образования Нижегород. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина. E-mail: avhahina@mail.ru
- Ингеманссон
Арвид Рональдович* – ст. преп. каф. русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: arvid2008@yandex.ru
- Каменная
Евгения Шамилевна* – преп. Октябрьского нефтян. колледжа им. С.И. Кувыкина. E-mail: ekamennaya@yandex.ru
- Канашина
Светлана Валерьевна* – канд. филол. наук, ст. преп. каф. английского языка № 3 Моск. гос. ин-та междунар. отношений (ун-та) МИД Рос. Федерации. E-mail: svetlanakanashina@yandex.ru
- Каримова
Лилия Наилевна* – канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации и перевода Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы (г. Уфа). E-mail: lilukarimovaufa@gmail.com
- Капитанова
Светлана Николаевна* – канд. психол. наук, доц. зав. каф. специальной педагогики и психологии Нижегород. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина. E-mail: tatiana.panfilova.95@mail.ru

<i>Кондаурова Татьяна Ильинична</i>	– канд. биол. наук, проф., зав. каф. теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kondtail@vspu.ru
<i>Костикова Дина Алексеевна</i>	– канд. пед. наук, зав. каф. специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Новокузнец. ин-та (филиала) Кемер. гос. ун-та. E-mail: dina-kostikova@yandex.ru
<i>Красавский Николай Алексеевич</i>	– д-р филол. наук, проф. каф. немецкого языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
<i>Крылова Елена Александровна</i>	– канд. пед. наук, доц. каф. современных европейских языков Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: shalena@yandex.ru
<i>Кузибецкая Галина Владимировна</i>	– ст. преп. каф. экономики, начальник отдела науки, информационного и библиотечного обеспечения Волгогр. филиала Рос. экон. ун-та им. Г.В. Плеханова. E-mail: kuzibetskay@mail.ru
<i>Кузнецова Мария Николаевна</i>	– асп. каф. общей психологии, диагностики и консультировании Юж.-Урал. ун-та (г. Челябинск). E-mail: manechka.ku@mail.ru
<i>Лавринец Ирина Александровна</i>	– канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и дошкольного образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: lavrinets1@yandex.ru
<i>Лобынева Екатерина Ивановна</i>	– канд. культурологии, доц. каф. иностранных языков для инженерных направлений Ин-та филологии и языковых коммуникаций Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: familiya_irina@mail.ru
<i>Лоцилова Анна Александровна</i>	– канд. пед. наук, доц. каф. общей и социальной педагогики Нижегород. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина (Мининского ун-та). E-mail: annet_787@mail.ru
<i>Ляшевская Наталья Валерьевна</i>	– зав. учеб.-метод. центром сопровождения инноваций в образовании Ин-та развития образования Омской области. E-mail: n.lyashevskaya@yandex.ru
<i>Макевнина Ирина Анатольевна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
<i>Максакова Светлана Петровна</i>	– канд. пед. наук, доц., проф. каф. иностранных языков Воен. академии связи им. С.М. Буденного (г. Санкт-Петербург). E-mail: svetamkskva@gmail.com
<i>Мальков Олег Алексеевич</i>	– д-р мед. наук, доц., проф. каф. медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Сургут. гос. пед. ун-та. E-mail: maosurgpu@gmail.com
<i>Маркина Людмила Витальевна</i>	– д-р филол. наук, доц. каф. русского языка и методики обучения филологическим дисциплинам Ин-та гуманитар. наук (г. Москва). E-mail: markina.lv@mail.ru
<i>Маслакова Ангелина Олеговна</i>	– преп. ЧУ ДО «Перспективы» (г. Орехово-Зуево). E-mail: perspectives_school@mail.ru

<i>Мицзити Фэйлина</i>	– асп. каф. русского языка как иностранного и методики его преподавания С.-Петербург. гос. ун-та. E-mail: floramijit@yandex.ru
<i>Мишина Наталья Олеговна</i>	– канд. филол. наук, преп. каф. русского и иностранных языков Воронеж. ин-та ФСИН России. E-mail: nmishina@bk.ru
<i>Монина Елена Сергеевна</i>	– преп. каф. экономики Волгогр. филиала Рос. экон. ун-та им. Г.В. Плеханова. E-mail: moninaes@mail.ru
<i>Никифорова Елена Борисовна</i>	– д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nikiforovaelena@mail.ru
<i>Николаева Альбина Юрьевна</i>	– канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков для инженерных направлений Ин-та филологии и языковых коммуникаций Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: familiya_irina@mail.ru
<i>Плаксин Владимир Аркадьевич</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. философии, истории и права Финанс. ун-та при Правительстве Рос. Федерации (Краснодарский филиал). E-mail: vladimirplaxin@rambler.ru
<i>Полетаева Елена Денисовна</i>	– преп. каф. теории речи и перевода, асп. каф. английской филологии Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: elena-poletaeva@mail.ru
<i>Птицына Елена Александровна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: pea414@mail.ru
<i>Родина Юлия Демьяновна</i>	– асп. каф. русского языка Гос. соц.-гуманит. ун-та (г. Коломна). E-mail: yulya_rodina_92@mail.ru
<i>Рычкова Лидия Сергеевна</i>	– д-р мед. наук, проф., доц. каф. общей психологии, диагностики и консультировании Юж.-Урал. ун-та (г. Челябинск). E-mail: manechka.ku@mail.ru
<i>Садриева Гузель Салаватовна</i>	– преп. каф. межкультурной коммуникации и перевода Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы (г. Уфа). E-mail: lilukarimovaufa@gmail.com
<i>Син Яньци</i>	– асп. каф. общего и русского языкознания Гос. ин-та рус. яз. им. А.С. Пушкина (г. Москва). E-mail: yantsi93@mail.ru
<i>Смагина Ирина Леонидовна</i>	– ст. преп. каф. иностранных языков Омск. гос. пед. ун-та. E-mail: smagina-il@mail.ru
<i>Софронов Родион Павлович</i>	– канд. пед. наук, доц., проф., зав. пед. отд-нием Ин-та естественных наук Сев.-Вост. фед. ун-та им. М.К. Аммосова (г. Якутск). E-mail: vorovul@yandex.ru
<i>Стройков Сергей Александрович</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Самар. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: stroikov@ya.ru
<i>Терещенко Татьяна Михайловна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: tertm@yandex.ru

- Тимко
Наталья Валерьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Одинцовск. филиала Моск. гос. ин-та междунар. отношений МИД России. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Ульянова
Мария Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Ижевск. гос. техн. ун-та им. М.Т. Калашникова. E-mail: english@istu.ru
- Умнов
Владислав Семенович* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии и общей педагогики Новокузнец. ин-та (филиала) Кемер. гос. ун-та. E-mail: umnov.vlad@mail.ru
- Фетисова
Наталья Евгеньевна* – канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kinton79@mail.ru
- Хаджиева
Лейла Лечевна* – канд. филол. наук, доц. каф. литературы и методики ее преподавания Чечен. гос. пед. ун-та (г. Грозный). E-mail: luna6677@mail.ru
- Хорольский
Виктор Васильевич* – д-р филол. наук, проф. каф. истории журналистики и литературы Воронеж. гос. ун-та. E-mail: khorolbox@mail.ru
- Цораева
Олеся Игоревна* – асп. каф. англистики и межкультурной коммуникации Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: olesja-vr15@rambler.ru
- Шабалина
Ольга Аркадьевна* – канд. техн. наук, доц. каф. систем автоматизированного проектирования и поискового конструирования Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: shabalina@gmail.com
- Ягафарова
Хафиза Нургалиевна* – канд. филос. наук, доц., зам. зав. каф. механики и технологии машиностроения Уфим. гос. нефтян. техн. ун-та (г. Октябрьский). E-mail: yagafarova-kh@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|------------------------------|---|
| <i>Albina Nikolaeva</i> | – PhD (History), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Engineering Training Program, Institute of Philology and Language Communications, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: familiya_irina@mail.ru |
| <i>Alexandra Aleevskaya</i> | – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Academy of FPS of Russia (Ryazan). E-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru |
| <i>Alexey Vedeneyev</i> | – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vedvgpu@mail.ru |
| <i>Amir Hosseini</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Tehran State University (Iran). E-mail: amhoseini@ut.ac.ir |
| <i>Anastasia Zulharnaeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Geography, Geographic and Geoecological Education, Minin University. E-mail: avhahina@mail.ru |
| <i>Anatoly Vyrshchikov</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: a-virschikov@yandex.ru |
| <i>Angelina Maslakova</i> | – Lecturer, Private Institution of Additional Education “Perspectives” (Orehovo-Zuyevo). E-mail: perspectives_school@mail.ru |
| <i>Anna Loshchilova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin University. E-mail: annet_787@mail.ru |
| <i>Arkady Goldenberg</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Professor of Literature and its Teaching Methods Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: goldenberg48@mail.ru |
| <i>Arseniy Zverev</i> | – Chief of Laboratory, Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: arszver@yandex.ru |
| <i>Arvid Ingemansson</i> | – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: arvid2008@yandex.ru |
| <i>Dina Kostikova</i> | – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Theoretical Basis of Teaching, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University. E-mail: dina-kostikova@yandex.ru |
| <i>Ekaterina Lobyneva</i> | – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Engineering Training Program, Institute of Philology and Language Communications, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: familiya_irina@mail.ru |

- Elena Borisova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: borissovaelena@rambler.ru
- Elena Gruzdeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Human Sciences, Kazan (Volga region) Federal University. E-mail: reemyvera24@mail.ru
- Elena Krylova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Modern European Languages, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: shalena@yandex.ru
- Elena Monina* – Lecturer, Department of Economics, Volgograd Branch of Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: moninaes@mail.ru
- Elena Nikiforova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nikiforovaelena@mail.ru
- Elena Poletaeva* – Lecturer, Department of Speech Theory and Translation; Post Graduate Student, Department of English Philology, National Research Mordovia State University (Saransk). E-mail: elena-poletaeva@mail.ru
- Elena Ptitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: pea414@mail.ru
- Evgeniya Kamennaya* – Lecturer, Oktyabrsky Oil Industry College named by S.I. Kuvykin. E-mail: ekamennaya@yandex.ru
- Feilina Mitsiti* – Post Graduate Student, Department of Russian as a Foreign Language and its Teaching Methods, St. Petersburg State University. E-mail: floramijit@yandex.ru
- Galina Aksenova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology, Academy of FPS of Russia (Ryazan). E-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru
- Galina Kuzibekaya* – Senior Lecturer, Department of Economics, Volgograd Branch of Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: kuzibetskay@mail.ru
- Galina Vorobyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: 89093882130@yandex.ru
- Guzel Sadrieva* – Lecturer, Department of Intercultural Communication and Translation, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). E-mail: familiya_irina@mail.ru
- Hafiza Yagafarova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Mechanics and Technologies of Machine Engineering. E-mail: yagafarova-kh@mail.ru
- Irina Alekseenko* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Training Program, Institute of Philology and Language Communications, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: familiya_irina@mail.ru

- Irina Batunova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Engineering Training Program, Institute of Philology and Language Communications, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: familiya_irina@mail.ru
- Irina Lavrinet* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lavrinets1@yandex.ru
- Irina Smagina* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Omsk State Pedagogical University. E-mail: smagina-il@mail.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Leyla Hadzhieva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny). E-mail: luna6677@mail.ru
- Liliya Karimova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). E-mail: lilukarimovaufa@gmail.com
- Lyudmila Markina* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of Humanities (Moscow). E-mail: markina.lv@mail.ru
- Maria Biyanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Udmurt Philology, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko. E-mail: m.biyanova@mail.ru
- Maria Ulyanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Kalashnikov Izhevsk State Technical University. E-mail: english@istu.ru
- Marina Desyaterichenko* – Senior Lecturer, Education Quality Evaluation Centre, Volgograd Academy of Postgraduate Education. E-mail: marinades_ko@mail.ru
- Marina Evpak* – Senior Lecturer, Department of Intercultural Communication and Translation, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). E-mail: familiya_irina@mail.ru
- Marina Zheltuhina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zzmr@mail.ru
- Natalia Alanicheva* – PhD (Pedagogy), Deputy Head of Department of Foreign Languages and Speech Culture, Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCON of Russia. E-mail: nealanicheva@mail.ru
- Natalia Fetisova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kinton79@mail.ru

- Natalia Lyashevskaya* – Head of Training and Methodological Center of Support of Education Innovations, Institute of Development of Education of the Omsk region. E-mail: n.lyashevskaya@yandex.ru
- Natalia Timko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Odintsov branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Natalia Vinokurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Geography, Geographic and Geoecological Education, Minin University. E-mail: eco@bk.ru
- Natalia Arbuzova* – Deputy Head of Department of Translation and Translation Study, Novosibirsk military Institute of National Guard Troops. E-mail: arbuzova_77@mail.ru
- Natalia Belozerova* – PhD (Pedagogy), Lecturer, Department of Foreign Languages and Speech Culture, Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCON of Russia. E-mail: nv.belozerova@gmail.com
- Natalia Mishina* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian and Foreign Languages, Voronezh Institute of the FPS of Russia. E-mail: nmishina@bk.ru
- Nikolay Krasavsky* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Oksana Zakirova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Elabuga Branch of Kazan Federal University. E-mail: anacko-05@yandex.ru
- Oleg Malkov* – Advanced PhD (Medicine), Professor, Department of Medical-Biological Disciplines and Health and Safety, Surgut State Pedagogical University. E-mail: maosurgpu@gmail.com
- Olesya Tsoraeva* – Post Graduate Student, Department of English Philology and Intercultural Communication, Moscow City University. E-mail: olesja-vr15@rambler.ru
- Olga Evdokimova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Literature, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: eolga8805@gmail.com
- Olga Gamova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages, Voronezh Institute of the FPS of Russia. E-mail: nmishina@bk.ru
- Olga Shabalina* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Systems of Computer Aided and Search Design, Volgograd State Technical University. E-mail: shabalina@gmail.com
- Rodion Sofronov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor, Head of Pedagogical Department, Institute of Natural Science, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk). E-mail: vorovul@yandex.ru
- Sergey Stroykov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: stroykov@ya.ru

<i>Svetlana Bespalova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, National Research Mordovia State University (Saransk). E-mail: bespalovasv@yahoo.de
<i>Svetlana Kanashina</i>	– PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of English Language 3, Moscow State Institute of International Relations (run by the Ministry of Foreign Affairs of Russia). E-mail: svetlanakanashina@yandex.ru
<i>Svetlana Kashtanova</i>	– PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin University. E-mail: tatiana.panfilova.95@mail.ru
<i>Svetlana Maksakova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor, Department of Foreign Languages, Military Academy of Signal Corps named after S.M. Budyonny (St. Petersburg). E-mail: svetamkskva@gmail.com
<i>Tatiana Grebenshchikova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool and Special Pedagogy and Psychology, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University. E-mail: tatgreb@yandex.ru
<i>Tatiana Tereshchenko</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tertm@yandex.ru
<i>Tatyana Kondaurova</i>	– PhD (Biology), Professor, Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kondtail@vspu.ru
<i>Victor Horolskiy</i>	– Advanced PhD (Philology), Professor, History of Journalism and Literature Department, Voronezh State University. E-mail: khorolbox@mail.ru
<i>Vladimir Plaksin</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philosophy, History and Law, Krasnodar Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation. E-mail: vladimirplaksin@rambler.ru
<i>Vladislav Umnov</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and General Pedagogy, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University. E-mail: umnov.vlad@mail.ru
<i>Xin Yanqi</i>	– Post Graduate Student, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow). E-mail: yantsi93@mail.ru
<i>Yuliya Dmitrieva</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Humanities and Social Studies, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of Perm State National Research University. E-mail: j.v.dm@mail.ru
<i>Yuliya Rodina</i>	– Post Graduate Student, Department of Russian Language, State University of Humanities and Social Studies (Kolonna). E-mail: yulya_rodina_92@mail.ru
<i>Zohre Heidari-pour</i>	– Post Graduate Student, Department of Russian Language and Literature, Tehran State University (Iran). E-mail: heidari.z@yandex.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С. 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. Мецереякова, 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. Пурешева, 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 Purysheva, 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)