ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(142)
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

ЗИНЧЕНКО В.О. Открытое образовательное пространство: понятие и сущностные характеристики 4

КУЧЕРЯВЕНКО В.И. Психология как наука и практика: реалии, проблемы и перспективы развития в Приднестровской Молдавской Республике 9

АЛЁШИНА Л.И., ГРАЧЁВ К.Ю., СТОЛЯРЧУК Л.И., ФЕДОСЕЕВА С.Ю. Формирование репродуктивной культуры обучающейся молодежи как основы психического здоровья в процессе непрерывного педагогического образования 13

ШАПОВАЛОВ В.К., ИГРОПУЛО И.Ф., АРУТЮНЯН М.М. Подготовка молодежи Северного Кавказа к социальному предпринимательству в условиях формального и неформального образования, ... 17

БУЛЬБЕНКО Е.С., СКРЯБИНА О.Ю. Уровневая организация иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка 21

СИМУТОВА О.П., ШИДЛОВСКАЯ И.А., СТРЕНАДЮК Г.С. К вопросу разработки трансформационной модели языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием 25

ВАСИЛЬЕВА И.В., НЕПОКЛОНОВА Е.О. Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности студентов в процессе создания авторского научного текста в рамках эвристического подхода к обучению 31

КАРАМЫШЕВА С.Н. Краткий экскурс в историю диктанта 36

ОСИПОВА Л.В. Поликультурная подготовка педагога – актуальная проблема современной высшей школы 45

ОПФЕР Е.А. Профессиональная самоидентификация студентов педагогического вуза (сравнительный анализ опроса студентов ВГСПУ 2008 и 2018 гг.) 50

ПРОХОРОВА А.А. Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза 55

РЯБОВА Н.В., БОБКОВА О.В. Профессиональное развитие и трудоустройство студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья 60

ГРЕЧУШКИНА Н.В. Перспективы применения онлайн-курсов в инклюзивном образовании 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. Брысина
С. Вархол (Польша)
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. 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

КРЮКОВСКАЯ Н.В. Использование дифференцированного подхода как условие обучения математике учащихся с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции 72

ОЛЕЙНИК М.А. Творческая самореализация студентов в условиях вокальной подготовки в вузе 76

ЛЮ ЦЗЭ. Эволюция идеи патриотического воспитания обучающихся средствами вокальных произведений в КНР 80

ТАРАСОВ А.Р. Современные проблемы повышения качества подготовки учителей в Китае 84

ГУ ИФАНЬ. Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации 89

КОЗЛОВА А.Г. Реализация магистерской программы «Духовно-нравственное воспитание» как ответ на вызовы современности 93

ЧЕРНИКОВА Н.А., ШУБИНА А.С. Психологические факторы в определении содержания дополнительных образовательных программ в области социальной работы 100

НАУМЕНКО О.В. Адекватная динамичная самооценка как условие познавательной активности школьника 108

ЗОТОВА И.В. Исследование исходного уровня речевого общения детей старшего дошкольного возраста с младшими детьми в современном ДОУ 113

СИДОРОВА Л.В. Упражнения для развития познавательных универсальных учебных действий по иностранному языку у учащихся 5-го класса 118

СУХОЛЕНЦЕВА Е.Н. Формирование социально-субъектной позиции личности в системе педагогического сопровождения общественного объединения 123

ГУБЖОКОВА А.Х. Опыт формирования культуры межнационального общения у школьников в МКОУ «СОШ № 8 им. В.М. Кокова г. Баксана» КБР 127

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ГРИДНЕВА Т.В. Фразеология в зеркале эколингвистики 131

ВИШНЕВА Л.И., ГАРБОВСКАЯ Н.Б., ЗЕМЛЯКОВА Н.В. Роль правовой лингвистики в современном обществе 135

СОЛОДКОВА Е.В., ТЮРНЕВА Т.В. Дискурсивный процесс самокатегоризации: его когнитивная сущность 139

СМОЛИНА А.Н. Духовное письмо-беседа: жанрово-стилистические особенности 144

ВОЛОДИНА О.В. Синергетические основы моделирования концептосферы женской языковой личности в медиадискурсе 152

ПАНОВА Е.П., ЧЕРНИЦЫНА Т.В. Речевые стратегии похвалы и порицания в художественных рассказах М. Пришвина для детей 157

АТАМАНОВА Е.Т., ВОЕВОДИНА Г.А. Отражение кодов культуры в лексике тематической сферы «Сельский туризм» 161

ГО ЛИЦЗЮНЬ. Лексические репрезентанты адекватного поведения (к вопросу об интерпретативности семантики наречия *адекватно*) 165

Перевод на английский язык А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.10.2019 г.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 32,3
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 № 183

Выход в свет
11.11.2019 г.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2019

МАРТЫНОВА Н.А. Адъективная лексика, репрезентирующая понятие быстроты, в диалектной речи 172

ОСИПЧУК А.Е. Лексико-стилистические особенности отражения речевого жанра *приказание* в произведениях художественной литературы 177

ЗИМИНА Н.В. Семантические особенности и лингвосимволика немецких цветообозначений *weiß, schwarz, blau, grün, rot, gelb* 184

ЕГОРОВА А.А. Звукоизобразительная лексика в малых жанрах традиционных английских детских стихов (Nursery Rhymes) 190

САРКИСЯН М.Р. Прагматический потенциал библейских аллюзий в художественном тексте (на материале концепта ‘Spirituality’) 196

МАМОНОВА Е.Ю., ПЕРМЯКОВА К.В., ХУДАЙБЕРДИНА М.У. Диалог русского и английского языков при интеграции языковой личности студента из арабского мира в российское образовательное пространство 200

КАТЕРМИНА В.В., ВОРОБЬЕВА И.В. Лингвостилистические особенности функционирования аббревиатурных неологизмов в англоязычном дискурсе 206

БОБЫРЕВА Е.В., КУРЧЕНКОВА Е.А. Речевые акты благословения в индийском английском языке 211

ЯКОВЛЕВА И.Ю. Композиционные особенности англоязычных афористических высказываний (на материале сборника К. Шатт Encouragement For Teachers) 216

ВАН СИНЬТУН. Образно-философский мир творчества выдающегося китайского поэта Хай-цзы 223

БОРЛЫКОВА Б.Х. Калмыцкие песни из Научного архива Русского географического общества: опыт кластерного описания именной лексики 228

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ХАСАНОВ О.А. Образ доктора Зильберштейна в рассказе В.Я. Зазубрина «Общежитие» 233

КОРСУНСКАЯ А.Г. О доминантных концептах поэзии О.А. Охапкина в контексте философии Т.М. Горичевой 240

ЧЕРКАСОВА А.В. Кросс Деймон Ричарда Райта и Мерсо Альбера Камю: два типа постороннего 243

АФАНАСЬЕВА В.В. Композиционное и языковое своеобразие рассказов «Блаженство» К. Мэнсфилд и «После бала» Л.Н. Толстого в сопоставительном аспекте 251

КРАВЧУК В.Г. Дихотомия «пространство / время» в романе Ф.Н. Горенштейна «Место» 256

Сведения об авторах 261
Information about authors 266
Состав редакционной коллегии 272
Состав научно-редакционного совета 272
Editorial Staff 273

В.О. ЗИНЧЕНКО
(Луганск)

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ*

Рассматриваются подходы исследователей к сущности открытого образовательного пространства как одного из направлений модернизации современного образования, обусловленной стремительным развитием общества, науки и культуры. Выделены и очерчены сущностные характеристики открытого образовательного пространства, дано авторское определение исследуемого феномена.

Ключевые слова: *открытое образование, открытое образовательное пространство, информация, культура, самоопределение личности, социальные институты.*

Стремительное развитие общества, происходящее как результат изменения геополитических и социально-экономических отношений, бурного научно-технического прогресса, расширения культурного потенциала человечества, выдвигает перед будущими специалистами все более широкий спектр требований к их личностному и профессиональному развитию. В связи с этим сам процесс образования не может считаться раз и навсегда завершенным в момент получения аттестата или диплома, а становится неотъемлемой частью бытия человека и условием его успешной социализации в обществе. Изменение требований к личности современного специалиста порождает и изменения в самой системе образования и, прежде всего, изменения целей и задач образовательной деятельности, взаимоотношений участников образовательного процесса, что предполагает более широкое внедрение идей педагогики сотрудничества и обуславливает создание в образовательных учреждениях открытого образовательного пространства.

Проблемы перехода от образования традиционного к отрытому, создание открытого образовательного пространства в последние десятилетия интенсивно обсуждаются педагогическим сообществом, о чем свидетельствуют работы А.Г. Асмолова, Т.А. Артюхиной, И.Г. Захаровой, И.М. Ибрагимова, В.Н. Лупанова, М.А. Мериковой, А.Г. Оганесян, А.А. Попова, А.В. Савицкой, В.И. Соколова, В.И. Солдаткина и др. При этом мы можем наблюдать две крайние позиции по созданию открытого образовательного пространства. Первая позиция состоит в попытке сформулировать те теоретические и методологические установки, которые в своей совокупности составят парадигму открытого образования, вторая – в реализации на практике конкретных форм образовательной деятельности, которые имеют ярко выраженные черты открытого образования. Как показывает многовековой опыт педагогической науки, одно не может существовать без другого.

Прежде всего, обратим внимание на тот факт, что до сих пор исследователи проблемы открытого образования не выработали единой позиции в отношении методологических основ ее парадигмы. Одни берут за основу личностно ориентированный подход и рассматривают открытое образование в контексте гуманистической парадигмы. Другие связывают новую образовательную парадигму с культурологическим и аксиологическим методологическим подходами, что в определенном смысле выводит нас на основы социокультурной (культурологической) парадигмы. Третьи за основу берут методологию синергетики, рассматривая образование как открытый, творческий процесс, способствующий свободному выбору преподавателем форм и методов обучения, а обучающимися – индивидуальной образовательной траектории, в процессе освоения которой происходит открытый диалог и сотрудничество с преподавателем (гуманитарная парадигма). Перечень подходов исследователей к определению сущности парадигмы открытого образования и открытого образовательного пространства можно продолжить. Однако, как справедливо замечает И.Б. Шляхова,

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Зинченко В.О., 2019

невозможность сегодня выработать единый взгляд на сущность и основные постулаты той или иной парадигмы связана с многогранностью самого феномена «педагогическая парадигма» и тех характерных признаков, которые исследователи используют для классификации [15]. Мы полностью согласны с И.Б. Шляховой в контексте того, что возникновение той или иной педагогической парадигмы обусловлено особенностями конкретного этапа развития человечества, теми педагогическими (теоретическими и практическими) проблемами, которые необходимо разрешать в процессе образования. При этом любая новая парадигма базируется на предыдущих достижениях педагогической науки и практики, поэтому не может развиваться вне своего взаимодействия с другими, уже сложившимися парадигмами. В свете этого выделим характерные признаки парадигмы открытого образовательного пространства.

Опираясь на идеи А.Г. Асмолова, некоторые ученые рассматривают открытое образовательное пространство как единство и многообразие пространств, предполагающих синергию учебного и воспитательного процессов, способствующих индивидуальному развитию личности обучающихся с учетом интересов, потребностей и способностей каждого из них [11]. К основным категориям, составляющим такое пространство, исследователи относят взаимодействие, отношения, деятельность и культурные связи. Последняя категория выделяется на основании того, что образование как таковое является транслятором и генератором культурных ценностей.

Л.А. Пронина, исходя из выраженного информационного характера открытого образования, считает возможным рассматривать его как гештальтобразование, которое должно обеспечить преемственность и сохранность всех «достижений и норм цивилизации», стать механизмом «передачи, закрепления, сохранения и умножения значимых для цивилизационного развития культурных смыслов» [9]. По мнению исследователя, гештальтобразование может эффективно реализовываться только в культурно-образовательном пространстве как результат отношений, возникающих между субъектами в процессе образовательной деятельности. Данные отношения носят неустойчивый характер, поскольку индивид сам определяет ценность и потребность в той культурной информации, которая транслируется культурной средой.

Фактически открытое образовательное пространство базируется на таких категориях, как культура, отношения, взаимодействие, информация. Не ставя под сомнения предложенное Л.А. Прониной видение открытого образовательного пространства, мы хотели бы указать на то, что автором только гипотетически описывается механизм построения и взаимодействия культурных пространств педагога и обучающегося. Главный же вопрос состоит, на наш взгляд, в том, как традиционное обучение вывести на новый уровень и сделать его открытым; как организовать учебный процесс, аудиторную и самостоятельную работу, чем содержательно наполнить рабочие программы дисциплин, чтобы обучающийся ощутил осознанную потребность в поиске информации в интересах становления и саморазвития в профессии.

С точки зрения Т.М. Ковалевой, открытое образовательное пространство характеризуется совокупностью потенциальных образовательных возможностей, которые предоставляют не только традиционные образовательные институты, но и вся культурная и социальная среда, что позволяет личности выбрать собственную образовательную траекторию с целью самоопределения и самореализации в социуме [6]. Важным является то, что человек может использовать одновременно возможности, предоставляемые как учебными заведениями, так и другими социальными институтами, без жесткой привязки к месту и времени, с учетом личных потребностей, способностей и возможностей, а также понимания того образа человека, который он сам хочет сформировать.

Базовыми категориями открытого образовательного пространства, с позиции Т.М. Ковалевой, становятся самоопределение, культура, социальные институты, взаимодействие. Однако данное видение открытого образовательного пространства, на наш взгляд, применимо только для человека взрослого, как минимум начавшего процесс выбора профессии и овладения нею. При этом Т.М. Ковалева ведет разговор о деятельности человека внутри открытого образовательного пространства на уровне садика и школы. И тут возникает противоречие, поскольку осознанно личность (а она вряд ли полноценно сформирована на возрастном этапе 4–14 лет) может самостоятельно принимать решения о построении индивидуальной образовательной траектории. Без консультационной помощи педагога и психо-

лога родителям и детям на начальном этапе получения образования в его широком смысле построение такой траектории будет вызывать затруднения. Возникнут трудности и с реализацией деятельности в рамках самого открытого образовательного пространства, основами которого являются самостоятельная работа и информация в различных формах ее существования. В этом контексте мы полностью поддерживаем позицию исследователя, считающего необходимым организовать взаимодействие закрытого (традиционного) и открытого образования.

Безусловно, сегодня школьный учитель с его загруженностью и поиском возможности дополнительного заработка вряд ли сразу захочет брать на себя дополнительные функции по организации такого взаимодействия. На наш взгляд, без определенного государственного регулирования данного процесса на уровне дошкольного и общего среднего образования здесь не обойтись.

Считаем, что речь должна идти о более тесном взаимодействии учреждений основного и дополнительного государственного образования (школы искусств, центры технического творчества, станции юных натуралистов, спортивные секции и т. д.) с постепенным вовлечением в эту орбиту негосударственных образовательных организаций и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность. Основная задача органов государственного управления при организации взаимодействия закрытого и открытого образовательных пространств должна заключаться, прежде всего, в широком информировании граждан о возможностях различных образовательных организаций в сфере обучения и развития личности. Речь должна идти не о протекционизме отдельных образовательных учреждений, не о рекламировании государственных учреждений дополнительного образования, а о создании условий для обеспечения образовательных потребностей населения с учетом интересов государства, требований производства, достижений науки и культуры.

В.А. Касторнова и Д.А. Дмитриев в большей мере выделяют информационный институциональный характер современного образовательного пространства, в котором субъекты образовательного процесса находятся в системе отношений между собой и информационно-образовательной средой, где различные медиа выполняют функции транслятора «социального и индивидуального опыта», достижений культуры [5]. В связи с этим базовыми понятиями открытого образовательного пространства становятся «взаимоотношения», «культура», «информация», «социальные институты» и «медиа».

Е.И. Бялекова и И.Г. Захарова акцентируют внимание на таких характеристиках открытого образовательного пространства, как самостоятельность, взаимодействие, информация и образовательный контент. Исследовательницы указывают на то, что для эффективной познавательной деятельности в открытом образовательном пространстве необходимо «наличие у обучающихся умений ориентации в информационной образовательной среде, навыков отбора и целесообразной эксплуатации ее ресурсов», а также активная позиция по отношению к своему образованию [1]. Данное видение согласуется с нашей позицией, высказанной выше.

Безусловно, исследование подходов ученых к пониманию сущностных характеристик открытого образовательного пространства можно продолжить. Однако, на наш взгляд, очевидны основные черты такого пространства, а именно:

– самоопределение личности;
– отношения;
– взаимодействие;
– информация;
– культура;
– социальные институты.

Прежде чем представить собственный взгляд на понимание сущности открытого образовательного пространства, мы хотим остановиться на некоторых перечисленных выше основных его характеристиках.

В отечественной философии, психологии и педагогике существуют разные подходы к исследованию личности, определения ее сущности. Так, философия трактует личность как «человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, что формируются в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений» [13, с. 238]. В психологии личность рассматривается как субъект социальных отношений и активной деятельности, владеющий свойствами, качествами, способностями, реализация которых способствует развитию как самой личности, так и общества [3]. Педагогика исходит из понимания личности как представителя общества, субъекта социальных отношений и сознательной деятельности, что формируется в процес-

се взаимодействия с внешним миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой [10]. Однако ученые едины в том, что важным условием развития личности является процесс ее самоопределения, формирования того образа (человека, профессионала, члена общества), к которому она стремится. Именно открытое образовательное пространство позволяется личности увидеть широкий спектр возможностей и путей по формированию собственного образа.

При этом важными аспектами становятся отношения и взаимодействие. Мы намеренно не употребляем термин *коммуникация*, а говорим о взаимодействии педагогическом, предполагающем понимание участниками образовательного процесса друг друга, осуществление взаимной деятельности, в процессе которой происходят взаимопознание, взаимовлияние и взаиморазвитие. Такое взаимодействие возможно только на основе отношений сотрудничества, диалога, принимаемого обучаемым наставничества, где сам наставник зачастую становится в позицию ученика, познающего новую реальность.

В этом контексте важным элементом открытого образовательного пространства является информация. В педагогическом словаре информация рассматривается как «сведения об окружающем мире, протекающих в нем процессах, которые воспринимают живые организмы, управляющие машины и другие информационные системы в процессе жизнедеятельности и работы» [7, с. 111]. С точки зрения открытого образовательного пространства, развития в нем потенциала личности нам более импонирует определение, сделанное академиком И.И. Юзвишиным, который рассматривает информацию как «новое универсальное средство для объяснения мироздания, всех процессов и явлений природы» [4]. Достаточно близким является и видение сущности информации В.А. Чистяковым, для которого информация – одна из основных составляющих мироздания, что входит в «любой продукт мыслительной деятельности, в частности знания и образы» [14].

Мы полностью согласны с В.А. Тестовым, который говорит о неготовности большей части педагогов (в том числе и педагогов системы профессионального образования) к информатизации процесса обучения, а также отсутствии сформированной педагогической наукой, несмотря на массовое использование информационно-компьютерных технологий и средств, научно обоснованной новой методологии системы образования [12]. Кроме того, исследования Е.И. Бялекова и И.Г. Захарова, проводимые в последние несколько лет, свидетельствуют о преимущественном выборе студентами *(за исключением будущих IT-специалистов)* традиционных форм образовательного контента [1]. Все это негативно влияет на полноценную передачу личности обучаемого как устоявшихся знаний, так и последних достижений науки, техники, культуры и не способствует развитию его потенциала. Говорить при этом о формировании и эффективном функционировании открытого образовательного пространства просто невозможно. Поэтому первоочередной задачей по созданию открытого образовательного пространства становится повышение уровня информационной компетентности субъектов образовательного процесса.

Если говорить о таком значимом элементе открытого образовательного пространства, как культура, то это понятие всегда ассоциируется в нашем сознании с совершенствованием человека, достижением им определенных вершин в жизненной или профессиональной деятельности, а также с приобщением к системе высших ценностей. Культура, как пишет В. Библер, является формой современного бытия и общения людей разных (прошлых, современных и будущих) культур, форма диалога и взаимного возникновения этих культур [2]. Культура представляет собой систему социально приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, благодаря которым люди организуют свою жизнедеятельность. Мы не можем правильно понять общество (социальную систему), если не знаем их.

Вообще понятие культуры является базовым для многих отраслей человеческого знания, но именно в силу этой многозначности не поддается четкому определению. В педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада культура определяется как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, воплощенных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в созданных ими материальных и духовных ценностях [8, с. 130]. В соответствии с этим определяется взаимозависимость культуры и развития общества и индивида. Однако культура как общее

явление воспринимается, усваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, влияя на его становление как личности.

Ученые указывают на определяющую роль образования в процессе овладения человеком общей и профессиональной культурой. В контексте организации открытого образовательного пространства содержательный аспект образования должен иметь культурную подоплеку, быть источником знаний о природе, обществе, способах деятельности, показывать эмоциональную, волевую и ценностную природу отношения человека к окружению, другим людям, труду и обществу [7, с. 150].

Проведенное исследование свидетельствует о том, что открытое образовательное пространство есть органичный синтез образовательного, информационного и культурного пространств, в котором происходят создание, перемещение и потребление информации об образцах мировой и отечественной культуры в широком смысле этого слова, при сохранении взаимосвязи и преемственности знания, распространяемого при помощи различных социальных институтов. В соответствии с этим *открытое образовательное пространство* рассматривается нами как система отношений субъектов образовательного процесса, реализуемая через их взаимодействие с различными социальными институтами с целью развития потенциала личности, что предполагает освоение осознанно выбранной ею образовательной траектории, главным элементом которой является информации о культуре человечества.

Таким образом, организация и функционирование открытого образовательного пространства являются объективной реальностью, обусловленной стремительным развитием общества и непрерывным накоплением и обновлением знаний о мире и различных сферах жизнедеятельности человека. Основными его чертами являются самоопределение личности, отношения, взаимодействие, информация, культура и социальные институты.

Открытое образовательное пространство для достижения своих целей и задач требует развития у субъектов образовательного процесса информационной компетентности, сети социальных институтов, вовлеченных в процесс открытого образования, а также определенного регулирования со стороны государства с целью организации взаимодействия традиционных и инновационных образовательных процессов.

Список литературы

1. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 77–105.

2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Изд-во полит. лит., 1991.

3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

4. Ищенко М.В. Информационное общество: подходы к определению сущности категорий // Вестн. Омс. гос. ун-та. Сер.: Экономика. 2007. № 1. С. 47–54.

5. Касторнова В.А., Дмитриев Д.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2(18). С. 83–90.

6. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. URL: https://studfiles.net/preview/2623190/ (дата обращения: 06.07.2019).

7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. – Ростов н/Д., 2005.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебов [и др.]. М.: Больш. рос. энцикл., 2003.

9. Пронина Л.А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний [Электронный ресурс] // Аналитика культурологии. 2007. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-obrazovatelnaya-paradigma-obschestva-znaniy (дата обращения: 06.07.2019).

10. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001.

11. Создание и использование открытого образовательного пространства как культурной и профессиональной социализации детей, подростков и молодежи / Мироненко Ю.Д. [и др.]; под ред. Т.А. Артюхиной, Н.А. Нефедовой М., 2015.

12. Тестов В.А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестн. Нижегор. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4(1). С. 50–56.

13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987.

14. Чистяков В.А. Понятие «информационно-образовательные технологии» и их классификация по способу взаимодействия учащихся с информационно-компьютерными средствами // Науч. журн. Кубан. гос. аграрн. ун-та. 2014. № 97(03). С. 1–11.

15. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое изд-во, 2015. С. 54–64.

* * *

1. Belyakova E.G., Zaharova I.G. Vzaimodejstvie studentov vuza s obrazovatel'nym kontentom v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. № 3. S. 77–105.

2. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury. M.: Izd-vo polit. lit., 1991.

3. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / sost. i obshch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2004.

4. Ishchenko M.V. Informacionnoe obshchestvo: podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorij // Vestn. Oms. gos. un-ta. Ser.: Ekonomika. 2007. № 1. S. 47–54.

5. Kastornova V.A., Dmitriev D.A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak osnova obrazovatel'nogo prostranstva // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012. № 2(18). S. 83–90.

6. Kovaleva T.M. Otkrytoe obrazovanie i sovremennye t'yutorskie praktiki [Elektronnyj resurs]. URL: https://studfiles.net/preview/2623190/ (data obrashcheniya: 06.07.2019).

7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar' po pedagogike. M. – Rostov n/D., 2005.

8. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad; redkol.: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebov [i dr.]. M.: Bol'sh. ros. encikl.,2003.

9. Pronina L.A. Otkrytoe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo kak obrazovatel'naya paradigma obshchestva znanij [Elektronnyj resurs] // Analitika kul'turologii. 2007. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-obrazovatelnaya-paradigma-obschestva-znaniy (data obrashcheniya: 06.07.2019).

10. Sovremennyj slovar' po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. Minsk: Sovremennoe slovo, 2001.

11. Sozdanie i ispol'zovanie otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva kak kul'turnoj i professional'noj socializacii detej, podrostkov i molodezhi / Mironenko Yu.D. [i dr.]; pod red. T.A. Artyuhinoj, N.A. Nefedovoj M., 2015.

12. Testov V.A. Perekhod k novoj obrazovatel'noj paradigme v usloviyah setevogo prostranstva // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 4(1). S. 50–56.

13. Filosofskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. 5-e izd. M.: Politizdat, 1987.

14. Chistyakov V.A. Ponyatie «informacionno-obrazovatel'nye tekhnologii i ih klassifikaciya po sposobu vzaimodejstviya uchashchihsya s informacionno-komp'yuternymi sredstvami // Nauch. zhurn. Kuban. gos. agrarn. un-ta. 2014. № 97(03). S. 1–11.

15. Shlyahova I.B. Pedagogicheskaya paradigma, teoriya, problemy, poiski putej resheniya // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, iyul' 2015 g.). SPb.: Svoe izd-vo, 2015. S. 54–64.

Open educational space: definition and essential characteristics

The article deals with the researchers' approaches to the essence of the open educational space as one of the directions of the modernization of modern education in the context of the rapid development of society, science and culture. There are revealed and defined the essential characteristics of the open educational space. There is suggested the author's definition of the studied phenomenon.

Key words: *open education, open educational space, information, culture, personal self-determination, social institutions.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2019)

В.И. КУЧЕРЯВЕНКО
(Тирасполь)

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА И ПРАКТИКА: РЕАЛИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ*

Приводится анализ проблем развития и состояния психологии как науки и практики в Приднестровье, обосновывается необходимость создания экспертного совета по психологии как инструмента решения научно-прикладных задач, указывается на общий контекст научно-психологических задач, решаемых в Приднестровье с Российской Федерацией.

Ключевые слова: *экспертный совет, проблемы развития психологии, практическая психология, экспертно-аналитическое обеспечение, нормативно-правовая база, стандарты психологов.*

Современный этап развития отечественной психологической науки характеризуется тем, что психологические знания и методические рекомендации все чаще использу-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Кучерявенко В.И., 2019

ются в разнообразных видах практической деятельности в связи с их особой значимостью в условиях возрастающей роли человеческого фактора, в совокупности социально-психологических качеств личности, уровня общей культуры, профессионализма и компетентности, междолжностного и межгруппового взаимодействия и общения и т. д. В настоящее время наблюдается тенденция расширения конструктивных возможностей психологической науки, если соответствующих специалистов привлекать к решению конкретных профессиональных задач.

XVI Европейский психологический конгресс, прошедший в июле 2019 г. в России, стал знаковым событием в истории отечественной психологии. Конгресс явился пространством для продуктивного диалога, обмена информацией для потенциального вклада в лучшее будущее населения планеты, объединил традиции и достижения в психологической науке ученых разных стран, направлений и специальностей. Специалисты, заинтересованные в гуманитарных науках (психологи, врачи, педагоги и иные профессионалы), объединив усилия, знания и опыт, предприняли попытку сформировать комплексную и инновационную картину возможностей человечества. Участие самых разных специалистов – ученых и практиков, объединенных общим интересом к психологии, показало, что она является одной из наиболее востребованных наук, у которой есть все необходимое для эффективного решения самых актуальных проблем современного мира.

В последние годы отечественная российская психология как наука сделала большой шаг вперед. Это, прежде всего, связано с переходом от теории к реализации практических задач, от академичности к разработке практико-ориентированных технологий.

В Приднестровье психология как наука и область практики развивается преимущественно в рамках деятельности ведущего высшего учебного заведения – Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. В течение 28 лет ведется подготовка специалистов по психолого-педагогическим и психологическим специальностям, осуществляется научно-исследовательская, научно-методическая, проектная, экспертная работа в области психологии. Теоретические и прикладные проблемы, решаемые психологией в Приднестровье, находятся в общем научно-психологическом поле с Российской Федерацией. Так, среди актуальных проблем развития психологии в Приднестровье можно выделить следующие.

1. Проблема востребованности профессии психолога в современном обществе и продукта его профессиональной деятельности. Данная проблема исходит из представления в массовом сознании о том, что психологи не создают материальный, осязаемый продукт, а результаты работы психолога, как правило, отсрочены, не проявляются сразу. В связи с этим возникает впечатление, что профессия психолога бесполезна и избыточна. В то же время начиная с 2000-х гг. профессия психолога является одной из самых популярных в рейтинге предпочтений абитуриентов.

2. Проблема низкого уровня общей психологической культуры населения, связанная с размытостью представлений о деятельности психолога и психологических услугах, о различиях психологии, психотерапии и психиатрии. Вокруг психологического консультирования и в целом деятельности психолога сформировалось множество мифов, которые часто препятствуют людям обращаться за психологической помощью. С одной стороны, люди не готовы оплачивать услуги психолога, с другой – в настоящее время наблюдается возрастающий интерес к психологической проблематике и поиску в рамках психологии ресурсов для преодоления жизненных трудностей.

3. Проблема отсутствия службы экстренного психологического реагирования в случаях возникновения чрезвычайных кризисных ситуаций, когда населению может понадобиться оказание массовой психологической помощи.

4. Проблема отсутствия механизма стандартизации и сертификации профессиональной деятельности психологов как системы испытаний для получения права вести психологическую деятельность на основе научного обеспечения практической деятельности и последующего подтверждения квалификации, а также для процедуры отсеивания людей, выдающих себя за профессионалов – ясновидящих, гадалок, магов, колдунов, неквалифицированных психологов.

5. Проблема недостаточной представленности психологических «продуктов» (программ, проектов, услуг, технологий) для решения социально-гуманитарных проблем государства в целях реализации потенциала и обеспечения процессов роста возможностей кон-

кретного человека, его благосостояния, безопасности, здоровья и духовности.

6. Проблема размытой идентичности и неполного осознания своей миссии у психологов как у специалистов «помогающих профессий». Данная проблема тесно связана с процессом отбора абитуриентов и далее – обучения психологов, с трудовыми функциями, содержащимися в профессиональных стандартах и вопросами саморазвития.

7. Проблема недостаточной разработанности нормативно-правовой базы деятельности психологов. В Приднестровье, как и в России, правовые регуляторы и статус психолога юридически не закреплены. Нормы психологической помощи зачастую до конца не понятны как населению в целом, так и психологам в частности. Практика показывает, что «признание психологической профессии в обществе как одного из социальных институтов происходит через создание разного рода профессиональных сообществ» [1, с. 51].

8. Проблема формирования и координации профессионального сообщества психологов, которое определяет нормы и правила деятельности, представляет интересы и защищает права представителей профессии на основе организации сотрудничества специалистов-психологов разных сфер.

Исходя из анализа данных проблем, на наш взгляд, одной из актуальных и приоритетных задач на современном этапе развития психологии в Приднестровье, как и в России, следует считать усовершенствование, разработку и утверждение нормативно-законодательной базы, а также правил и стандартов профессиональной деятельности в области психологии. Существуют разные подходы к реализации задач данного типа в рамках деятельности каких-либо структур (профессионально-экспертных сообществ) с привлечением квалифицированных специалистов. В Приднестровье такая деятельность возможна в ходе организации работы экспертного совета по психологии (ЭСП), целью которого является квалифицированное экспертно-аналитическое обеспечение при разработке правил и стандартов профессиональной деятельности в области психологии для оказания экспертного содействия профессиональному психологическому сообществу в практической, исследовательской, научной, проектной, информационной и других видах деятельности, а также при разработке предложений по формированию нормативно-правовых основ деятельности психологов и психологических служб в ведомствах и организациях Приднестровской Молдавской Республики.

Поскольку деятельность психологов является социально значимой и востребованной в условиях развития современного общества, работа экспертного совета может координироваться Администрацией Президента и включать в себя ведущих специалистов в области психологии из различных ведомственных учреждений и организаций по представлению их руководителей, а также представителей органов государственной власти и независимых экспертов, деятельность которых связана с вопросами компетенции ЭСП.

В связи с тем, что для полноценного функционирования экспертного совета крайне важны научное обоснование и привлечение научных кадров для решения текущих научно-прикладных задач, несомненным является тот факт, что он должен создаваться и функционировать на базе высшего учебного заведения, в данном случае – на базе Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Важнейшую роль в обеспечении продуктивности деятельности совета должны играть специалисты-эксперты, входящие в состав совета на постоянной основе, вместе именуемые членами экспертного совета представителей, имеющие базовое психологическое образование и занятые в различных областях в сфере психологии из ведомств и организаций Приднестровской Молдавской Республики, а также представители органов государственной власти. Кроме того, крайне важно вхождение в состав совета экспертов из смежных с психологией областей, деятельность которых связана с вопросами компетенции экспертного совета по психологии, привлекаемых в случае необходимости. Помимо этого для углубленной проработки вопросов возможно создание экспертных групп (например, по проблемам психологии образования и развития личности, по проблемам кризисной психологии и т. д.).

Эффективность работы экспертного совета по психологии может быть достигнута при учете основных проблем, которые характерны для современной психологической науки и практики и которые должны быть отражены в таких приоритетных задачах его деятельности, как:

1) анализ состояния сферы психологической помощи и оказания социально-психоло-

гических услуг населению Приднестровской Молдавской Республики;

2) мониторинг действующего законодательства и анализ эффективности основных направлений деятельности психологов и психологических служб в ведомствах и организациях Приднестровской Молдавской Республики;

3) оказание содействия в выработке нормативно-правовых основ деятельности психологов и психологических служб в ведомствах и организациях Приднестровской Молдавской Республики;

4) проектирование и разработка профессионального этического кодекса психолога в Приднестровской Молдавской Республике.

В соответствии с возложенными на совет задачами можно рассматривать его функции:

1) разработка предложений по нормам психологической помощи населению Приднестровской Молдавской Республики и сертификации видов деятельности, продукции и услуг в области психологии;

2) разработка единого классификатора видов деятельности, продукции и услуг в области психологии в Приднестровской Молдавской Республике;

3) экспертиза научно-прикладных, практических психологических методик, программ, проектов в области психологии;

4) содействие в разработке критериев и участие в оценке профессионального уровня психологов ведомств и организаций ПМР;

5) анализ основных достижений и внедрение в практику оказания социально-психологических услуг в Приднестровской Молдавской Республике опыта эффективной профессиональной деятельности психологов стран ближнего и дальнего зарубежья;

6) разработка предложений по совершенствованию системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов в Приднестровской Молдавской Республике;

7) организация деятельности комитета по этике на основании этического кодекса психолога в Приднестровской Молдавской Республике;

8) участие в научном обеспечении республиканских проектов и программ в области психологии.

Одной из важнейших задач работы экспертного совета по психологии должен стать анализ основных достижений и внедрение в практику в ПМР опыта эффективной профессиональной деятельности психологов в странах ближнего и дальнего зарубежья и особенно опыта ученых и практиков в области психологии в Российской Федерации, постоянное взаимодействие с коллегами в рамках обмена опытом, проведения различного рода мероприятий обучающего, научно-методического, экспертного характера. В целом деятельность экспертного совета по психологии должна быть направлена на повышение качества деятельности психологов, общественной значимости психологических услуг и на защиту профессионального статуса психолога.

Таким образом, вопрос о развитии психологии как науки и практики в Приднестровской Молдавской Республике является одним из важнейших в области решения социально-гуманитарных проблем государства, обеспечения эффективного функционирования различных ведомственных и социальных структур. Он напрямую связан с осмыслением круга современных социально-психологических проблем и выработкой решений, направленных на успешную реализацию профессиональных функций специалистов-психологов.

Список литературы

Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.Н. Панферов, С.В. Васильева, А.В. Микляева, С.А. Безгодова; под ред. В.Н. Панферова. М.: Издво «Юрайт», 2018.

* * *

Vvedenie v professiyu: psiholog: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / V.N.Panferov,S.V.Vasil'eva,A.V.Miklyaeva,S.A.Bezgodova; pod red. V.N. Panferova. M.: Izd-vo «Yurajt», 2018.

Psychology as science and practice: realities, problems and prospects of development in the Pridnestrovian Moldavian Republic

The article deals with the analysis of the development problems and the state of Psychology as science and practice in Transnistria. There is substantiated the necessity of creating the expert board of Psychology as the tool of solving applied scientific tasks. There is pointed out the general context of scientific and psychological tasks that are solved in Transnistria with the Russian Federation.

Key words: *expert board, problems of psychology development, practical psychology, expert and analytical ensuring, normative legal base, Psychologists standards.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2019)

Л.И. АЛЁШИНА, К.Ю. ГРАЧЁВ, Л.И. СТОЛЯРЧУК, С.Ю. ФЕДОСЕЕВА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*, **

Приведены результаты исследований формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи как основы психического здоровья. Разработаны уровни и компоненты, впервые определены с целью диагностики интегративные характеристики психического здоровья и репродуктивной культуры обучающейся молодежи. Показаны этапы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи как основы психического здоровья в ходе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: *репродуктивная культура, психическое здоровье, непрерывное педагогическое образование.*

На современном этапе развития общества возрастает число факторов риска психическому здоровью детей, подростков, обучающейся молодежи. Есть основания полагать, что к таковым относятся и риски, связанные с нарушением репродуктивной сферы: рост заболеваний, передающихся половым путем, в том числе и неизлечимых, таких как ВИЧ, гепатит С, все чаще диагностируемое женское и мужское бесплодие, случаи нежелательной беременности, абортов. Все это оказывает травмирующее воздействие на психику молодых людей. В этих условиях отсутствие целостного подхода к обозначенной проблеме и фрагментарная практическая работа в образовательных учреждениях по профилактике и предотвращению данной ситуации обуславливают необходимость разработки теоретико-методологической базы для решения образовательной задачи формирования репродуктивной культуры молодежи, способствующей в том числе улучшению и сохранению ее психического здоровья [4; 5].

Исследователи [1; 2; 7 и др.], рассматривая здоровье как системное понятие, выделяют его составляющие: соматическое, физическое, нравственное, психическое. Категория «психическое здоровье» определяет состояние душевного благополучия, характеризующееся нормальностью психических процессов, отсутствием нарушений сознания, познавательной, эмоциональной, двигательно-волевой сфер психической деятельности человека, синдромов психических расстройств и заболеваний, обеспечивающее регуляцию деятельности и поведения, соответствующую окружению [7]. Содержательное наполнение данного понятия не ограничивается психологическими и медицинскими критериями, оно включает также групповые и общественные нормы и ценности, обусловливающие духовную жизнь человека. Критерии психического здоровья следующие: соответствие между субъективными образами и отражаемыми при их помощи реальными объектами; адекватность характера реакций вызывающим их внешним раздражителям, жизненным событиям; соответствие сформированности познавательной и эмоционально-волевой сфер личности наличным половозрастным особенностям индивида; адаптивность в микро- и макросоциальных отношениях; способность к саморегуляции, разумному планированию жизненных целей в контексте традиционных семейных ценностей и поддержанию активности в их достижении [2].

К недостаткам дефиниций психического здоровья следует отнести отсутствие характеристики качественной стороны субъективного благополучия человека, удовлетворенность желаний, метапотребностей в интеграции, справедливости, честности, благородстве, доброте, радости, истине, чести, независимости, самоактуализации и др. при постулировании нормальности его психического состояния [2].

В этой связи целесообразным видится обогащение понятия психического здоровья психологическим компонентом. Между психологической моделью здоровья и моделью психического здоровья существует ряд отличий, понимание которых позволит нам в дальнейшем использовать сильные стороны их обеих. Главное отличие, на наш взгляд, состоит в том,

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 19-413-340005 р_а.

** Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Алёшина Л.И., Грачёв К.Ю., Столярчук Л.И., Федосеева С.Ю., 2019

что в первом случае в центре внимания оказывается наиболее полное выявление и развитие именно личностного потенциала человека, состояние психологического потенциала здоровья человека и развития его личности; во втором же главной характеристикой становится адаптация человека, соответствие его определенной «психической норме». Стратегическое отличие психологической концепции здоровья должно заключаться в ориентации на активное развитие личности. Поскольку репродуктивная культура во многом характеризуется именно с психологических позиций, мы полагаем, что следует принять во внимание и упомянутую психологическую модель [5].

В качестве структурных компонентов психологического здоровья исследователи (например, С.И. Оксанич) выделяют психоэмоциональный статус (уровень тревожности личности, эмоциональная устойчивость); представления о здоровом образе жизни; ценностное самоотношение (самоотношение, самооценка, ценностные ориентации). Согласно исследовательским данным автора, на всех стадиях профессионального становления обучающихся реализация в образовательном процессе структурных компонентов психологического здоровья через формирование компетенций самоактуализации личности образует главное условие как их психологического здоровья, так и их профессионального развития.

Современное понимание самоактуализации включает нацеленность человека на максимально полное выявление и развитие собственных личностных возможностей [7]. В трудах отечественных психологов идеи самоактуализации личности нашли продолжение в области проблемы смысла жизни, перехода человека на высший уровень своего развития – как субъекта, как личности и как индивида. Самоактуализация, по мнению Е.И. Третьяковой [6], выступает в роли системного механизма, активизация которого в неблагоприятные периоды развития личности позволяет уяснить наиболее важные сферы жизнедеятельности, установить их личностный смысл. Рассматривая общение как одну из областей самоактуализации личности, З.И. Рябикина, Е.Г. Сомова [3] утверждают, что именно общение со значимым Другим обеспечивает возможность и необходимость реализации своего «я».

Таким образом, если здоровье психическое определяется через отсутствие симптомов заболеваний психики, отклонений в развитии или функционировании эмоциональной, познавательной, волевой и др. сфер психической деятельности, то здоровье психологическое в значительной мере определяется самоактуализацией здоровьесозидающей деятельности личности, выступающей в качестве важнейшего условия самореализации человека. Если для самореализации учащейся молодежи необходимо создание системы психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса, то для активизации стремления человека к выявлению и развитию своего личностного потенциала этого явно недостаточно. Отсутствие побуждения к здоровьесозидающей деятельности можно считать, по мнению К. Гольдштейна, А. Маслоу, Г. Селье, величайшей душевной трагедией, разрушающей все жизненные устои [1; 2].

Психологическое здоровье выступает в качестве динамического состояния личности, генеральным критерием которого является сформированность всех основных параметров самоактуализации, воплощающих культурно и социально опосредованное естественное стремление человека к максимально полному выявлению и развитию собственных личностных возможностей. Сформированность характеристик самоактуализации личности отражает не только самоактуализацию, но и самореализацию как процесс выстраивания личностью своей жизненной программы, реализации собственного личностного потенциала, плана, намерения; осуществления личностно и социально значимой деятельности, достижения человеком поставленных перед собой рубежей. Самореализация учащейся молодежи происходит в процессе сотворчества, содеятельности с другими людьми [2].

В свете вышеизложенного Всемирная организация здравоохранения изменила определение понятия «здоровье» как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» (1946) на новое. Согласно последнему, здоровье – это величина, в пределах которой каждый человек (или группа людей) может, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой – изменить окружающую среду или справиться с ней (1984) [Там же]. В Оттавской хартии здоровье рассматривалось не как абстрактное состояние, а как средство достижения цели, ресурс, позволяющий людям жить неповторимой и продуктивной в социальном и экономическом отношениях жизнью. Здоровье – это позитивная концепция, в которой за основу берутся социальные, личностные, а также физические возможности человека (ВОЗ, Женева, 1986 г.).

Таким образом, психологическое здоровье обнаруживается посредством наличия ряда определенных характеристик в структуре личности. Это проявляется в таких его функциях, как рефлексивно-гармонизирующая (поддержание гармонии внутреннего мира индивидуума, его самосознания, уравновешенности и духовной автономии); коммуникативно-гармонизирующая (сохранение гармонии мира коммуникации – гуманизация профессиональных межличностных связей, социализация личности); психофизиологическая (установление гармонии с миром природы) [2].

В ходе исследования нами определены компоненты психического здоровья учащейся молодежи:

1) эмоциональный (уровень тревожности личности, эмоциональная устойчивость / стабильность);

2) ментальный (представления учащейся молодежи о здоровом образе жизни (о составляющих здорового образа жизни));

3) рефлексивный (самоотношение, самооценка, ценностные ориентации).

Разработано содержание компонентов репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи:

1) гностический (когнитивный) – знания о мужской и женской репродуктивной системе, о деторождении, о репродуктивном здоровье (факторы риска и факторы укрепления), о позитивном репродуктивном поведении, о планировании семьи;

2) мотивационный (ценностный) – мотивы сохранения репродуктивного здоровья, своего, партнера, будущего потомства; ценности семьи, супружества, родительства;

3) деятельностный (поведенческий) – позитивное репродуктивное поведение, готовность к ответственному супружеству, сознательному родительству.

Выделены уровни репродуктивной культуры – стихийный, фрагментарный (дискретный), компетентностный. С целью обеспечения взаимосвязи психологического, культурологического, гендерного и иных подходов к рассмотрению проблемы взаимосвязи репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи мы определили следующие интегративные характеристики репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи:

1) эмоционально-волевая (критерий – психоэмоциональный статус, показатели – уровень тревожности личности, саморегуляция эмоционально-волевого состояния);

2) мотивационно-ценностная (критерий – личностная зрелость, показатели – сформированность мотивов сохранения и укрепления репродуктивного здоровья, ценностные ориентации);

3) когнитивная (критерий – компетентность здоровьесбережения, показатели – представления о репродуктивном здоровье, готовность к супружеству и родительству);

4) рефлексивная (критерий – самосознание, показатели – позитивная самооценка, здоровьесберегающее отношение к окружающим);

5) деятельностная (критерий – позитивное репродуктивное поведение, показатели – здоровьесообразная самореализация и самоактуализация).

Данные интегративные характеристики позволили разработать диагностический аппарат для определения уровня сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи. Формирование репродуктивной культуры происходит в течение довольно продолжительного отрезка времени, охватывая несколько возрастных периодов и представляет собой сложный социально-педагогический феномен, интегрирующий систему общего, профессионального и послевузовского образования.

Реализация системы формирования репродуктивной культуры в ходе непрерывного педагогического образования предполагает необходимость организации учебно-воспитательного процесса в виде совокупности следующих друг за другом этапов, последовательно сменяющих друг друга: допрофессиональный – в педагогических классах, лицеях, профессиональный – в педагогических училищах, колледжах, высших учебных заведениях педагогического профиля, послевузовский – в академиях постдипломного образования педагогической направленности [5].

Первый этап предусматривает повышение информированности молодежи о ценностях репродукции, моделях репродуктивного поведения, о репродуктивных стратегиях, способствующих формированию стихийного уровня репродуктивной культуры обучающихся.

Второй этап предполагает выработку ценностного отношения будущих супругов к собственному здоровью до их вступления в брак и после этого; готовности к взвешенным решениям в ситуациях выбора стратегий репродуктивного поведения; осознанного отношения к здоровью будущего потомства, что способствует становлению фрагментарного (дискретного) уровня репродуктивной культуры

будущих учителей, формированию у них готовности к трансляции идей и ценностей здоровой репродукции в процессе предстоящей профессиональной деятельности.

На третьем этапе проходит развитие компетентностного уровня репродуктивной культуры действующих педагогов, предполагающее становление готовности к формированию здоровьесберегающего репродуктивного поведения подрастающего поколения.

Проблема психического здоровья молодежи является одной из глобальных, требующих фундаментальных междисциплинарных исследований. Современное воспитание молодежи и многообразие взглядов на формирование межличностных отношений выдвигает на первый план проблему формирования репродуктивной культуры.

Поддержание и сохранение стабильного психического здоровья в условиях воздействия стресс-факторов и психотравмирующих ситуаций, обусловленных проблемами в репродуктивной сфере, требует от организма серьезных функциональных возможностей, чтобы безболезненно выходить из конфликтных ситуаций.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи включает вопросы охраны психического здоровья, теорию репродуктивной культуры, характеризующейся ценностным отношением к репродуктивному здоровью как девушек, так и юношей, потребностью в его сбережении, осознанному здоровьесберегающему самообразованию молодежи [1].

Список литературы

1. Грачев К.Ю., Федосеева С.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение как условие формирования репродуктивной культуры студенческой молодежи // Науч. руководитель. 2018. № 6 (30). С. 16–24.

2. Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: кол. моногр. / А.А. Селезнев [и др.]. Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2016.

3. Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. 2001. № 3. С. 83–88.

4. Столярчук Л.И. Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании// Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3(116). С. 23–27.

5. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю. Формирование репродуктивной культуры молодежи // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 42–46.

6. Третьякова Е.И. Самоактуализация как системный механизм динамики смыслового поля личности и предпосылка акме // Мир психологии. 2001. № 2. С. 79–82.

7. Шапарь В.Б., Рассоха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

* * *

1. Grachev K.Yu., Fedoseeva S.Yu. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak uslovie formirovaniya reproduktivnoj kul'tury studencheskoj molodezhi // Nauch. rukovoditel'. 2018. № 6 (30). S. 16–24.

2. Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kol. monogr. / A.A. Seleznev [i dr.]. Ul'yanovsk: Izd-vo «Zebra», 2016.

3. Ryabikina Z.I., Somova E.G. Lichnost' i ee samoaktualizaciya v obshchenii s Drugim // Mir psihologii. 2001. № 3. S. 83–88.

4. Stolyarchuk L.I. Metodologiya celostnosti v ponimanii i realizacii gendernogo podhoda v obrazovanii// Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). S. 23–27.

5. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu. Formirovanie reproduktivnoj kul'tury molodezhi // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 8(121). S. 42–46.

6. Tret'yakova E.I. Samoaktualizaciya kak sistemnyj mekhanizm dinamiki smyslovogo polya lichnosti i predposylka akme // Mir psihologii. 2001. № 2. S. 79–82.

7. Shapar' V.B., Rassoha V.E., Shapar' O.V. Novejshij psihologicheskij slovar' / pod obshch. red. V.B. Shaparya. Rostov n/D.: Feniks, 2005.

Development of reproductive culture of studying youth as the basis of mental health in the process of continuous pedagogical education

The article deals with the results of the researches of the development of the reproductive culture of studying youth as the basis of mental health. There are developed the levels and the components. There are firstly defined the integrative characteristics of the mental health and the reproductive culture of studying youth aimed at diagnostics. There are presented the stages of the development of the reproductive culture of studying youth as the basis of mental health in the process of continuous pedagogical education.

Key words: *reproductive culture, mental health, continuous pedagogical education.*

(Статья поступила в редакцию 29.07.2019)

В.К. ШАПОВАЛОВ, И.Ф. ИГРОПУЛО, М.М. АРУТЮНЯН
(Ставрополь)

ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА К СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В УСЛОВИЯХ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*, **

Освещается опыт реализации программ формального и неформального образования подготовки молодежи Северокавказского региона к социальному предпринимательству. Раскрывается содержание образовательных программ, формы и методы их реализации. Характеризуются факторы, детерминирующие мотивацию молодежи к освоению предлагаемых программ.

Ключевые слова: *социальное предпринимательство, образовательные программы, инкубатор социального предпринимательства, летняя школа социального предпринимательства.*

Социальное предпринимательство в его международном понимании развивается в России с начала 2000-х гг. Начало оформления системы инфраструктурной поддержки развития отечественного социального предпринимательства положено В. Алекперовым в 2007 г. созданием фонда «Наше будущее».

В современных междисциплинарных исследованиях социального предпринимательства на Северном Кавказе особое значение приобретает изучение широкого социокультурного контекста, механизмов его влияния на становление и развитие предпринимательства как ресурса успешного решения острых социально-экономических проблем в регионе [4].

Актуальность развития социального предпринимательства на Северном Кавказе обусловлена особенностями региона, к которым можно отнести высокий уровень безработицы, отток наиболее талантливой молодежи за пределы СКФО, сокращение бюджетных расходов на здравоохранение, образование, культуру, спорт, социальное обеспечение, что порождает сложную криминогенную ситуацию, увеличивает риск социального напряжения.

К базовым характеристикам социального предпринимательства исследователи относят целевую ориентацию на решение социальных проблем, использование уникальных решений для усиления социального воздействия и долгосрочного позитивного влияния на общественные проблемы [7]. Большинство экспертов считают, что приоритет необходимо отдавать социальным составляющим малого предпринимательства, поскольку это способно обеспечить:

• развитие самозанятости, создание рабочих мест с гибким режимом работы, что позволит получать определенный доход студентам, инвалидам, женщинам с маленькими детьми и другим социально уязвимым слоям населения;

• создание трудозатратных рабочих мест, что способно обеспечить большое количество сельского населения работой по найму (в основном трудозатратные работы ориентированы на производство утилитарных изделий народных художественных промыслов, в производстве которых исторически используется ручной труд мастеров).

В этих условиях социальное предпринимательство выступает одним из важнейших ресурсов эффективного решения социально-экономических проблем, снижения уровня этнополитического напряжения в регионе, профилактики молодежного экстремизма на Северном Кавказе.

Наряду с другими факторами одной из ведущих причин недостаточного развития отечественного социального предпринимательства является слабое теоретико-методологическое обоснование содержания и технологий обучения данному виду предпринимательской деятельности в системах как формального, так и неформального профессионального образования. В то же время эксперты оценивают спрос на обучение социальному предпринимательству в России как высокий и неудовлетворен-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00551 «Этнокультурные детерминанты становления и развития экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования на Северном Кавказе в условиях глобальных и региональных вызовов»).

** Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф., Арутюнян М.М., 2019

ный [1], а «вовлеченность россиян в программы предпринимательского образования остается сегодня аномально низкой» [2, с. 150].

Анализ зарубежного опыта обучения социальному предпринимательству показывает наличие диверсифицированной системы образования в области социального предпринимательства в разных странах [3]. Академические и неакадемические программы обучения социальному предпринимательству в зарубежных странах отличаются длительностью, сочетанием форм образования (очных, онлайн, смешанных), возможностью получения стипендий, грантов на обучение и пр. Образовательные и иные организации, осуществляющие обучение социальному предпринимательству, стремятся к такому уровню развития профессиональных компетенций, который позволяет студентам планировать свою карьеру в этой области. Выпускники программ могут создать собственные социальные предприятия, стать исследователями в области социального предпринимательства, консультантами по социальным инновациям и пр. Следует особо отметить активное распространение образовательных программ по социальному предпринимательству для широкого круга лиц, не имеющих предпринимательского опыта и знаний, но желающих заниматься социальными проектами, решая социальные проблемы местного сообщества.

Северо-Кавказский федеральный университет с 2013 г. осуществляет образовательные и просветительские мероприятия, направленные на повышение уровня знаний профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов СКФУ и других университетов региона, предпринимателей в области социальных инвестиций и инноваций, социального предпринимательства. С 2017 г. данное направление работы реализуется и в рамках Программы трансформации Северо-Кавказского федерального университета в университетский центр инновационного, технологического и социального развития Ставропольского края.

В этой деятельности мы ориентируемся на четыре ключевых принципа предпринимательского образования, сформулированных в докладе Глобальной образовательной инициативы (Global Education Initiative) «Развитие предпринимательских способностей как ответ на вызовы XXI века»:

– трансформация образовательных систем: активное использование новых методов и инструментов XXI в. для развития инновационности и способности решать проблемы;

– создание предпринимательской экосистемы на основе укрепления сотрудничества и партнерства между представителями академического сообщества и бизнеса;

– стремление к эффективности и социальному воздействию: влияние предпринимательского образования на экономику и социальную сферу;

– технологии как способы достижения цели: широкое распространение идей предпринимательского образования на основе ИКТ и новых медиа [8, с. 6–7].

Российские образовательные программы по социальному предпринимательству менее разнообразны по используемым формам, чем в зарубежных странах. Это чаще всего краткосрочные курсы, тематические семинары, практикумы, онлайн-курсы, менторские сессии и др. Ведущие российские вузы предлагают студентам разных направлений подготовки как отдельные курсы по социальному предпринимательству, так и специализированные магистерские программы [1; 6].

В Северо-Кавказском федеральном университете успешно реализуются основные и дополнительные образовательные программы по социальному предпринимательству: магистерская программа «Управление проектами и инновациями в сфере социального предпринимательства и некоммерческого сектора региона» (по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»), в магистерские программы «Менеджмент в образовании», «Современные технологии непрерывного образования» (по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование») включена дисциплина «Социальное предпринимательство в образовании» [5]. Дисциплины по социальному предпринимательству входят в 135 образовательных программ высшего образования в СКФУ, включая все программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование».

В 2017 г. в СКФУ был открыт Инкубатор социального предпринимательства как коммуникативно-экспертная и консультативно-образовательная площадка интеграции науки, образования, социально ориентированного бизнеса, органов власти по разработке и реализации инновационных решений в социальной сфере региона. Перечислим основные задачи Инкубатора социального предпринимательства:

– научное обоснование и проектирование социально ориентированного предпринимательского образования;

– разработка и реализация образовательных программ для социальных предпринимателей и представителей социально ориентированных некоммерческих организаций СКФО;

– разработка и реализация социально-предпринимательских образовательных программ для школьников, студентов СПО, вузов;

– экспертиза молодежных социальных проектов, оценка их предпринимательского потенциала;

– менторское сопровождение перспективных социальных проектов предпринимательской направленности;

– комплексное консультативное сопровождение молодежных социальных предприятий;

– укрепление партнерских связей между субъектами социального предпринимательст-ва СКФО;

– развитие межрегионального и международного сотрудничества в целях развития социального партнерства и социального предпринимательства.

Команда Инкубатора состоит из профессиональных специалистов (тьюторов, модераторов, консультантов, менеджеров), прошедших обучение по направлению «Социальное предпринимательство», имеющих практический опыт организации социального бизнеса и являющихся представителями российского и зарубежного академического сообщества, некоммерческих организаций, органов власти.

На базе Инкубатора социального предпринимательства реализуются дополнительные профессиональные программы различной длительности и в рамках неформального образования – обучающие курсы по социальному предпринимательству. Дополнительные образовательные программы разработаны для различных категорий слушателей: государственных и муниципальных служащих, начинающих и действующих социальных предпринимателей, преподавателей вузов и организаций СПО, представителей СО НКО.

Для школьников и студентов организаций среднего профессионального образования в СКФУ функционирует Школа социального предпринимательства, на базе которой реализуется образовательная программа «Основы социального предпринимательства», нацеленная на овладение слушателями базовыми предметными знаниями в области социальных трансформаций, развитие креативности, предприимчивости, инновационного потенциала, коммуникативных навыков и лидерских качеств.

Неформальное образование в сфере социального предпринимательства регулярно осуществляется в рамках традиционной международной Летней школы «Социальное предпринимательство на Северном Кавказе» при поддержке фонда «Наше будущее» и наших немецких партнеров – Центра социальных инвестиций Гейдельбергского университета, Ассоциации МитОст , Благотворительного фонда БМВ. Ставропольская региональная общественная организация «Центр поддержки сетевых инициатив» привлекает к занятиям в Летней школе молодых предпринимателей из всех республик Северного Кавказа.

Образовательные программы Летней школы включают циклы интерактивных лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов зарубежных и отечественных экспертов, тренеров, менторов из числа действующих социальных предпринимателей. Использование интерактивных образовательных технологий обеспечивает активную вовлеченность всех участников Летней школы в осознанное усвоение всех этапов запуска социального стартапа от поиска и генерации идей, разработки бизнес-плана и выбора бизнес-модели до создания прототипа, фандрайзинга, пиар-сопровождения и рекламы проекта. По завершении занятий Летней школы «Социальное предпринимательство на Северном Кавказе» проводятся публичные презентации слушателями авторских проектов социальных предприятий в области социальной работы для детей с ОВЗ, организации дополнительных образовательных услуг, переработки вторичного сырья, производства натуральной косметики и др.

Опыт реализации программ формального и неформального образования, ориентированных на подготовку молодежи к социальному предпринимательству, выявил ряд факторов, затрудняющих интенсификацию и результативность этой деятельности. В первую группу таких факторов следует отнести слабую осведомленность молодежи Северокавказского региона о социальном предпринимательстве, его значении в решении проблем развития региональных сообществ и различных социальных групп. Вторая группа представляет собой совокупность проблем неготовности организаций высшего и среднего профессионального

образования к разработке и реализации в массовом масштабе образовательных программ и отдельных учебных дисциплин по проблематике социального предпринимательства. Такие программы и дисциплины предполагают наличие у преподавателей междисциплинарных компетенций в сферах экономики, менеджмента, социологии, культурологии, психологии и образовательных технологий различных групп желающих обучаться по программам формального и неформального образования. На нынешнем этапе реализации указанных программ в СКФУ практикуются межфакультетское сотрудничество преподавателей и краткосрочная подготовка преподавателей по темам соответствующих дисциплин.

Интеграция основных и дополнительных образовательных программ по социальному предпринимательству в рамках формального образования, неформальное образование старших школьников и работающей молодежи позволяют развивать гражданские и предпринимательские инициативы студентов и молодежи, создавать сообщество социальных предпринимателей в открытом образовательном пространстве региона с учетом этнокультурных особенностей каждой республики Северного Кавказа.

Список литературы

1. Бородина А.В., Шецак О.В. Социальное предпринимательство в России: отечественные и зарубежные трактовки феномена, структура поддержки и образовательные практики // Вестн. Удмурт. ун-та. Социология. Политика. Международные отношения. 2017. Т. 1. Вып. 4. С. 409–418.

2. Духон А.Б., Зиньковский К.В., Образцова О.И., Чепуренко А.Ю. Влияние программ предпринимательского образования на развитие малого бизнеса в России // Вопр. образования. 2018. № 2. С. 139–172.

3. Логвинова И.Л. Обучение социальному предпринимательству: зарубежный опыт // Современная конкуренция. 2015. Т. 9. № 5(53). С. 84–106.

4. Чепуренко А.Ю., Яковлев А.А. Теория предпринимательства: важность контекста // Рос. журн. менеджмента. 2013. Т. 11. № 2. С. 51–60.

5. Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф. Подготовка студентов педагогической магистратуры к социальному предпринимательству // Мир образования – образование в мире. 2016. № 3(63). С. 56–60.

6. Шубенкова Е.В., Войкина Е.А., Куксова О.Д. Российский опыт реализации образовательных программ в сфере социального предпринимательства // Вестн. Сарат. гос. соц.-экон. ун-та. 2017. № 5(69). С. 165–168.

7. Dees G. The Meaning of Social Entrepreneurship // Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group. 1998. Vol. 31. P. 28–33.

8. Final Report on the Entrepreneurship Education Workstream, June 2011 [Electronic resource]. URL: https://www.weforum.org/reports/final-report-entrepreneurship-education-orkstream-summer-2011 (дата обращения: 23.07.2019).

* * *

1. Borodina A.V., Shecak O.V. Social'noe predprinimatel'stvo v Rossii: otechestvennye i zarubezhnye traktovki fenomena, struktura podderzhki i obrazovatel'nye praktiki // Vestn. Udmurt. un-ta. Sociologiya. Politika. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2017. T. 1. Vyp. 4. S. 409–418.

2. Duhon A.B., Zin'kovskij K.V., Obrazcova O.I., Chepurenko A.Yu. Vliyanie programm predprinimatel'skogo obrazovaniya na razvitie malogo biznesa v Rossii // Vopr. obrazovaniya. 2018. № 2. S. 139–172.

3. Logvinova I.L. Obuchenie social'nomu predprinimatel'stvu: zarubezhnyj opyt // Sovremennaya konkurenciya. 2015. T. 9. № 5(53). S. 84–106.

4. Chepurenko A.Yu., Yakovlev A.A. Teoriya predprinimatel'stva: vazhnost' konteksta // Ros. zhurn. menedzhmenta. 2013. T. 11. № 2. S. 51–60.

5. Shapovalov V.K., Igropulo I.F. Podgotovka studentov pedagogicheskoj magistratury k social'nomu predprinimatel'stvu // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2016. № 3(63). S. 56–60.

6. Shubenkova E.V., Vojkina E.A., Kuksova O.D. Rossijskij opyt realizacii obrazovatel'nyh programm v sfere social'nogo predprinimatel'stva // Vestn. Sarat. gos. soc.-ekon. un-ta. 2017. № 5(69). S. 165–168.

Training of youth in the North Caucasus to social entrepreneurship in the context of formal and informal education

The article deals with the experience of the realization of the programs of formal and informal training of youth of the North-Caucasus region to social entrepreneurship. There are revealed the content of the educational programs, forms and methods of their implementation. There are characterized the factors that determine the youth's motivation to mastering the suggested programs.

Key words: *social entrepreneurship, educational programs, incubator of social entrepreneurship, summer school of social entrepreneurship.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

Е.С. БУЛЬБЕНКО, О.Ю. СКРЯБИНА
(Волгоград)

УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Рассматривается уровневая организация иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. Уточняется содержание понятий «языковая личность» и «иноязычная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка». Выявляются основные типы речи, коммуникативные стратегии и тактики профессиональной коммуникации педагога.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция учителя, профессионально-коммуникативные знания учителя, интегративная модель, языковая личность, уровневый подход.*

Коммуникативная компетенция является базовым компонентом любой профессиональной компетенции современного специалиста [3; 5] и рассматривается как «умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [7, с. 23]. Особую значимость коммуникативная компетенция приобретает для учителя. Это связано с тем, что обучение подрастающего поколения проходит через педагогическое общение, т. е. происходит воздействие через взаимодействие. Рассматриваемый нами объект – иноязычная коммуникативная компетенция – закреплена как одна из целей профессиональной ступени образования в соответствующем федеральном образовательном стандарте в виде универсальных компетенций: УК4 «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» и УК5 «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [5, с. 8], что служит показателем актуальности проводимого исследования.

Большая часть исследований коммуникативной компетенции находится в области лингводидактики и методики. Однако на современном этапе лингвисты стали также обращать внимание на данный феномен с позиции общей теории языка и особенно теории коммуникации. В то же время ощущается острая необходимость в объединении усилий методистов и лингвистов для разработки единого подхода к определению сути, содержания и структурных компонентов коммуникативной компетенции и моделей ее формирования и развития. Фундаментальные исследования такого рода пока неизвестны. Таким образом, актуальность обоснована необходимостью целостного представления о сущности иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, которая должна стать основой разработки эффективных моделей ее формирования, повышающих качество профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Коммуникативная компетенция учителя иностранного языка рассматривается нами как интегративная модель, которая представлена тремя базовыми субкомпетенциями (языковой, коммуникативно-прагматической, социокультурной). Каждой компетенции соответствуют собственный набор знаний, умений и способностей, структура и связи компонентов, проявляющиеся на разных уровнях ее организации. Динамический характер данной модели обуславливает применение системного подхода для выявления уровневой организации коммуникативной компетенции учителя иностранного языка (В.В. Гузеев, А.М. Новиков, Дж. О’ Коннор, И. Макдермотт, Т.П. Резник и др.).

В данном исследовании мы опираемся на фундаментальные работы в области изучения лингводидактической компетенции учителя иностранного языка (К.Э. Безукладников, Е.Ю. Варламова, С.Н. Макеева, Л.А. Милованова, Н.С. Рубина, А.И. Санникова, Е.Г. Тарева, Ю.В. Ткачева и др.), особенностей диагностики и оценки сформированности компетенции (И.А. Денисова, В.И. Звонников, Е.Ф. Корсунова, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, А.И. Субетто, А.В. Хуторской и др.) и уровня ее сформированности (А.В. Малёв, Н.В. Языкова и др.).

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

© Бульбенко Е.С., Скрябина О.Ю., 2019

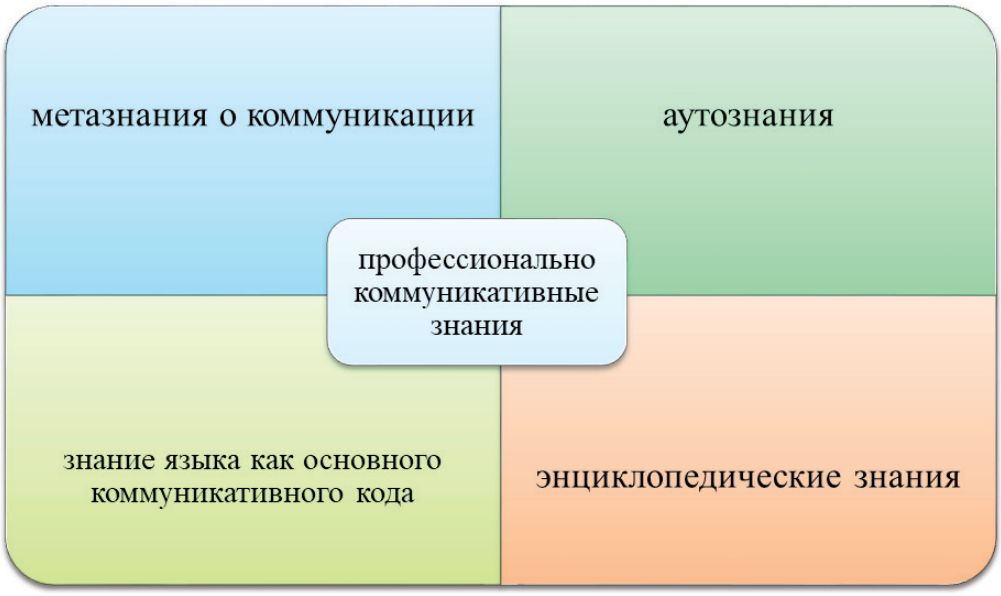
Нами было уточнено содержание понятия «иноязычная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка» (ИКК) и раскрыты ее ведущие компоненты – знания: 1) знания языка как основного коммуникативного кода; 2) фоновые знания; 3) метазнания о коммуникации; 4) энциклопедические знания; 5) аутознания; 6) профессионально-коммуникативные знания. Полагаем, что именно профессионально-коммуникативные знания учителя иностранного языка являются ядерным компонентом в рассматриваемой нами модели.

В педагогических исследованиях широко используется уровневый подход (Б. Блум, Н.М. Зверева, М.В. Кларин, В.П. Симонов и др.). На основе принятых критериев развивается идея уровневой организации коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Ее содержательная сторона складывается не только из полноты всех компонентов, но и с учетом общего компонента, появляющегося в результате складывающейся системы. В подобной системе соединяются различные уровни коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в единую структуру. В результате происходит постепенное вовлечение учителя в продуктивную профессиональную деятельность, которая характеризуется увеличением сложности профессиональных задач и повышением роли личности учителя в их решении.

Согласно теории системного и уровневого подходов, структурные компоненты коммуникативной компетенции отличаются своеобразием. На каждом этапе развития имеются условия и инструменты перехода с более низкого уровня на более высокий. Происходит усложнение развития отдельных компонентов и всей структуры, а также их одновременное совершенствование.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что предложенные нами уровни коммуникативной компетенции учителя иностранного языка тесно связаны между собой. В частности, *стартовый уровень (начальный)* характеризуется наличием базовых элементов (фонетических, лексических, грамматических), или «знанием языка как основного коммуникативного кода», необходимого для коммуникации на иностранном языке, но недостаточным для осуществления профессиональной коммуникации на уроке [9]. При этом его основой является когнитивно-деятельностный компонент, еще не имеющий соответствующей мотивации. *Средний уровень (репродуктивный)* отражает относительно полно сформированные связи, но еще не обладающие достаточной устойчивостью в новых, сложных ситуациях. На этом уровне

Базовые знаниевые компоненты ИКК учителя иностранного языка



могут возникать определенные затруднения в профессиональной коммуникации. *Креативный (высокий) уровень* проявляется в «метазнаниях о коммуникации, включающих а) правила выстраивания коммуникативных отношений, типов и формата дискурса; б) знание существующих универсальных коммуникативных максим, стратегий общения и основных паттернов поведения», а также характеризуется свободным и творческим применением аутознаний, энциклопедических и профессионально-коммуникативных знаний [9].

Отметим, что каждый предыдущий уровень оказывает влияние на последующий, включаясь в его состав и уточняя основные характеристики компонентов всей структуры в целом. Каждый компонент развивается последовательно и способствует усложнению уровня проявления ИКК.

Такой процесс характеризуется динамикой профессионально-личностного образования, позволяющего учителю творчески самореализовываться в профессиональной деятельности. Безусловно, данный процесс предполагает целостное упорядочение ключевых компонентов структуры коммуникативной компетенции. Здесь надо отметить, что профессионально-коммуникативные знания являются ядерным компонентом в анализируемой нами модели.

Методический инструментарий исследования и диагностики уровней сформированности ИКК является достаточно разнообразным и поэтому требует тщательного подхода к выбору и обработке результатов. Следует отметить, что в современной практике обучения не существует унифицированных методик, направленных на одновременное изучение всех компонентов ИКК.

На данном этапе нашего исследования для выявления уровней ИКК нами была апробирована первичная диагностика студентов-бакалавров 4-го курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Китайский язык, английский язык»). После прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта (май 2019 г.) 39 студентов приняли участие в круглом столе «Коммуникативный портрет учителя иностранного языка» и выполнили письменное творческое задание, в котором оценили коммуникативную деятельность своих учителей-наставников. Стоит особо оговориться, что цель проведения данной диагностической сессии заключалась не в собственно определении у респондентов уровня сформированности ИКК, а в проверке эффективности такого рода диагностического инструментария, свободная, творческая форма которого была призвана комплексно оценить субкомпетенции и компоненты в триаде «знания – умения – способности».

Как свидетельствует анализ студенческих работ и дискуссии во время круглого стола, проведенная нами диагностическая методика нуждается в модификации в плане более четкой экспликации в ней объекта и проблемы настоящего исследования для того, чтобы повысить ее эффективность применительно к диагностике ИКК именно учителей, с учетом контекста профессиональной деятельности и выявленных нами компонентов.

Во второй части данной работы опишем креативный (высокий) уровень сформированности ИКК как ориентир определения целей процесса подготовки учителей иностранного языка. При анализе данного уровня сформированности ИКК педагога необходимо учитывать его готовность осуществлять общение на иностранном языке, способность переключаться с одного языкового кода на другой, распознавать эмоциональное поведение коммуниканта, т. е. педагога как языковую личность. «Любая языковая личность знает, что такое эмоция, но ее научная дефиниция еще никому не удавалась из-за расплывчатости самого концепта» [10, с. 45].

Однако речь, мысли и эмоции языковых личностей в процессе коммуникации тесно связаны между собой. Баланс между ratio и emotion, как правило, нарушается эмоциональным перевесом [Там же]. Таким образом, любой человек, обладающий набором языковых умений и способностей, который с готовностью осуществляет речевую коммуникацию, считается языковой личностью (В.И. Шаховский и мн. др.).

Как мы помним, в отличие от компетенции вторичной языковой личности (или билингва) в широком понимании, смыслом деятельности которой является иноязычная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция в профессиональной деятельности педагога имеет более сложный характер, поскольку помимо собственно культурного фактора необходимо учитывать и лингвосоциокультурные особенности, свойственные профессиональной субкультуре.

Рассматривая уровневую организацию ИКК учителя иностранного языка, мы пришли к выводу о том, что коммуникативная компетенция продвинутого уровня сформированности коррелирует с успешной коммуникативной деятельностью на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. ИКК включает в себя не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие, которые не входят в конструкт языкового тестирования.

На наш взгляд, рассмотренные нами компоненты обнаруживаются на более высоком личностном уровне. Они включают в себя знание языка и метазнания о коммуникации, общий кругозор, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Таким образом, выделение и описание уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка в соответствии с действующими образовательными стандартами высшего образования и предполагаемыми ими современными средствами профессиональной подготовки [3; 5] предполагает последующую их апробацию в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Полученные научные результаты будут учитываться при разработке учебных программ, методических рекомендаций, программ повышения квалификации, онлайн-курсов различной направленности.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: лингвистический и дидактический аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.

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

3. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования: проф. стандарт [Электронный ресурс]. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584 (дата обращения: 06.03.2019).

4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. … д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [Электронный ресурс] // Российское образование. URL: http://www.edu.ru/file/docs/2018/02/m125.pdf#page=3 (дата обращения: 08.03.2019).

6. Резник Т.П. Проектная деятельность как средство формирования единства индивидуальности и коллективизма студентов педвуза (на материале преподавания иностранных языков): дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2004.

7. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. 23 апр. URL: //http://e1(!o8.ги/)оита1/2002/0423.Мт. (дата обращения: 01.03.2019).

9. Черничкина Е.К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: моногр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.

10. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.

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

12. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград: Изд-во ИП Поликарпов, 2016.

13. Языковая личность: структура и эволюция: моногр. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2000.

* * *

1. Astafurova T.N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situaciyah mezhkul'turnogo obshcheniya: lingvisticheskij i didakticheskij aspekty: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997.

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

3. Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: prof. standart [Elektronnyj resurs]. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584 (data obrashcheniya: 06.03.2019).

4. Pluzhnik I.L. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov gumanitarnogo profilya v processe professional'noj podgotovki: dis. … d-ra ped. nauk. Tyumen', 2003.

5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» [Elektronnyj resurs] // Rossijskoe obrazovanie. URL: http://www.edu.ru/file/docs/2018/02/m125.pdf#page=3 (data obrashcheniya: 08.03.2019).

6. Reznik T.P. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya edinstva individual'nosti i kollektivizma studentov pedvuza (na materiale prepodavaniya inostrannyh yazykov): dis. … kand. ped. nauk. Volgograd, 2004.

7. Sedov K.F. Diskurs i lichnost': evolyuciya kommunikativnoj kompetencii. M.: Labirint, 2004.

8. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2002. 23 apr. URL: //http://e1(!o8.gi/)oita1/2002/0423. Mt. (data obrashcheniya: 01.03.2019).

9. Chernichkina E.K. Koncepciya iskusstvennogo bilingvizma v teorii yazyka: monogr. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2007.

10. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2008.

11. Shahovskij V.I. Chto takoe emocional'nyj tyuning v mezhlichnostnom obshchenii? // Gumanitarnye znaniya v sovremennom obrazovatel'nom processe: sb. nauch. tr. Voronezh, 2009. S. 319–322.

12. Shahovskij V.I. Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom kruge: chelovek, yazyk, emocii. Volgograd: Izd-vo IP Polikarpov, 2016.

13. Yazykovaya lichnost': struktura i evolyuciya: monogr. Krasnodar: Kuban. gos. un-t, 2000.

Level organization of foreign communicative competence of future teacher of foreign languages and its diagnostics

The article deals with the level organization of foreign communicative competence of future teacher of foreign languages. There is specified the content of the concepts "language personality" and "foreign communicative competence of teachers of foreign languages". There are revealed the basic types of speech, the communicative strategies and the tactics of teacher's professional communication.

Key words: *foreign communicative competence of teacher, professional and communicative knowledge of teachers, integrative model, language personality, level approach.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

О.П. СИМУТОВА, И.А. ШИДЛОВСКАЯ, Г.С. СТРЕНАДЮК
(Оренбург)

К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТРЕТА ПЕРЕВОДЧИКА С БАЗОВЫМ НЕЯЗЫКОВЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Рассматривается формирование языкового портрета переводчиков в профессиональной сфере. Это новая стратегия при подготовке бакалавров в профессиональной сфере перевода. Процесс трансформации занимает ряд последовательных взаимосвязанных этапов. Цель – трансформация специалиста с базовым неязыковым образованием в специалиста-переводчика с уровня А1 до уровня В2 согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком.

Ключевые слова: *профессиональная сфера, модель трансформации языкового портрета переводчика, иерархия целеполагания.*

Успешная профессиональная деятельность, карьера, полноценная самореализация в современном обществе невозможны без качественного высшего образования. Одним из условий повышения конкурентоспособности российского образования в контексте мирового является не только подготовка бакалавра или специалиста по направлению подготовки, но и получение профессиональных знаний и компетенций в области иностранного (немецкого) языка.

Актуальность трансформационной модели становления языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием в сфере профессиональной коммуникации заключается в создании такой модели личности-билингва, которая будет обладать профессиональными переводческими компетенциями. К последним относятся: осуществление переводческих преобразований различных уровней; интерпретирование различных языковых явлений; умение сопоставлять и сравнивать иноязычные явления с явлениями в родном языке; осуществление письменных переводов с учетом норм лексической равноценности; владение грамматическими, синтаксическими и стилистическими стандартами при переводе; способность адекватно выбирать необходимую стратегию перевода в зависимо-

© Симутова О.П., Шидловская И.А., Стренадюк Г.С., 2019

сти от жанровой принадлежности переводимого текста.

Современный специалист с базовым высшим неязыковым образованием в процессе становления билингвов в сфере профессиональной коммуникации должен обладать такими качествами, как а) инициативность (умение преодолевать языковые барьеры в иноязычном речевом общении на профессиональном уровне, быть инициатором в общении); б) инновационность, на основе которой вырабатываются новые знания, концепции и подходы с учетом владения межкультурной компетенцией в иноязычном общении, проявляются обратные связи. Целью разработки трансформационной модели переводчика в профессиональной сфере с базовым неязыковым образованием являются самостоятельность обучающихся в применении иностранного языка, предполагающая свободное владение иностранным языком в бытовой и профессиональной сферах, мобильность и конкурентоспособность будущих специалистов. В статье, посвященной данной теме, нами была предпринята попытка доказать необходимость такой модели для эффективного обучения иностранным языкам студентов, не имеющих специального языкового образования.

При подготовке специалиста с базовым неязыковым образованием в качестве переводчика в профессиональной сфере в процессе обучения происходит формирование языкового портрета билингва. Мы придерживаемся мнения В.Н. Комиссарова, который интерпретирует понятие «языковой портрет» как некую сумму определенных способностей и характеристик человека, позволяющих ему воспринимать и создавать тексты в речевой деятельности, имеющие различную глубину и точность отражения действительности, степень структурно-языковой сложности, а также целевые установки [6, с. 38]. К компонентам, определяющим и формирующим языковой портрет переводчика в сфере профессиональной деятельности, можно отнести: а) владение лексическими и грамматическими корпусами иностранного (немецкого) языка; б) обладание достаточными профессиональными знаниями и умениями. Данные компоненты интегрируются как в общепрофессиональный, так и в сугубо индивидуальный тезаурус личности. Система целеполагающих установок, мотивационных, прагматических и коммуникативных ролей и определяет личность в сфере профессиональной деятельности.

Выражение *трансформационная модель* (ТМ) заимствовано нами из теории перевода. В частности, ТМ перевода опирается на положения трансформационной (порождающей) грамматики Н. Хомского [12]. Иную трактовку вышеназванная модель получает в связи с задачами нашего проекта: это функциональная (процессуальная) модель, отображающая иноязычный языковой портрет личности в динамике, в процессе становления личности в качестве переводчика в профессиональной сфере. Трансформационная модель становления языкового портрета переводчика основывается на технологии пошаговых действий в обучении иностранному языку для письменной профессиональной коммуникации; в этом процессе происходит в конечном итоге преобразование самой личности обучаемого. Новизна проекта заключается в принципиально новом подходе к обучению специалистов с неязыковым образованием, переводу в профессиональной сфере с помощью ТМ, в основу которой заложен ряд последовательных этапов работы над подготовкой будущих переводчиков в профессиональной сфере. Исходный специалист, имеющий высшее неязыковое образование, в процессе обучения профессиональному переводу должен стать языковой личностью-билингвом, владеющей профессиональными переводческими компетенциями. В основу нашего проекта «Трансформационная модель становления языкового портрета переводчика в сфере профессиональной коммуникации» заложены следующие подходы: интегрированный, компетентностный и коммуникативный. Они позволят сформировать и развить вышеназванные качества современного специалиста.

Особенностью интегрированного подхода при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является междисциплинарность в содержательном плане. Базовое неязыковое образование при обучении иностранному языку как профессиональному становится составной частью интегрированного подхода и, по сути, не только меняет сам процесс обучения иностранному языку в плане отбора профессиональной лексики, клише, устойчивых выражений, но и влияет на становление языкового портрета будущего переводчика в профессиональной сфере. В процессе обучения профессиональному иностранному языку происходит становление менталитета личности-билингва с речевыми и неречевыми составляющими, сплав, синтез составных элементов несмежных специальностей.

А.К. Маркова рассматривает модель специалиста как описание суммы качеств, присущих специалисту и обеспечивающих выполнение разного рода профессиональных задач

в сопровождении факторов, реализующих самообучение и саморазвитие [7]. В модели специалиста имеются варианты: модель с подробным описанием видов, а также сфер, структур, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения (например, профессиональные трудности); модель личности специалиста (перечень необходимых профессиональных качеств и свойств). Вышеназванная модель специалиста основывается на идее профессионального образования, особый акцент делается на концепте самообучения и саморазвития, мотивационный компонент занимает центральное место в профессиональном росте специалиста, в частности в овладении иностранным языком.

Ряд научных исследований посвящен различным аспектам обучения переводчиков в сфере профессиональной деятельности. Анализ научных трудов А.Л. Пумпянского [9], Р.К. Миньяр-Белоручева [8], Л.С. Бархударова [14], В.Н. Комиссарова [6], В.П. Золотухиной [4], П. Ньюмарка [18], Ц. Джердинг-Салас [17], Л.Ф. Бахмана [15], Х. Бахарун [16] показывает, что в современных условиях обучения необходимо использовать инфокоммуникационные технологии, когда речь идет об эффективной подготовке будущих специалистов в сфере профессиональной деятельности.

В области профессионального перевода имеются также разные точки зрения российских и зарубежных ученых. По мнению Л.С. Бархударова, под переводом нужно понимать изменение речевого текста на одном языке в текст на другом языке. Главным является при этом обязательное сохранение значения (содержания) [14, с. 27]. В.Н. Комиссаров интерпретирует перевод как создание коммуникативно равнозначного текста. При этом перевод выступает средством языкового посредничества между двумя иноязычными текстами [6, с. 13]. Как считает А.Д. Швейцер, переводом является процесс, направленный в одну сторону в сфере межъязыковой и межкультурной коммуникации. На основе анализа первичного текста с точки зрения перевода создается вторичный текст (иноязычная среда и культура) [11, с. 8]. В процессе перевода текст подвергается изменению (модифицируется) содержательно благодаря различию в языках и культурах. С точки зрения А.В. Федорова, целью перевода является безусловно точное воспроизведение содержания иноязычными языковыми средствами [13, с. 15]. Ученый считает недопустимыми малейшие интерпретации содержания в процессе перевода. В процессе перевода можно выделить как минимум две фазы. В первой фазе переводчику надо знать язык оригинала (глубокое знание грамматических конструкций, значений лексических единиц, стилистических особенностей текста). Во второй фазе переводчик должен владеть как можно большим арсеналом языковых средств языка перевода для передачи всех нюансов содержания переводимого текста, что и отличает вторую фазу творческим характером. Анализируя вышеприведенные точки зрения, можно констатировать общий знаменатель, под которым перевод понимается как вид межъязыковой трансформации. Притягательность понятия «трансформация» заключается в двойном преобразовании студента как личности и как специалиста в психологическом плане.

Разработанной нами программой дополнительной классификации предусматривается достижение конкретных целей обучения, к которым относится не только полный письменный перевод, но и полный устный перевод с листа письменного текста, перевод-пересказ письменного текста. В процессе обучения надо уделять внимание также выборочному и реферативному переводу. Для этого требуется изучение стилистических и лингвистических особенностей типов текстов. Использование в практике преподавания видов перевода и типов письменных текстов, востребованных в будущей профессиональной деятельности, способствует повышению качества подготовки бакалавров, обладающих дополнительной квалификацией переводчика. В разработке содержания программы надо учитывать целеполагающие установки студентов, что гарантирует формирование внутренней профессиональной мотивации и иноязычных общепрофессиональных компетенций.

В целом структура содержания включает языковой профессионально ориентированный блок, содержащий языковой терминологический корпус, иноязычные речевые умения в сфере профессиональной коммуникации и переводческой деятельности, а также ключевые алгоритмы шагов для достижения целей в освоении данной дисциплины; блок, содержащий лингвострановедческие и социокультурные знания, умения и навыки. Здесь учитываются личностно ориентированные установки, ценностные и социальные достижения в развитии студентов и их адаптация в мультикультурной профессиональной среде; коммуникативно-переводческий блок, в состав которого входят профессионально ориентированные иноязычные контексты, проблемные коммуникативные ситуации и способы переводческой деятельности (анализ ин-

формации текста, приемы трансформации текста, рефлексия и самоконтроль процесса и результата перевода). Важным фактором является учет особенностей конкретной учебной группы, уровень их языковой подготовленности, индивидуальных особенностей каждого студента, его мотиваций и потребности в профессиональном плане и блок, объединяющий в себе перечень будущих работодателей. В этом блоке важно учитывать потребности заказчиков образовательной услуги, их предпочтения. Иными словами, программа должна быть адаптирована к целевым установкам будущих работодателей, соответственно, иметь гибкость и вариативность, содержать достаточный набор обучающих технологий, отвечающих современным требованиям. При использовании в методике обучения иностранному (немецкому) языку по программе обучения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» термина *интеграция* в рамках контекстно-интегративной технологии мы опираемся на то же множество значений, которое он имеет в технике, экономике, математике, педагогике и т. д. Однако мы развиваем и уточняем это понятие в приложении к своей учебной программе. Мы понимаем его следующим образом: интеграция – это слияние в единое целое содержания, форм, методов, принципов обучения и взаимопроникновение элементов языковой подготовки в научную, профессиональную и гуманитарную сферы. Характеристика интеграции как процесса помогает выделить следующие самые необходимые инвариантные этапы этой процедуры: определение системообразующего фактора, создание новой структуры программы, переработка содержания, проверка эффективности, корректировка результатов. Вопросы интеграции решаются путем добавления или замены содержательных блоков, которые варьируются в зависимости от этапа обучения и возрастной группы учащихся.

Содержание обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной деятельности» базируется на материале профессионально ориентированных текстов. Данный материал проходит согласование с профильными кафедрами, выпускающими специалистов, перечисленных в программе направлений подготовки. Преподаватели, работающие по программе дополнительной классификации, реализуют задачи комплексного подхода, содержанием которого является реестр определенных иноязычных профессионально ориентированных ситуаций и контекстов [10]. Особенностью обучения в сборной группе, где могут учиться студенты самых разных направлений подготовки, является адаптация учебного материала путем использования контекстно-интегративных технологий, средств проблемно-проектного обучения, что в итоге должно привести к стимулированию иноязычной речевой деятельности обучаемых.

Проблемно-поисковые задания применяются преимущественно с целью развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности. Они способствуют более осмысленному и самостоятельному овладению грамматическими и лексическими навыками. Группа проблемно-поисковых заданий представляет собой систему взаимосвязанных мыслительных и речемыслительных заданий возрастающей сложности, которые направлены на стимулирование продуктивной мыслительной деятельности обучаемых в процессе выработки у них гибких, способных к внешнему / внутреннему варьированию коммуникативно-речевых умений, которые составляют основу коммуникативной компетенции. Нельзя не отметить профессионализм самого преподавателя, т. к. умение поддерживать субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения, умение выбрать подобающую технологию обучения для раскрытия учебного потенциала обучающихся, владение всей палитрой способов и приемов обучения иностранному языку оказывает огромное влияние на результативность и качество работы. Следовательно, программа дополнительной классификации для обучения переводчиков в профессиональной сфере должна строиться на принципах интегративности и вариативности, быть высокотехнологичной и современной.

Собеседование со студентами первого и второго курса ряда факультетов, таких как электроэнергетический, химико-биологический, юридический, финансово-экономический, а также аэрокосмического института и института социально-гуманитарных инноваций и массмедиа Оренбургского государственного университета (ОГУ) по привлечению к освоению дополнительной квалификации в качестве переводчика в сфере профессиональной деятельности выявило достаточно большую долю обучаемых, желающих получить дополнительное образование, которое объединяет профессиональную и иноязычную компетентности. Получение диплома установленного государственного образца, подтверждающего присвоение квалификации «Переводчик» и позволяющего вести профессиональную деятельность, выступает дополнительным стимулом. Следует отметить, что данный диплом являет-

ся приложением к диплому об основном высшем образовании [10].

В процессе ряда интервью, взятых у профессорско-преподавательского состава кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, были установлены следующие причины низкой сформированности переводческой компетенции у части обучаемых. Количество процентов обозначают положительные ответы преподавателей: а) небольшое количество часов, отводимых на проведение практических занятий по иностранному языку (95%); б) небольшое количество современных учебных пособий и учебников с наличием профессионально ориентированных текстов (75%); в) затруднения в процессе изучения иностранного языка. связанные с переходом на обучение собственно профессиональному переводу (60%).

В ходе анализа полученных данных нами была сформулирована цель исследования как значительное повышение эффективности обучения по программе дополнительной квалификации, заключающейся в сочетании профессиональных знаний и переводческой компетенции (с переходом от уровня А1 к уровню В2 владения иностранным (немецким) языком согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком CEFR). Продолжительность эксперимента составляет 4 семестра (с 2017 по 2019 уч. г.). Авторами и руководителями данного эксперимента являются преподаватели кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка ОГУ. Состав экспериментальной группы включает в себя студентов – бакалавров следующих направлений подготовки: «Юриспруденция», «Электроэнергетика и электротехника», «Химия и биология», «Психология». Количество участвующих в эксперименте студентов – 10 чел. Процедура эксперимента была поделена на следующие этапы.

1. Стартовый этап включает в себя предэкспериментальный тестовый срез.

2. Основная часть эксперимента подразумевает использование средств обучения иностранному языку (немецкому) с целью повышения уровня профессиональной иноязычной компетенции.

3. Заключительная часть эксперимента представляет собой постэкспериментальный тестовый срез.

Работа над повышением уровня обученности (от уровня А1 до уровня В2) заключалась в комплексном подходе к обучаемым, составными частями которого являются непрерывный мониторинг обучения с промежуточным контролем; группа упражнений, выбранная для всех уровней обучения (А1, А2, В1, В2); комплекс проблемно-поисковых заданий; контекстно-интегративная технология.

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что: а) разработанная коллективом авторов трансформационная модель становления языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием в сфере профессиональной коммуникации, основанная на комплексном, компетентностном и коммуникативном подходах, позволяет развивать профессионально значимые переводческие компетенции; б) самостоятельность обучающихся в применении иностранного языка, предполагающая свободное владение иностранным языком в бытовой и профессиональной сферах, мобильность и конкурентоспособность будущих специалистов являются осуществимыми после обучения по вышеназванной модели; в) преобразование студента как личности и как специалиста осуществляется в процессе ряда последовательных этапов работы над подготовкой будущих переводчиков в профессиональной сфере; г) наиболее эффективной является программа обучения, в которой учитываются составляющие ее блоки (языковой профессионально ориентированный блок; блок, включающий в себя лингвострановедческие и социокультурные знания, умения и навыки; блок, включающий коммуникативно-переводческую сферу; блок, объединяющий в себе перечень будущих работодателей).

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос. 2005. 10 сент. URL: http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm (дата обращения: 15.05.2019).

2. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. М.: Науч.-техн. о-во им. акад. С.И. Вавилова, 2009.

3. Гавриленко Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов. М.: Науч.-техн. о-во им. акад. С.И. Вавилова, 2011.

4. Золотухина В.П. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности у будущих переводчиков в техническом вузе: дис. … канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2005.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010.

6. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: УРСС, 2009.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996.

8. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.

9. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. М.: ООО «Попурри», 1997.

10. Стренадюк Г.С., Талалай Т.С. Трансформационная модель становления языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием в сфере профессиональной коммуникации [Электронный ресурс] // Филологические чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 14–15 дек. 2017 г.) URL: http://www.osu.ru/docs/konf/2017_12_14/filologicheskie_chteniya_2017_sbornik.pdf (дата обращения: 15.05.2019).

11. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.

12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.

13. Федоров А.В. Основы общей теории перевода // Лингвистические проблемы. М.: Студ. библиотека, 1983.

14. Barkhudarov L.S. Language and Translation. Questions of General and Specific Theory of Translation. Moscow: International Relations, 1975. P. 240.

15. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: 3. Oxford University Press, 1990.

16. Baharun H., Harun H., Othman J. Analysis of Negotiation Episodes in Foreign Language Learner Interactions [Electronic resource] // Journal of Language Studies Vol. 18(2). URL: http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/25436/7832 (дата обращения: 15.05.2019).

17. Gerding-Salas C. Teaching Translation [Electronic resource] // Translation Journal. 2000. Vol. 4. No. 3. URL: http://accurapid.com/iournal/13educ.htm (дата обращения: 15.05.2019).

18. Newmark P. A Textbook of Translation [Electronic resource] // Hemel Hempstead. UK: Prentice Hall, 1988. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=6d (дата обращения: 15.05.2019).

* * *

1. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2005. 10 sent. URL: http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm (data obrashcheniya: 15.05.2019).

2. Gavrilenko N.N. Teoriya i metodika obucheniya perevodu v sfere professional'noj kommunikacii. M.: Nauch.-tekhn. o-vo im. akad. S.I. Vavilova, 2009.

3. Gavrilenko N.N. Programma-koncepciya podgotovki perevodchikov professional'no orientirovannyh tekstov. M.: Nauch.-tekhn. o-vo im. akad. S.I. Vavilova, 2011.

4. Zolotuhina V.P. Razvitie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti u budushchih perevodchikov v tekhnicheskom vuze: dis. … kand. ped. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2005.

5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: Izd-vo LKI, 2010.

6. Komissarov V.N. Lingvistika perevoda. M.: URSS, 2009.

7. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M.: Mezhdunar. gumanit. fond «Znanie», 1996.

8. Min'yar-Beloruchev R.K. Teoriya i metody perevoda. M., 1996.

9. Pumpyanskij A.L. CHtenie i perevod anglijskoj nauchnoj i tekhnicheskoj literatury. M.: OOO «Popurri», 1997.

10. Strenadyuk G.S., Talalaj T.S. Transformacionnaya model' stanovleniya yazykovogo portreta perevodchika s bazovym neyazykovym obrazovaniem v sfere professional'noj kommunikacii [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie chteniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Orenburg, 14–15 dek. 2017 g.) URL: http://www.osu.ru/docs/konf/2017_12_14/filologicheskie_chteniya_2017_sbornik.pdf (data obra-shcheniya: 15.05.2019).

11. Shvejcer A.D. Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty. M.: Nauka, 1988.

12. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa / per. s angl. pod red. i s predisl. V.A. Zveginceva. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1992.

13. Fedorov A.V. Osnovy obshchej teorii perevoda // Lingvisticheskie problemy. M.: Stud. biblioteka, 1983.

Considering the issue of the development of transformational model of translator of basic nonlinguistic education language portrait

The article deals with the development of language portrait of translator in the professional sphere that is considered to be a new strategy while training bachelors in the professional sphere of translation. The process of transformation takes the row of the consecutive interdependent stages. The aim is the transformation of specialists of basic nonlinguistic education into specialists-translators from A1 to B2 according to the Common European Framework of Reference.

Key words: *professional sphere, model of transformation of translator's language portrait, hierarchy of goal setting.*

(Статья поступила в редакцию 22.05.2019)

И.В. ВАСИЛЬЕВА, Е.О. НЕПОКЛОНОВА
(Санкт-Петербург)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В РАМКАХ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Предлагается система градуированных эвристических заданий по аннотированию, необходимых, по мнению авторов, для создания оригинального научного текста. Доказывается, что эвристическая работа по аннотированию является средством совершенствования речи студентов, расширения их кругозора, воспитания самостоятельности, инициативности, средством актуализации знаний, умений и навыков в профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: *эвристический подход, эвристическое задание, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, аннотирование, продуктивная и репродуктивная деятельность.*

В конце XX в. в результате смены культурной (и вслед за ней образовательной) парадигмы [6, с. 5] постепенно возвращается понимание значимости моделирования исследовательской деятельности в процессе обучения [14]. Это проявляется и в быстром развитии школьного и вузовского олимпиадного движения [9], и в появлении новых профильных школ и программ обучения, создании различных образовательных центров. На рубеже XX–XXI вв. сформировалось понимание, что современная научная картина мира, будучи плюралистической и многомерной, требует модернизации подходов к обучению. Ведущей становится идея так называемого развивающего обучения, в центре внимания которого оказывается формирование навыков самостоятельного приобретения знаний обучающимися. В связи с этим одной из актуальных задач современного образования является подготовка специалистов, не только владеющих знаниями в своей профессиональной области, но и способных осуществлять самостоятельное исследование [14].

Следует заметить, что типичная монологическая позиция преподавателя, воспринимаемого как носителя заранее известного, готового знания, уже не является эффективной. Востребованным является педагог, способный гибко реагировать на любые учебные ситуации, неожиданные вопросы, возникающие в процессе изучения материала, т. е. учитель, сам являющийся оригинальным исследователем и поэтому способный моделировать исследовательские ситуации, активизируя проблемно-поисковую деятельность. Только в таком случае обучающиеся могут пройти самостоятельно, но под наблюдением педагога все основные этапы получения нового знания: от постановки проблемы, поиска соответствующих методов, приведения доказательств и получения объективного результата.

Не случайно востребованный в настоящее время новый тип специалиста потребовал и поиска новых методов формирования исследовательской деятельности [16], в связи с чем в отечественной методике осуществляется разработка новых стандартов школьного и высшего образования. Таким, на наш взгляд, является эвристическое обучение.

Сделаем краткий экскурс. Термин *эвристическое обучение* для отечественной педагогики не новый. Важность эвристического подхода в совершенствовании профессиональной компетентности учащихся всегда осознавалась в отечественной методической традиции. Еще в XIX в. в концепциях российских педагогов теоретически и практически осуществлялся поиск оптимального баланса продуктивной и репродуктивной деятельности в процессе обучения. Так, в частности, во второй половине XIX в. К.Ф. Ушинский, В.И. Водовозов, Л.Н. Модзалевский, Д.Д. Семенов, С.А. Рачинский и другие педагоги в качестве ключевой мотивации учащихся выделяли самостоятельный поиск ответов на поставленные совместно с преподавателем вопросы и предлагали формы и методы обучения, способствовавшие такой мотивации [5; 8; 11; 12; 15].

Идеи педагогов XIX в. были развиты в начале XX в. (преимущественно в 1920-е гг.), когда усилиями ведущих ученых и педагогов были предложены новые модели образовательного процесса, которые намного опередили свое время и которые сейчас представлены в концепции непрерывного профессионального образования. К сожалению, эти идеи были осуществлены лишь отчасти: речь идет

© Васильева И.В., Непоклонова Е.О., 2019

о создании в 1920-е гг. экспериментального в своей основе Ленинградского экскурсионного института, а также об организации так называемых экскурсионных станций, целью которых являлось непрерывное сопровождение учащихся начиная с периода обучения в начальной школе и заканчивая этапом вузовского образования. Так, экскурсионные станции представляли собой сеть разнопрофильных научных центров, где ученые-педагоги работали с детьми, занимаясь преимущественно практико-ориентированной исследовательской деятельностью в рамках различных областей научного знания.

В 1920–1930-е гг. возникали и другие педагогические начинания, но, к сожалению, этот уникальный опыт отечественной педагогической традиции был потерян из-за определенных исторических коллизий эпохи; вместе с тем идея значимости творческой, исследовательской деятельности учащихся на всех ступенях образования сохранилась в отечественной методике, что проявилось в разных ее аспектах, в частности, в понимании необходимости поддерживать взаимосвязи науки и школы, вузовского образования и передовых научных достижений [13, с. 295].

Так, одним из направлений методической деятельности, поддерживавшей взаимосвязи науки и школы, было курирование непрерывной взаимосвязи передовых научных достижений и вузовского образования. Существовала также установка на непрерывное взаимодействие ведущих ученых с сообществами учителей и школьников, осуществлявшееся, в частности, на страницах периодических изданий, с помощью разнообразных детских образовательных центров, олимпиадных кружков и т. д. Не случайно, например, в журнале «Русский язык в школе» приблизительно до начала 1980-х гг. существовали рубрики, посвященные обсуждению актуальных научных вопросов языкознания, методике подготовки к олимпиадам, разборы заданий текущих олимпиад, обсуждение эвристических методов, их применения на уроках. К сожалению, в 1980-е гг. интерес к эвристическим методам обучения был потерян.

Внимание к эвристическому обучению сегодня неслучаен, поскольку, как показывает практика, современные учащиеся вузов зачастую не способны самостоятельно провести исследование, логично и последовательно изложить необходимый объем информации, возникают проблемы с компрессией текста первоисточника и т. д. Это приводит к общему снижению качественной аналитики, интеллектуального уровня научных работ.

В качестве доказательства можно привести наблюдения за последние два года (2017–2018 гг., 2018–2019 гг.) над выполнением реферативных курсовых работ студентов 3-го курса Института «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета (направление 45.03.01 – филология по дисциплине «Современный русский язык. Теоретический курс»). Результаты наблюдения над качеством данных работ можно охарактеризовать так: наряду с работами, соответствующими предъявляемым требованиям, имеются работы, в которых обнаружены значительные недочеты (табл. 1). В эксперименте приняли участие 50 студентов.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что некоторые студенты еще не вполне владеют умением подчинять содержание работы теме, точно называть разделы, формулиро-

Таблица 1

Наиболее распространенные ошибки в студенческих реферативных курсовых работах

Тип ошибки	Количество студентов	Процент
Несоответствие темы работы содержанию	2	4
Несоответствие названия параграфа содержанию	4	8
Отсутствие грамотного компрессионного заключения	12	24
Нарушение связности изложения, когда текст источника используется без переработки, без подчинения теме, эклектичность	23	46
Неумение группировать или соотносить материал из разных источников	15	30
Отсутствие или нарушение языковых средств реферативного изложения	11,5	23
Отсутствие в тексте реферативного обзора указания на источник информации, при этом текст источника не пересказывается	15,5	31

Таблица 2

Сравнение реферативной и компилятивной работ

Критерий	Компиляция	Реферат
1. Количество научных источников	Недостаточно включить большое количество монографий в список использованной литературы, ссылка на каждый источник должна быть в работе	Анализ источников по теме работы должен включать не менее 10 книг
2. Уровень обобщения теоретического материала	Компилятивные работы отличаются изложением принятой точки зрения, которая обычно дается в учебном пособии, или, наоборот, каждый пункт плана – это новая точка зрения	Разные точки зрения, существующие по данной проблеме, могут быть сгруппированы на основе трех принципов: • принцип подчинения – материал одного источника более подробно раскрывает одну из тем, затронутых в другом источнике, развивает и конкретизирует ее; • принцип соединения – материалы двух источников раскрывают одноуровневые понятия; • принцип противопоставления – материалы источников представляют разные точки зрения на одну проблему
3. Уровень владения терминологическим аппаратом	Распространенной ошибкой является употребление разных терминов, предложенных разными исследователями для обозначения одного понятия	Во избежание ошибок разумно ввести глоссарий, указав в нем основные понятия работы. Если существует множественность в обозначении одного понятия, студент должен остановиться на одном из них, пояснив свой выбор, и в дальнейшем во всей работе употреблять только этот термин
4. Исследовательская часть	нет	нет
5. Уровень владения стилем	Работа представляет собой разностилевые компоненты, логически не связанные куски текста	Научный текст стандартизирован, но в работе должен быть автор, который подчиняет содержание теме, форме, своему замыслу, следит за последовательностью и логикой, делает выводы

вать выводы, нарушают связность изложения, недостаточно владеют языковыми средствами реферирования, допускают эклектичность, не умеют группировать и соотносить материал различных источников; не делают переформулировку текстов первоисточников, а также другие недочеты.

Основная ошибка, допущенная авторами данных работ, заключается в подмене реферирования компиляцией, т. е. 20–30% выпускников недостаточно владеют навыками реферирования, допускают эклектичность, не умеют группировать и соотносить материал различных источников, не могут переформулировать текст первоисточников, не нарушая стиля изложения. Поэтому анализ данных работ приводит к необходимости выяснять причины и искать новые способы работы, развивающие интеллектуальную самостоятельность, которая является источником роста будущего специалиста, совершенствования его профессиональных компетенций.

Возможно, данная ошибка студенческих текстов объясняется неточностью, допущенной в методической литературе. Так, У. Эко в книге «Как написать дипломную работу» говорит о правомерности дипломов-компиляций. Он объясняет этот факт тем, что в компилятивной дипломной работе студент демонстрирует свои умения критически переработать большую часть существующей литературы (т. е. книг и статей по теме диплома) и внятно изложить прочитанное, соотнося различные точки зрения, предлагая таким путем «толковый обзор, полезный в качестве информации для серьезных специалистов, которые не занимались этим частным вопросом» [17]. Данный термин, приведенный в книге У. Эко, не совсем уместен, т. к. «компиляция – это соединение результатов чужих исследований, идей без самостоятельной обработки источников, а также сама работа, составленная таким методом» [10, с. 288]. Вероятно, работы, о которых говорит ученый-лингвист, противопоставляя

их исследовательским, следует отнести к реферативным. Таким образом, терминологическая неточность, допущенная в методической литературе, может оказать влияние на написание научной работы. Для устранения ошибки приведем сравнение реферативной и компилятивной работ [1], указав при этом наиболее частотные недочеты.

Таким образом, курсовая работа может представлять собой реферативный обзор, но не должна быть компиляцией. Реферативная работа [2] оценивается не выше удовлетворительной отметки, засчитывается как выпускная квалификационная работа. Реферативная работа позволяет говорить о невысокой коммуникативной компетенции студента в профессиональной сфере, однако качество данной работы имеет большое значение в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста.

На наш взгляд, необходимым условием допуска студента к созданию авторского научного текста [3, с. 109] является грамотное выполнение следующих эвристических заданий по теме исследования.

Прежде всего, к эвристическим заданиям, совершенствующим профессиональные коммуникативные компетенции, можно отнести аннотирование. Составление аннотаций (аннотирование) представляет собой процесс аналитико-синтаксической переработки первичных документов с целью их анализа и извлечения необходимых сведений. Этот процесс завершается составлением вторичного документа, т. е. текста аннотации, дающего предельно краткие сведения, характеризующие первичный документ со стороны его содержания, идейной направленности, ценности назначения и основных особенностей.

Аннотирование, на наш взгляд, является эвристической задачей, поскольку предполагает наличие у студентов развитого сложного комплексного умения, при котором выполняются следующие операции: поиск и вычленение главной информации, обобщение информации, аргументация, соответствие ее теме. Работа над аннотацией существенно отличается от других форм записи. Если план, тезисы пишутся в ходе чтения, то для составления аннотации надо сначала полностью прочитать и продумать текст и дать объективную оценку.

В ГОСТе 7.9-95 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования», в котором регламентированы правила подготовки аннотации, термин *аннотация* определен как «краткое обобщенное описание (характеристика) текста книги, статьи». Рекомендуемый средний объем аннотации – 500 печатных знаков. Аннотация книготорговой библиографической записи не должна превышать абзац, состоящий из 10–12 строк [7].

В публикациях, посвященных вопросу аннотирования, различают несколько видов аннотаций, однако в профессиональной деятельности необходимо уметь составлять прежде всего справочную аннотацию. Справочные (описательные, информационные) аннотации характеризуют тематику документа, сообщают объективную информацию о нем, но не дают его критической оценки. Следует не забывать о требованиях, предъявляемых к тексту аннотации: учитывать назначение аннотации, содержание аннотируемого оригинала, соблюдать логическую структуру первоисточника, ограниченный объем, использовать языковые средства, не противоречащие научной литературе.

Порядок работы с текстом для аннотирования включает в себя следующие этапы:

1) ознакомительное чтение с целью получить представление об общем содержании источника;

2) повторное, изучающее, чтение абзацев текста, выделение микротекстов и нахождение в них предложений, выражающих главную информацию;

3) характеристика основной проблемы и постановка вопросов к предложениям, несущим главную информацию;

4) языковая обработка (использование необходимых лексико-грамматических средств, свойственных языку научной литературы).

Описанное выше эвристическое задание можно усложнить, предложив студентам составить аннотацию сразу по двум-трем работам, относящимся к одной теме. При этом следует указывать, какие общие проблемы рассматриваются в этих статьях, исследованиях, монографиях и т. п. или что нового в изложение вопроса вносит каждая следующая публикация. Кроме того, необходимо попытаться их связать, используя клишированные модели (например: *Более подробно эта тема рассмотрена в статье…; Детали этой модели описаны* (кем?, где?); *Другой аспект этого явления был рассмотрен в исследовании…; Причины появления данной проблемы изучены в работе…* и т. д.).

С одной стороны, в данном эвристическом задании преподавателю заранее можно подо-

брать две-три работы с одинаковым подходом к проблеме или, наоборот, две работы с полярным подходом к решению поставленной проблемы. С другой стороны, можно предложить студенту сгруппировать материалы по одному из следующих принципов:

1) взгляды авторов публикаций подтверждают позицию автора исследования;

2) позиции авторов, которые придерживаются альтернативной точки зрения;

3) взгляды авторов, придерживающихся иного (по сравнению с автором) подхода к рассматриваемой проблеме;

На наш взгляд, данное эвристическое задание помогает совершенствовать такие способы передачи информации при реферировании, как пересказ, цитирование, обобщение, сопоставление, сравнение, интеллектуальная оценка.

Качественно более сложным и в то же время необходимым для подготовки компетентного специалиста в профессиональной сфере эвристическим заданием по аннотированию первоисточника может быть задание следующего типа – трансформация аннотации в научную статью. Для выполнения данного задания можно предложить алгоритм, разработанный автором данной статьи в диссертационном исследовании [4, с. 13–14]. Данное эвристическое задание, как показывает многолетний опыт работы, эффективно совершенствует коммуникативное умение продуцировать авторский научный текст.

Таким образом, в настоящее время перед вузовскими педагогами стоят общие задачи формирования «познающего субъекта нового типа», ориентированного на диалогичность знания, способного свободно ориентироваться в научных программах прошлого и настоящего, в современных динамично взаимодействующих областях научного знания, умеющего работать в межпредметных областях, всесторонне анализировать языковые, литературные, культурные явления и процессы, самостоятельно выстраивать образовательный маршрут с учетом собственных профессиональных и научных интересов. В частности, выполнение эвристических заданий по аннотированию является средством совершенствования речи студентов, расширения их кругозора, воспитания самостоятельности в научном исследовании, средством творческой актуализации приобретенных знаний, умений и навыков, возможностью проявления авторской научной оригинальности.

Список литературы

1. Васильева И.В. К вопросу о компиляции в дипломных работах // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: тр. 7-й Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. С. 138–140.

2. Васильева И.В. К вопросу о реферировании // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: тр. 6-й Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. С. 148–150.

3. Васильева И.В. Научный текст в свете лингвистических концепций // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2006. № 5-2. С. 109–112.

4. Васильева И.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов в профессиональной сфере общения в процессе выполнения дипломной работы: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2007. С. 13–14.

5. Водовозов В.И. Педагогика. Избранные сочинения. М.: Изд-во «Юрайт», 2019.

6. Гайденко П.П. Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ. М., 2010.

7. ГОСТ 7.9-95. Реферат и аннотация. Общие требования. Минск, 1996.

8. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. М., 2012.

9. Непоклонова Е.О. Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам III Всерос. науч.-практ. конф. «Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы». М., 2017.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова. М., 2011.

11. Рачинский С.А. Народная педагогика. М.: Рус. цивилизация, 2019.

12. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения / под ред. Н.А. Константинова. М., 1953.

13. Степин В.С. Становление научной теории. Минск, 1976.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.

15. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. М., 2018.

16. Харченкова Л.И., Непоклонова Е.О., Баранова И.В. Квест-технологии в преподавании иностранных языков // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: междунар. сб. науч.-метод. ст. Псков, 2019. Вып. 9.

17. Эко У. Как написать дипломную работу. М., 2003.

* * *

1. Vasil'eva I.V. K voprosu o kompilyacii v diplomnyh rabotah // Formirovanie professional'noj kul'tury specialistov XXI veka v tekhnicheskom universitete: tr. 7-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2007. S. 138–140.

2. Vasil'eva I.V. K voprosu o referirovanii // Formirovanie professional'noj kul'tury specialistov XXI veka v tekhnicheskom universitete: tr. 6-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2006. S. 148–150.

3. Vasil'eva I.V. Nauchnyj tekst v svete lingvisticheskih koncepcij // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. 2006. № 5-2. S. 109–112.

4. Vasil'eva I.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov v professional'noj sfere obshcheniya v processe vypolneniya diplomnoj raboty: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. SPb., 2007. S. 13–14.

5. Vodovozov V.I. Pedagogika. Izbrannye sochineniya. M.: Izd-vo «Yurajt», 2019.

6. Gajdenko P.P. Evolyuciya ponyatiya nauki. Stanovlenie i razvitie pervyh nauchnyh programm. M., 2010.

7. GOST 7.9-95. Referat i annotaciya. Obshchie trebovaniya. Minsk, 1996.

8. Modzalevskij L.N. Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevnejshih do nashih vremen. M., 2012.

9. Nepoklonova E.O. Podgotovka uchashchihsya k lingvisticheskim olimpiadam kak odna iz sostavlyayushchih sovremennogo professional'nogo standarta pedagoga // Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sb. nauch. st. po itogam III Vseros. nauch.-prakt. konf. «Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy». M., 2017.

10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. S.I. Ozhegova. M., 2011.

11. Rachinskij S.A. Narodnaya pedagogika. M.: Rus. civilizaciya, 2019.

12. Semenov D.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / pod red. N.A. Konstantinova. M., 1953.

13. Stepin V.S. Stanovlenie nauchnoj teorii. Minsk, 1976.

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2011.

15. Ushinskij K.D. Pedagogika. Izbrannye raboty. M., 2018.

16. Harchenkova L.I., Nepoklonova E.O., Baranova I.V. Kvest-tekhnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov // Inostrannyj yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya: mezhdunar. sb. nauch.-metod. st. Pskov, 2019. Vyp. 9.

17. Eko U. Kak napisat' diplomnuyu rabotu. M., 2003.

Development of professional communicative competence of students in the process of creating author's scientific text in the context of heuristic approach to teaching

The article deals with the system of graduated heuristic tasks of annotation that are necessary for the creation of an original scientific text. There is proved that the heuristic work of annotation is a way of improving students' speech, broadening their outlook, developing independence and leadership by the means of actualization of knowledge, skills and abilities in the professional sphere of communication.

Key words: *heuristic approach, heuristic task, professional competence, communicative competence, annotation, productive and reproductive activity.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2019)

С.Н. КАРАМЫШЕВА
(Иркутск)

КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ДИКТАНТА

Представлена методика диктанта, применявшаяся в западноевропейской дидактике на протяжении XVII – второй половины XVIII в., определены хронологические рамки периода внедрения в отечественную лингвометодическую практику и адаптации диктанта, а также выявлены глубокие исторические основания, обусловившие возникновение лингвометодической бинарной оппозиции «списывание vs диктант».

Ключевые слова: *диктант, списывание, братья Лихуды, кадетские корпуса.*

На протяжении без малого двух веков единственным документом, где было представлено обстоятельное и скрупулезно детализированное нормативно-дидактическое описание диктанта, являлось руководство по учебной деятельности ордена иезуитов Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu от 1599 г. Данный кодекс-универсал, несомненно, стал достойным венцом планомерной, проводив-

© Карамышева С.Н., 2019

шейся в течение полувека (начиная с принятия в 1548 г. учебного регламента Мессанской коллегии) работы ордена над созданием единого образовательного стандарта, закреплявшего целостность схоластической системы воспитания и обучения. Именно единством и целостностью как качественно характеризующими категориями задавалась содержательная концепция Ratio atque Institutio... Поэтому неудивительным является то, что в нем не только представлены религиозные воспитательные принципы, ранжирован функционал наставников [26, p. 31–76, 112–143] и администраторов [Ibid., p. 17–30], но и дано предметное описание тех методов обучения и воспитания (dictation, lectio, disputationes [Ibid., p. 33, 105, 106 и др.; 69–70, 79, 86, 99 и др.; 35, 36, 145, 150 и др.]), которые признавались наиболее результативными в практике достижения взаимосвязи должного интеллектуального развития с формированием соответствующего религиозного мировоззрения.

Одним из таких методов был диктант, применявшийся в качестве основного метода обучения и контроля в грамматической школе, причем во всех трех (высшем, среднем и низшем) классах, и проводился он по единой универсальной схеме. Собственно диктанту предшествовала обязательная получасовая *преддиктантная* процедура (praelectio), которая разбивалась, как правило, на четыре этапа: 1) наставник зачитывал ясно и четко весь текст, представленный латинским оригиналом тематически подобранного фрагмента из произведений Цицерона, а затем давал краткий смысловой перевод этого фрагмента в просторечие (vulgi sermone), т. е. на родной язык учеников; 2) наставник публично проводил пословный, сопоставительно перемежающийся перевод (periodum ad verbum vulgari sermone interpretetur [Ibid., p. 142]) прочитанного им текста, давая при этом необходимые объяснения и комментарии, которые касались лингвистических особенностей родного языка учеников и классической латыни; 3) представив и разобрав таким способом продиктованный текст, наставник переходил к выделению и рассмотрению тех предложений, которые в выбранном им текстовом фрагменте непосредственно выполняли конкретизирующую функцию, иллюстрируя и подтверждая конкретное грамматическое правило латинского языка, при этом зачастую наставник был вынужден возвращаться вновь к сопоставлению лингвистических особенностей родного языка учеников и классической латыни; 4) наставник зачитывал ясно и четко весь текст, но уже на родном языке своих учеников.

Только пройдя вместе с учениками все четыре вышеуказанных этапа, наставник-грамматик мог приступить к проведению диктанта, зачитывая слово в слово диктуемый текст на родном для учеников языке (dictandum argumentum scribendi vulgi sermone ad verbum [26, p. 137]), а ученики писали по-латыни. Здесь считаем необходимым более подробно остановиться на ряде правил, которыми руководствовался наставник при проведении диктанта.

Во-первых, на сам объем диктовочного текста накладывались жесткие ограничения. Так, для низшего грамматического класса он не должен был превышать четырех коротких предложений или поэтических строк, для среднего – семи, и только в высшем грамматическом классе это был композиционно и логически завершенный отрывок из произведений Цицерона или Вергилия, но обязательно позволявший выяснить уровень освоения грамматических, синтаксических, орфографических и пунктуационных правил латинского языка. Впрочем, будучи ориентированным на выработку стилевых навыков у учеников, он предполагал с их стороны творческий подход и свободное переложение зачитанного наставником текста, что больше напоминает вариант современного школьного изложения, чем собственно диктант. Поэтому следующее правило распространялось только на низшие и средние грамматические классы, и в кратком варианте оно звучало так: «Одно грамматическое правило – один диктант» (или в развернутом виде: «Grammaticæ prælectio non nisi singula præcepta ad summum cum breui alicua appen dice, aut exceptione contineat» [Ibid., p. 137]). Иначе говоря, в ходе проведения грамматической прелекции могло рассматриваться и разбираться только одно правило до полного его усвоения учениками; соответственно, и последующий диктант был нацелен на проверку усвоения именно этого правила.

По окончании диктовки начиналась получасовая процедура ученической взаимной проверки письменных работ, носившая соревновательный характер. Каждый ученик стремился не только найти ошибки в письменной работе товарища, но и предложить наиболее точный и лексически оптимальный, с его точки зрения, перевод слова или фразы с родного языка на латынь. После чего все письменные работы сдавались на проверку наставнику. В ходе проверки ученической письменной работы наставник должен был обращать вни-

мание как на грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки, так и на пропуски в тексте, свидетельствующие о серьезных затруднениях ученика. Затем требовалось разбирать вместе с учениками допущенные ими ошибки в рамках уже изученных грамматических правил, заставляя учеников вспоминать их. В оригинале об этом сказано так: «In scriptione corrigenda indicet si quid contra præcepta grammaticæ, orthographiæ, interpupunctionis peccatum sit; si declinatæ difficultates: omnia ad grammaticarum præceptionum normam expendat: coniugationesque ipsas, & rudimenta, sumpta occasione, in memoriam reuocet» [26, p. 136].

В соответствии с учебными планами для грамматической школы, которые приводятся в Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu, на все вышеописанные учебные процедуры выделялась вторая половина трехчасового утреннего занятия по грамматике. Таким образом, диктант являлся практически ежедневным (кроме субботы) учебным упражнением, что, безусловно, обеспечивало поступательное повышение общего грамматического уровня учеников и способствовало совершенствованию их навыков владения латинским языком. Кроме того, регулярные диктанты подготавливали учеников к будущим лекциям по риторике, логике, философии и т. д., которые зачастую давались под обязательную запись на латинском языке (см. п. 9 главы Communes Professoribus Superiorum facultatum) [Ibid., p. 33].

Обращаясь к традициям отечественного образования, считаем необходимым отметить, что со времен вхождения русских земель в религиозно-культурное пространство Slavia Orthodoxa и распространения в них учения книжного универсальным методом обучения письменной грамоте являлся метод списывания. Даже известный реформатор церковнославянской системы обучения грамматик и философ Константин Костенечский (ок. 1380–1430 гг.), разрабатывая свою методику обучения грамоте, опирался только на этот метод: «Оу́чѝти же подоба́еть сѝце напѝсавь, а̀ще хо́щеши ра̀зумно и бързо въвестно въ глаголь» (цит. по: [20, с. 434]). Далее следовала п о с л о г о в а я в четыре строки запись стихиры утренней молитвы: «За молѝтвъ святыихъ ѡ́тьць на́шїихъ го́споди Іѝсоу́хрїстѐ бо́же на́шъ помѝлоу́и на́съ» (цит. по: [Там же, с. 379]), которая делалась учителем «въсѐпѝсно, бес тїтлъ», а ученик должен был сначала проименовать все буквы по отдельности в каждом слоге и строке, а затем перейти к зачитыванию слогов, или к «возглаголавию» без их предварительного побуквенного «пропевания», характерного для буквослагательного метода обучения грамоте («възглаголáнїе тьчїю глаголáти, пѝсменѐм же ѝмена ѡстáвлóти» (цит. по: [20, с. 435]). После прочтения стихиры целиком ученик приступал к ее переписыванию на вощеную дощечку (церу). При этом учитель должен был не столько обращать внимание на красоту ученического почерка, сколько следить за тем, как ученик следует правилам правописания, «ꙗко да испърва не попустѝтсе растлѣнїю, и пакы да оу́твръдѝтсе въ пáметь възьмь, пáче же и питáк тáко» (*питак от греч. ριττάχιον* – «грамота, письмо, запись», *прим. И.В. Ягича*) (цит. по: [Там же, с. 436]). Иными словами, метод списывания в православной образовательной традиции со временем обрел определенный уровень ритуализации, о чем писал еще Н.А. Лавровский [8, с. 137–138], и эпизодически, на уровне выдержек из азбуковников, фиксировалось А.В. Пруссак [13, с. 14].

Что же касается диктанта, то его появление в отечественной дидактической практике непосредственно связано с процессом обучения иностранным языкам, а точнее латыни, и с деятельностью братьев Лихудов в качестве первых наставников Заиконоспасского училища. Приезд в Москву искушенных в европейских науках кефалонийских книжников состоялся не только и не столько благодаря их желанию «по разнымъ странамъ ходяще и созерцающе, идѣже будетъ возможно, ученіемъ своимъ препитаніе себѣ обрѣсти» (цит. по: [10, с. 36]), сколько в связи с настойчивыми и активными хлопотами многих сторон, имевших порой диаметрально противоположные интересы. Этим в конечном итоге и было обусловлено непродолжительное (с 1685 по 1694 гг.) пребывание Иоанникия и Софрония Лихудов на месте учительных наставников Заиконоспасского училища, или Московского лицея. Именно так называли Лихуды созданное ими учебное заведение (см. напр.: «Σωφρονίου ίερομονάχου Λειχούδη τοῦ Κεφαληνέως τοῦ τῆς φιλοσοίας τε και ίερᾶς θέολογίας διδασκάλου και το νέον τῆς Μοσκοβίας λύκειον…» или «Sophronii sacromonachi Lycudii Cephaleni philosophiae ac sacrae theologiae doctoris ac professoris novumque Moskoviae Lyceum…» (цит. по: [17, с. 361]). Тем самым они конкретизировали границы своей наставнической деятельности как в плане уровня образования, даваемого в стенах Заиконоспасского училища, так и в части, касающейся возможностей применения известного им дидактического арсенала. При

этом братья Лихуды, на наш взгляд, являлись не столько протагонистами традиций византийской образованности, сколько последовательными проводниками западноевропейской системы обучения. Ведь еще в 1593 г. Александрийский патриарх Мелетий Пигас, обращаясь в своем послании к царю Федору Иоанновичу с просьбой об учреждении в Москве греческого училища, с прискорбием сообщал: «у насъ источникъ мудрости грозитъ иссякнуть до основанія» (цит. по: [15, с. 4]). И Иоанникий Лихуд в речи, сказанной им 23 июня 1688 г. перед венецианским вице-дожем, вынужденно констатировал: «…казалось, говорю я, мудрость древних греков своими учреждениями, продуктом высокого развития ума, обеспечила вечную незыблемость их восхитительным республикам… Но любовь к родине да уступит место истине и долгу верноподданнейшего чувства! Судьбе было угодно, чтобы окончили свое существование и Спарта, и Афины, и лишь достославная Венецианская республика, созданная мудрейшими законами и высочайшим разумом, будет стоять пока стоит вселенная!» (цит. по: [21, с. 239]). Если отвлечься от панегирической выспренности речи, столь характерной для публичной риторики той эпохи, то можно отметить, что в данном случае Иоанникий Лихуд, говоря о закате эллинизма, в то же время как венецианский гражданин отдавал должное той предусмотрительной политике, которая проводилась Республикой Св. Марка в отношении православных греков.

О стремлении венецианских властей предоставлять возможность получения выходцами из ионийской части греческого рассеяния достойного образования писал еще автор первого фундаментального труда по истории Падуи Джованни Каппеллетти. В частности он подчеркивал то, что Венецианская республика, постоянно проявлявшая заботу о благополучии своих подданных, стремилась к тому, чтобы для греков, населявших Ионическое Семиостровие, были доступны те преимущества, которые обретались при получении академического образования, что и предопределило учреждение коллегии с учебным курсом, адаптированным под нравы и обычаи ионийцев [22, p. 164]. Впрочем, появление греческой коллегии и упоминаемая Дж. Каппеллетти адаптация учебных дисциплин обусловливались не столько участной заботой венецианских властей в деле поддержания национальной и религиозной самоидентификации греков-ионийцев, сколько последовательно развивавшейся начиная с 1606 г. конфронтацией между Венецианской республикой и Ватиканом. Очередным поводом к обострению отношений стало то, что в 1622 г. папа Георгий XV передал в ведение ордена иезуитов греческую коллегию Св. Афанасия в Риме, где на договорной основе за Венецианской республикой были закреплены для греков-ионийцев двенадцать студенческих мест, оплачиваемых из государственной казны. В связи с чем консул республики Фра-Паоло Сарпи в своем обзоре Scrittura di Fra Paolo Sapri in materia del collegio de'Greci di Roma, составленном в этом же году для сената, с горькой иронией констатировал: «Иезуитам нет равных в образовании, но вряд ли это полезно для республики» («Li Gesuiti non aver pari nell'Educazione, ma non in quella, che e utile a questa Repubblica» (цит. по: [24, p. 214]). Тем не менее принятие решения о создании и утверждении устава будущей collegio de'Greci растянулось на целое десятилетие. И это не было связано ни с финансовыми затруднениями, т. к. уже в 1623 г. представитель известной венецианской купеческой фамилии адвокат Ф. Флангини подал на утверждение в сенат республики проект Collegio de'Greci di Padova, финансовая часть которого выстраивалась на основе консолидированного частного капитала, ни с отсутствием педагогических и образовательных ресурсов, потому как в Падуанском университете, одном из старейших в Европе, к этому времени уже сложилась разветвленная сеть корпораций ученых и преподавателей. Проблема, которую в течение десяти лет решал сенат Республики Св. Марка, прилежала к несколько иной сфере, а именно к экзистенциально-религиозной. Дело в том, что Serenissima («Блистающая» – эпическое самоназвание Венецианской республики) на подвластных ей территориях в течение веков проводила в отношении православных греков сходную с Блистательной Портой политику религиозного прозелитизма и культурной экспансии, целенаправленно сопровождая ее адресными финансово-экономическими мерами воздействия, вплоть до закрепления дискриминационной системы денежного содержания учителей грамматических школ. Так, годовое содержание учителя греческой грамматики определялось в размере 25 дукатов, в то время как учитель латинской грамматики получал 50 дукатов и более [27, p. 116–117]. Иными словами, на уровне венецианского сената в эти годы шел процесс коллективного пересмотра традиционной нормативистики отношений, основанной на безусловном примате

католицизма и закрепления новой социокультурной прагматики, нацеленной на освоение в интересах Республики Св. Марка экономического и интеллектуального потенциала, которым располагали греки-ионийцы.

Утверждение устава греческой коллегии, известной как Collegio Paleocapa, или Collegio di San Giovanni, состоялось в марте 1633 г., а уже в июле на территории доминиканского монастыря Св. Августина выделяются помещения для проживания и обучения двенадцати греческих студентов. Первым ректором-магистром, т. е. администратором и одновременно учителем этой коллегии, был назначен Джованни Коттунио (1572–1657). Представитель фессалоникийского нобилитета, получивший превосходное образование, известный богослов и признанный знаток греческой литературы, читавший лекции в Падуанском, Болонском и Пизанском университетах, блистательный философ, состоявший в полемической переписке с Галилео Галилеем, облеченный не только доверием сената Венецианской республики, но и участным расположением многих властвовавших в то время персон (в их числе находились первый министр Франции кардинал Дж. Мазаринни, кардинал Гвидобальд фон Тун Зальцбургский, Тосканская великокняжеская фамилия и др.), Дж. Коттунио учредил в 1653 г. на собственные средства еще одно частное учебное заведение (о Дж. Коттунио см.: [23, p. 35–42; 25, p. 20–74; 28, p. 126–159]).

Ярко выраженная грекоцентричность устава Коттунианской коллегии и патерналистское отношение к религиозным чувствам учеников, проявлявшееся в стенах этого учебного заведения, позволили многим современным исследователям при обращении к «коттунианской» тематике придерживаться тех положений, которые были высказаны еще в начале 70-х гг. прошлого века греческим историком-медиевистом З.Н. Цирпанлисом. Выделяя тенденции панэллинизма в религиозно-педагогической деятельности Дж. Коттунио [28, с. 150], он рассматривал учреждение Коттунианской коллегии как попытку создания в границах Венецианской республики культурно-образовательного центра по формированию грекоправославной элиты [Там же, с. 145–146]. Впрочем, данный проект так и не получил своего возможно допустимого развития, а был остановлен на начальной стадии реализации, потому как в марте 1658 г., т. е. через полтора года после возвращения в Республику Св. Марка ордена иезуитов и через полгода после смерти Дж. Коттунио, венецианский сенат, определяя условия принятия Коттунианской коллегии на баланс республики, утвердил и новый устав. Сохранив в ряде декларативных положений привлекательный для православных греков флер «коттунианской патриотики», сенат закрепил в новой редакции устава примат грекокатолицизма и латиноцентричность процесса обучения, а несколько позднее была институализирована система внешнего контроля, представленная двумя специально назначенными комиссарами-администраторами, наблюдавшими за финансовой и учебно-воспитательной деятельностью ректора-магистра. Тем самым деятельность Коттунианской коллегии приводилась в полное соответствие с доктринальной максимой ордена иезиутов: Bonus fructus juventae possit crescere tantum bona schola [24, p. 220–221].

Таким образом, ко времени поступления братьев Лихудов в Коттунианскую коллегию (данный этап их жизнеописаний соотносится в исследованиях греческих и итальянских историков-биографов с периодом не ранее 1660–1661 гг.) процесс обучения в падуанских греческих коллегиях находился уже под полным контролем ордена иезуитов, а соответственно, мог реализовываться только в рамках положений Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu, чем, считаем, в конечном итоге и определялись как структурно-содержательная часть, так и дидактическое наполнение того педагогического багажа, с которым братья Лихуды прибыли в Москву. Впрочем, следует упомянуть и о том, что следование в русле схоластической доктрины обучения являлось характерной и даже тривиальной чертой европейского образования в рассматриваемый нами период. Даже такой ярый противник католицизма, как Ф. Бэкон, сравнивавший диспуты схоластов с песьим лаем, при обращении к вопросам образования и воспитания высказывался в пользу педагогического опыта ордена иезуитов, предлагая брать за образец школы, создаваемые этим орденом [1, с. 381]. Вместе с этим необходимо отметить факт вынужденного внесения кефалонийскими книжниками в свою наставническую деятельность определенных коррективов, обусловленных как их личными возможностями, так и обстоятельствами времени и места, т. е. реалиями православной Москвы. Не зная церковнославянского языка и его грамматики, что было сразу же отмечено московскими недоброжелателями, братья Лихуды вы-

нужденно прибегли к греческому языку как к vulgi sermone при обучении латыни. Последнее со всей очевидностью проявилось в незавершенности амбициозного проекта Лихудов по составлению ими обширной латино-греко-церковнославяно-грузинской грамматики, структурно-содержательная часть которой так и осталась представленной только сопоставительной грамматикой латинского и греческого языков (см. фонд 173, № 330 в Отделе рукописей Российской государственной библиотеки). В то же время каноны православной веры накладывали ряд ограничений на возможность применения греческими наставниками дискуссионных практик в Заиконоспасском училище, в связи с чем введение модуса оспаривания при прохождении курса философии становилось возможным только в рамках катехизисного метода обучения. Тем не менее именно за братьями Лихудами закрепился несомненный приоритет последовательного расширения методического арсенала отечественной дидактики. Помимо диктанта, кефалонийскими книжниками в Заиконоспасском училище были введены лекции и составление учащимися рассудительных текстов в трех риторических стилях, приватные студенческие диспуты при обучении логике, практика публичных выступлений и др. [16, с. 67].

Окончательное закрепление диктанта в отечественной дидактической практике произошло уже в ходе петровской образовательной реформы, приведшей к преобразованию в 1701 г. Заиконоспасского училища в Московскую Петроалексеевскую коллегию и установлению в ней «латинских учений» [4, с. 302]. В связи с этим в Москву были вызваны наставники из Киево-Могилянской коллегии, учебный процесс в которой выстраивался еще со времен Петра Могилы в соответствии с положениями Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu.

В это же время окончательно оформляется лингвометодическая бинарная оппозиция *списывание vs диктант*. Причем со второй трети XVIII в. она уже утрачивает ярко выраженный межпредметный характер, когда основным методом обучения церковнославянской грамоте был метод списывания, а при обучении латинскому языку активно применялся диктант, и обусловливается сугубо начальственными предпочтениями. Дело в том, что процесс секуляризации государственного языка, запущенный еще Петром I и поддержанный его преемниками, к началу 1730-х гг. подошел к своему логическому завершению, а именно к утверждению «языка российского» в качестве учебного предмета. При этом в отношении учебных заведений, подведомственных Святейшему синоду, данное положение носило рекомендательный характер. Так, в «Жалованной грамоте Харьковскому Покровскому монастырю и при оном находящимся Славяногреко-латинским школам» от 16 марта 1731 г. указывалось: «А учить всякаго народа и званїя дѣтей православныхъ не только Пїитикѣ, Риторикѣ, но и Философїии Богословїи, Словено-Греческимъ и Латїнскимъ языки. Такожде стараться, чтобъ такїя науки вводить на собственномъ Россїискомъ языкѣ, и преподавать ученїе съ усерднымъ тщанїемъ, ревностїю и радѣнїемъ» [5, с. 395].

Первым светским образовательным учреждением, в уставе которого был закреплен «российский язык» в качестве отдельного учебного предмета, а соответственно, и в штатной росписи которого появились такие должности, как учитель российского языка, мастер российского писания и учитель российского штиля, стал Шляхетный кадетский корпус, открытый в 1732 г. в Санкт-Петербурге. В шестом параграфе устава кадетского корпуса говорилось: «Кадеты всѣ изъ шляхетства набраны, и такіе пріняты быть имѣютъ, которые бъ обучены были грамотѣ, и раздѣляются они по ученіямъ, и по діспозїцїю, и понятію всякого на четыре класса. Въ четвертомъ, или послѣднемъ классе, Россіискому и Латинскому языкамъ, и чістому пісанію обучены будутъ, также и Ариѳметикѣ» [18, с. 557]. И далее в восьмом параграфе: «Равнымъ же образомъ разные языки, а особливо Русской, Нѣмецкой и Французской, чрезъ всѣ классы обучаются, также и Латинской, ежели которые къ тому охоту покажутъ» [Там же, с. 558].

За время обучения российскому языку кадеты должны были освоить «начальные фундаменты языка» и чистописание, затем грамматику и орфографию. Впрочем, как следует из «Спецификации авторам, которые при рыцарской академии шляхетного кадетского корпуса для обучения кадетов употреблялись» от 18 августа 1737 г., на этом этапе возникали определенные трудности: «Въ россійскомъ язычномъ классѣ: за неимѣніемъ россійской грамматики, первое грамматическое основаніе кадетамъ письменно давалось, а кроме того и военный артикулъ на нѣмецкомъ и русскомъ языкѣ с Питербургским и россійскими вѣдомостьми толковались» [9, с. 465]. На заключительном этапе кадеты переходили к самостоятельному составлению письменных ра-

бот по диспозициям в «россійскомъ штилѣ», для обучения которому учителями кадетского корпуса активно применялся метод диктанта, т. к. в той же «Спецификации авторам…» указывалось: «Въ нѣмецкомъ штилѣ: Бенияминъ Неикирхсъ анлетунгъ употреблялся, а въ нижнихъ классахъ токмо письма диктировались и по орфографии исправлялись, а въ вышнихъ классахъ по правиламъ даннымъ сами кадеты письма сочиняли. Въ россійскомъ штилѣ: Равнымъ образомъ поступлено, и нѣмецкие письма на россійскій языкъ перевожены, также и по диспозиціямъ письма сами кадеты сочиняли» [9, с. 466].

Таким образом, первым и продолжительное время единственным светским образовательным учреждением, где в методическую практику обучения русскому языку был введен диктант, являлся Шляхетный кадетский корпус. В то время как в «русских школах» или начальных классах Московской навигацкой школы, Морской академии в Санкт-Петербурге, а также в других учебных заведениях, созданных в Петровскую эпоху, обучение грамоте «шло общепринятымъ, освященнымъ древностію порядкомъ; оно начиналось Азбукою, продолжалось Часословомъ, Псалтыремъ и оканчивалось гражданскою печатью» [2, с. 12]. Единственным изменением, произошедшим в этих учебных заведениях после 1730-хгг., стало то, что часослов и псалтырь были замещены учебным пособием, именовавшимся «Юности честное зерцало» [7, с. 509]. Созданное по образцу церковнославянских букварей, но изданное в гражданской печати, оно содержало петровскую азбуку-гражданицу, двоеписьменные и трописьменные слоги, избранные нравоучения религиозного характера, а также этико-моральные максимы, или «показания к житейскому обхождению» [19, с. 1–6, 7–12, 12–23, 1–88].

Впрочем, положение русского языка в учебных планах первых кадетских корпусов нельзя определить как устойчивое, т. к. он мог быть исключен из учебного курса, причем по сугубо прагматическим соображениям. Так, в высочайше утвержденном «Плане об учреждении при артиллерии и инженерном корпусе училища для дворянских детей» от 25 октября 1762 г. указывалось: «Знаніе чужестранныхъ языковъ для Артиллеріста и Инженера, есть необходимо, ибо на Русскомъ языкѣ книгъ какъ источниковъ, откуда науки почерпаются, а Фортификаціи и Артиллеріи кромѣ нѣкоторыхъ неиспраныхъ переводовъ нѣтъ… Но чтобъ не похитить много времени у учащагося, и тѣмъ не отнять бы способа, привести въ совершенство науки, которыя должность его составляютъ, обучать назначенное въ Артиллерійскую и Инженерную службу юношество только двумъ чужестраннымъ языкамъ, какъ выше упоминается, Нѣмецкому и Французскому» [12, с. 96]. Отсутствовал русский язык в качестве учебного предмета и в первом, елизаветинском уставе Пажеского кадетского корпуса, но пажам-кадетам вменялось в обязанность «переводить на русскій языкъ французскія комедіи, дѣлать изъ театральныхъ піесъ экстракты, которые представлять въ придворную контору наканунѣ тѣхъ спектаклей, для донесенія Ея Величеству и Ихъ Императорскимъ Высочествамъ» [11, с. 27]. Даже в том случае, когда русский язык был вписан в качестве учебного предмета в устав кадетского корпуса, нередко возникали проблемы иного плана: «о учителѣ для россійскаго языка и правописанія, котораго на лицо нетъ, въ святѣйшій правительствующій синодъ послать доношение, въ которомъ объявить: ежели впредь адмиралтейская коллегія такого будет требовать, то тому знающій опредѣленъ будетъ ли?» [3, с. 232]. Адмиралтейская коллегия с мая 1753 г. регулярно запрашивала Святейший синод о возможности направления в Морской кадетский корпус учителя русского языка, и лишь в конце 1755 г. таковой был представлен в лице одного из студентов Московской славяно-греко-латинской академии. Но, несмотря на определенные трудности, связанные с процессом становления русского языка в качестве учебного предмета, уже к концу третьей четверти XVIII в. окончательно оформляются две тенденции: либо калькирование методов обучения языкам, в том числе и русскому языку, которые практиковались в Шляхетном сухопутном кадетском корпусе, либо следование «петровским отеческим традициям», что было характерно для Морского кадетского корпуса, где действовало настоятельное требование обучать русскому языку в соответствии с проверенной временем «методой» и как можно ближе к грамматике церковнославянского языка [7, с. 510].

Тем не менее диктант как метод обучения и контроля постепенно утверждался в дидактической практике. При этом категория постепенности в последующие два десятилетия обрела значимость базового постулата, официально закрепленного в «Руководстве учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи» (1783), в соответствии с которым выстраивалось начальное обучение

русскому языку и в кадетских корпусах. Сообразно принципу постепенного усложнения шло формирование всего процесса преподавания, начиная от гражданской азбуки, представляемой с позиций усложнения буквенной графики: «если дѣлается, напримѣръ, изъ буквы **Г** буква **П**, то сказать и показать ученикамъ должно, что тутъ дѣлается, только подлиннѣе верхняя коротенькая черта буквы **Г**» [14, с. 34], и заканчивая поэтапными переходами: от списывания к диктанту «дабы ученики прїобрѣли какъ въ чистописанї и такъ и въ правописанїи болѣе искуства и скорости, то долженъ учитель заставлять ихъ писать с изустныхъ словъ» [Там же, с. 67], от диктанта к изложению, от изложения к сочинению, в котором «разумѣется все то, что военному человѣку знать должно» [6, с. 81].

Таким образом, начиная с 1730-х гг. в отечественной системе образования были запущены два взаимозависимых процесса: 1) активное и последовательное освоение новых лингвометодических принципов, развиваемых на ином, отличном от ритуализированной архаики явленного слова языковом материале, который был лишен божественного изначалия, но закреплен государевой волей; 2) формирование и рациональное оформление логико-грамматической представленности «языка российского» в образовательном процессе.

Сам же факт адаптации и закрепления диктанта как метода обучения и контроля в повседневной лингвометодической практике, утвердив граничность перехода от повествовательности ритуализированных объяснений к логико-рациональным методам обучения, ознаменовал собой закат целой эпохи, эпохи безусловного превалирования нормативно-семантического подхода. Как общий итог – объективная необходимость освоения и аккумуляции нового дидактического опыта, который, будучи рефлексивно и когнитивно опосредованным, задавал первоначальный вектор формирования научно-методического знания в области обучения русскому языку.

Список литературы

1. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Его же. Сочинения: в 2 т. 2-е изд., исп. и доп. М.: Мысль, 1977. Т. 1. С. 81–522.

2. Веселаго Ф. Очерк истории морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет. Спб., 1852.

3. Выписки из журналов адмиралтейств-коллегии 1753 года // Материалы для истории русского флота. Спб., 1883. Ч. X. С. 223–240.

4. Древняя российская вивлиофика, содержащая в себе: собрание древностей российских, до истории, географии и генеалогии российския касающихся; изданная Николаем Новиковым, членом Вольного Российского собрания при Имп. Московском ун-те. 2-е изд., вновь испр., умноженное и в порядок хронологической по возможности приведенное. М., 1791. Ч. XVI.

5. Жалованная грамота Харьковскому Покровскому монастырю и при оном находящимся Славено-греко-латинским школам // Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Спб., 1830. Т. VIII (1728–1732). С. 394–395.

6. Исторический очерк 2-го кадетского корпуса 1712–1912 гг.: в 2 т. / под общ. ред. [и с предисл.] ген.-майора А. К. Линдеберга; сост. д. чл. Имп. Рус. воен.-ист. о-ва подполк. Н.П. Жерве и прив.-доц. В.Н. Строев. Спб., 1912. Т. 1.

7. К. Т. К истории Морского кадетского корпуса времен Екатерины Великой (Из записок старого кадета) // Разведчик. 1891. № 86. С. 507–512.

8. Лавровский Н.А. О древнерусских училищах. Рассуждение, представленное в Историко-филол. фак. Харьковск. ун-та Николаем Лавровским, для получения степени д-ра славяно-русской филологии. Харьков, 1854.

9. Материалы для истории Императорской Академии наук. Спб., 1886. Т. 3 (1736–1738).

10. Медведев С. Известие истинное православным и показание светлое о новом правлении в московском царствии книг древних [предисл. и прим. С. Белокурова]. М., 1886.

11. Милорадович Г.А. Материалы для истории Пажеского его императорского величества корпуса (1711–1875). Киев, 1876.

12. О учреждении при артиллерии и инженерном корпусе училища для дворянских детей (высочайше утвержденный доклад Сената от 25 октября 1762 г.) // Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Спб., 1830. Т. XVI (с 28 июня 1762 по 1765). С. 94–102.

13. Пруссак А.В. Описание азбуковников, хранящихся в рукописном отделении Императорской Публичной библиотеки. Петроград, 1915.

14. Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи. Спб., 1783.

15. Сменцовский М.Н. Братья Лихуды. Опыт исследования истории церковного просвещения и церковной жизни конца XVIIи начала XVIII веков. Спб., 1899.

16. Смирнов С.К. История Московской Славяно-греко-латинской академии. М., 1855.

17. Суториус К.В. Преподавание братьями Лихудами философии в Московской Славяно-греколатинской академии в 1692–1694 годах по материалам рукописных источников // Очерки феодальной России. М., СПб.: Альянс-Архео, 2017. Вып. 20. С. 356–384.

18. Устав кадетского корпуса // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Спб., 1830. Т. VIII (1728–1732). С. 557–559.

19. Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению. Спб., 1717.

20. Ягич И.В. Рассуждения южно-славянской и русской старины о церковно-славянском языке // Исследования по русскому языку: в 3 т. Спб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1885–1895. Т. 1. С. 289–1023.

21. Ястребов А., прот. Братья Лихуды в Падуе и Венеции // Вестн. церковной истории. 2015. № 1-2(37-38). С. 212–254.

22. Cappelletti G. Storia di Padova dalla sua origine sino al presente. 2 vols. Padua: Sacchetto, 1875 (Reprin, Bologna: Atesa Eurografica, 1972. Vol. 2).

23. Karamanolis G. Was there a stream of Greek Humanists in the Late Renaissance? // Ελληνικα. Θεσσαλονίκη, 2003. τ. 53. P. 19–47.

24. Prosperi A. La vocazione: storia di gesuiti tra Cinquecento e Seicento. G. Einaudi editore, 2016.

25. Randall J. The School of Padua and the Emergence of Modern Science. Padua: Antenore, 1961.

26. Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu. Roma: Collegium Romano eiusdem Societatis, 1599.

27. Skoufari E. Ciproveneziana (1473–1571). Istituzioni e culture nel dellaSerenissima. Edit. Viella, Roma, 2013.

28. Tsirpanlis Z.N. Οι Μακεδόνες σπουδατές του Ελληνικού Κολλεγίου Ρώμης και η δράση τους στην Ελλάδα και στην Ιταλία (16ος αι. – 1650). Εταιρίας Μακεδονικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1971.

* * *

1. Bekon F. O dostoinstve i priumnozhenii nauk // Ego zhe. Sochineniya: v 2 t. 2-e izd., isp. i dop. M.: Mysl', 1977. T. 1. S. 81–522.

2. Veselago F. Ocherk istorii morskogo kadetskogo korpusa s prilozheniem spiska vospitannikov za 100 let. Spb., 1852.

3. Vypiski iz zhurnalov admiraltejstv-kollegii 1753 goda // Materialy dlya istorii russkogo flota. Spb., 1883. Ch. X. S. 223–240.

4. Drevnyaya rossijskaya vivliofika, soderzhashchaya v sebe: sobranie drevnostej rossijskih, do istorii, geografii i genealogii rossijskiya kasayushchihsya; izdannaya Nikolaem Novikovym, chlenom Vol'nogo Rossijskogo sobraniya pri Imp. Moskovskom un-te. 2-e izd., vnov' ispr., umnozhennoe i v poryadok hronologicheskoj po vozmozhnosti privedennoe. M., 1791. Ch. XVI.

5. Zhalovannaya gramota Har'kovskomu Pokrovskomu monastyryu i pri onom nahodyashchimsya Slaveno-greko-latinskim shkolam // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii s 1649 g. Spb., 1830. T. VIII (1728–1732). S. 394–395.

6. Istoricheskij ocherk 2-go kadetskogo korpusa 1712–1912 gg.: v 2 t. / pod obshch. red. [i s predisl.] gen.-majora A. K. Lindeberga; sost. d. chl. Imp. Rus. voen.-ist. o-va podpolk. N.P. Zherve i priv.-doc. V.N. Stroev. Spb., 1912. T. 1.

7. K. T. K istorii Morskogo kadetskogo korpusa vremen Ekateriny Velikoj (Iz zapisok starogo kadeta) // Razvedchik. 1891. № 86. S. 507–512.

8. Lavrovskij N.A. O drevnerusskih uchilishchah. Rassuzhdenie, predstavlennoe v Istoriko-filol. fak.Har'kovsk. un-ta Nikolaem Lavrovskim, dlya polucheniya stepeni d-ra slavyano-russkoj filologii. Har'kov, 1854.

9. Materialy dlya istorii Imperatorskoj Akademii nauk. Spb., 1886. T. 3 (1736–1738).

10. Medvedev S. Izvestie istinnoe pravoslavnym i pokazanie svetloe o novom pravlenii v moskovskom carstvii knig drevnih [predisl. i prim. S. Belokurova]. M., 1886.

11. Miloradovich G.A. Materialy dlya istorii Pazheskogo ego imperatorskogo velichestva korpusa (1711–1875). Kiev, 1876.

12. O uchrezhdenii pri artillerii i inzhenernom korpuse uchilishcha dlya dvoryanskih detej (vysoshajshe utverzhdennyj doklad Senata ot 25 oktyabrya 1762 g.) // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii s 1649 g. Spb., 1830. T. XVI (s 28 iyunya 1762 po 1765). S. 94–102.

13. Prussak A.V. Opisanie azbukovnikov, hranyashchihsya v rukopisnom otdelenii Imperatorskoj Publichnoj biblioteki. Petrograd, 1915.

14. Rukovodstvo uchitelyam pervogo i vtorogo klassa narodnyh uchilishch Rossijskoj imperii. Spb., 1783.

15. Smencovskij M.N. Brat'ya Lihudy. Opyt issledovaniya istorii cerkovnogo prosveshcheniya i cerkovnoj zhizni konca XVIIi nachala XVIII vekov. Spb., 1899.

16. Smirnov S.K. Istoriya Moskovskoj Slavyano-greko-latinskoj akademii. M., 1855.

17. Sutorius K.V. Prepodavanie brat'yami Lihudami filosofii v Moskovskoj Slavyano-greko-latinskoj akademii v 1692–1694 godah po materialam rukopisnyh istochnikov // Ocherki feodal'noj Rossii. M., SPb.: Al'yans-Arheo, 2017. Vyp. 20. S. 356–384.

18. Ustav kadetskogo korpusa // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii s 1649 goda. Spb., 1830. T. VIII (1728–1732). S. 557–559.

19. Yunosti chestnoe zercalo, ili Pokazanie k zhitejskomu obhozhdeniyu. Spb., 1717.

20. Yagich I.V. Rassuzhdeniya yuzhno-slavyanskoj i russkoj stariny o cer-kovno-slavyanskom yazyke // Issledovaniya po russkomu yazyku: v 3 t. Spb.: Otdelenie russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk, 1885–1895. T. 1. S. 289–1023.

21. Yastrebov A., prot. Brat'ya Lihudy v Padue i Venecii // Vestn. cer-kovnoj istorii. 2015. № 1-2(37-38). S. 212–254.

Brief view on the history of the dictation

The article deals with the methodology of the dictation used in the West European didactics during the XVII – the second half of the XVIII century). There are defined the chronological frameworks of the implementation period in the native linguistic and methodological practice and the adaptation of the dictation. There are revealed the deep historical bases that determine the appearance of linguistic and methodological binary opposition "copying vs dictation".

Key words: *dictation, copying, brothers Leikhoudis, military schools.*

(Статья поступила в редакцию 17.07.2019)

Л.В. ОСИПОВА
(Волгоград)

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Рассматривается проблема подготовки педагогов для работы в поликультурном образовательном пространстве. Обосновывается актуальность пересмотра целей, задач и содержания педагогического образования с учетом запросов современного поликультурного общества, выявлены требуемые поликультурные знания и умения педагога на основе анализа трудов российских ученых.

Ключевые слова: *поликультурное образование, поликультурная подготовка педагога, поликультурность, поликультурное пространство, критическое мышление.*

В настоящее время педагогическое образование в России отмечено интенсивной модернизацией вследствие требований современного российского общества и мира в целом. Процессы глобализации, происходящие во всех сферах деятельности современного человека – социальной, культурной, информационной, образовательной, экономической, политической, вызывают трансформацию его сознания и выдвигают перед педагогической наукой и практикой новые цели и задачи, в соответствии с которыми необходимо осуществлять подготовку педагога нового типа, способного жить и работать в условиях поликультурного пространства, успешно обучать и воспитывать учащихся независимо от их идентичностей. Таким образом, профессиональная деятельность педагога становится специфичной из-за культурного многообразия образовательной среды. Поликультурная направленность современного образования признается сегодня многими исследователями (И.С. Бессарабова [1], М.Б. Богус [2], А.А. Васильева [3], Л.Л. Супрунова [20] и др.) одним из главных условий реализации данных положений, а поликультурность становится неотъемлемой частью профессионализма педагога, что также находит подтверждение на федеральном уровне. Наример, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. указаны цели и задачи поликультурного характера: необходимость воспитания граждан, которые способны проявлять уважение к свободе, интересам и правам личности, религиозному, культурному, языковому и национальному многообразию в стране и мире [13]. ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» указывает на необходимость формирования универсальной компетенции выпускника, также имеющей поликультурный характер: способность восприятия межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [14].

В нашей стране Концепция поликультурного образования в общеобразовательной школе (1999) [10] и высшей школе (2003) [9] разработана исследователями Пятигорского государственного лингвистического университета. В последние годы идеи ученых активно развивались в теоретическом и практическом плане: особенности становления поликультурного образования в России (Г.Ж. Даутова, С.М. Федюнина и др.), педагогическая поддержка учащихся-мигрантов (О.В. Гукаленко и др.), особенности поликультурного пространства образовательного учреждения (А.М. Буттаева, И.В. Колоколова и др.), подго-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Осипова Л.В., 2019

товка педагога к работе в поликультурном образовательном учреждении (В.В. Мирошниченко, Л.Ю. Зинова, А.А. Терсакова, Л.Т. Ткач и др.), концепции языкового поликультурного образования (В.М. Еремина, П.В. Сысоев, Т.Ю. Тамерьян и др.).

В научной литературе отсутствует универсальное определение поликультурного образования. Исследователи делают акцент на разных аспектах данного направления образовательной политики:

– образование, нацеленное на подготовку человека, который способен активно и эффективно функционировать в поликультурном обществе, понимать и уважать другие культуры (В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова) [12];

– образование, которое призвано сохранять и развивать многообразные культурные ценности, нормы, образцы и формы деятельности с последующей передачей этого богатства подрастающему поколению (А.В. Шафикова) [22];

– инновационное движение, направленное на обеспечение равноправия в сфере образования для всех представителей этнокультурных и социальных групп посредством внесения системных изменений в образовательную среду с целью отражения интересов и потребностей граждан, не противоречащих закону (Г.В. Палаткина) [16];

– образование, которое принимает во внимание национальные и культурные различия и включает разнообразные типы, модели и ценностные педагогические ориентации, адекватные мировосприятию и потребностям этнокультурно многообразного населения (А.Н. Джуринский) [6];

– процесс формирования и развития необходимых умений и навыков, позволяющих распознавать различные виды дискриминации в обществе и противостоять им, чтобы не допустить повторения подобных случаев в будущем (Г.Д. Дмитриев) [7];

– создание условий, разработка технологий для интеграции человека в мировую культуру посредством системы образования (М.Н. Сираева) [18];

– особый образ мышления, в основе которого заложены идеи свободы, равенства и справедливости; образовательная реформа, требующая преобразования традиционной образовательной системы так, чтобы она удовлетворяла интересы, образовательные потребности и возможности учащихся независимо от идентичностей; междисциплинарный процесс; процесс приобщения учащихся к мировому культурному наследию посредством овладения знаниями о родной и общенациональной культурах, вооружения учащихся умением критически мыслить, а также воспитания толерантности к культурным различиям – качеств, которые важны для жизни в поликультурном обществе и мире (И.С. Бессарабова) [1].

В исследованиях отечественных ученых часто встречается такое понятие, как «поликультурное пространство» (О.В. Гукаленко, Н.М. Васильченко и др.). По мнению Н.М. Васильченко, поликультурное пространство создает условия для диалога культур, культурной рефлексии, саморазвития личности [4]. О.В. Гукаленко подчеркивает, что пространство становится поликультурным только тогда, когда субъекты учебно-воспитательного процесса, взаимодействуя, порождают новые значения, смыслы и ценности и, таким образом, преобразуют учебную и социокультурную деятельность. Находясь в поликультурном пространстве, человеку необходимо, с одной стороны, стремиться сохранить свою культурную идентичность, а с другой – адаптироваться к условиям поликультурной среды. По словам ученого, это способен осуществить человек, который не ограничивается рамками своего культурного опыта, открывает для себя новые культурные модели и способы их освоения [5].

Некоторые исследователи (С.В. Иванова, С.В. Кривых, Г.В. Палаткина и др.) обращают внимание на разграничение понятий «пространство» и «среда» [8; 11; 16]. Данные понятия объединяют наличие условий, которые способствуют овладению обучающимися знаниями и умениями, а также приобретению педагогами образовательного опыта. В отличие от пространства, образовательная среда не существует независимо от обучающихся, предполагая присутствие человека в среде, взаимодействие и взаимовлияние окружения и субъекта. Образовательная среда диктует необходимость проектирования образовательного пространства. При этом пространство может включать в себя несколько сред, которые сосуществуют и взаимодействуют в нем.

Вопрос о целях и задачах поликультурного образования исследуется многими современными учеными (Г.Д. Дмитриев, Г.В. Палаткина, Л.Л. Супрунова и др.). Систематизация подходов исследователей к данному вопросу позволяет выявить ряд ключевых целей и задач при подготовке педагога к работе в по-

ликультурной среде. Так, данный процесс подготовки должен быть ориентирован на достижение следующих целей:

– развитие планетарного (глобального) сознания педагога;

– знание, понимание, умение и владение педагогом разными способами ведения диалога (на родном и иностранном языке) с представителями различных этносов и культур как внутри страны, так и за ее пределами;

– способность педагога к организации своей профессиональной деятельности и деятельности обучающихся, принимая во внимание этнокультурные особенности группы;

– способность педагога к созданию условий, способствующих овладению обучающимися поликультурными знаниями и умениями с целью их эффективного функционирования в национальной и мировой культурах.

К задачам поликультурной подготовки педагога следует отнести:

– овладение педагогом образцами и ценностями родной, общенациональной и мировой культур, познание культурно-исторического опыта народов разных стран;

– стремление к постоянному профессиональному и личностному развитию с вниманием к качествам, которые адекватны потребностям поликультурного общества;

– умение определяться со своей культурной идентичностью и сохранять ее при активном инокультурном взаимодействии;

– умение оказывать помощь учащимся в определении их культурной идентичности;

– умение критически воспринимать получаемую информацию;

– желание постоянно совершенствовать свои навыки межкультурной коммуникации, повышать уровень владения иностранными языками; мотивировать воспитанников к изучению иностранных языков для того, чтобы учащиеся увидели своеобразие родной и других культур, тем самым обогащая свою культурную идентичность, формируя навыки межкультурного общения.

Реализации поставленных задач должно способствовать содержание поликультурной подготовки педагога, которое также нуждается в обновлении для соответствия запросам поликультурного общества. Отечественные исследователи (М.С. Полежаева [17], Н.В. Чекалева [21] и др.) рекомендуют пересмотреть содержание дисциплин педагогического цикла с учетом следующих критериев:

– учебный материал должен отражать поликультурные идеи современного общества, включая этнопедагогические особенности воспитания, характеристики межгруппового взаимодействия;

– учебный материал должен показывать самобытные черты, присущие народам, проживающим в России и в мире, при этом выявлять общие элементы традиций, которые способствуют мирному существованию народов и их взаимодействию.

Содержание педагогического образования, направленное на формирование у педагогов готовности решать профессиональные задачи в поликультурной среде, должно способствовать:

– развитию социокультурной идентификации педагога как необходимого условия для вхождения в поликультурную среду;

– овладению педагогом базовыми понятиями из области поликультурного образования;

– формированию позитивного отношения к поликультурному составу класса или группы учащихся;

– формированию умений, которые составляют поведенческую культуру мира.

Модернизация педагогического образования требует разработки нового предметного содержания образовательных программ, которые должны учитывать не только культурно-образовательные традиции российской и зарубежной школы, но и современную культурную, конфессиональную и межэтническую политику. Необходимо также интегрировать предметную, психолого-педагогическую, методическую подготовку с учетом новейших научных достижений, взаимосвязи теории и практики.

В процессе поликультурной подготовки педагога исследователи (С.А. Павлова [15], Н.В. Чекалева [21] и др.) рекомендуют применять технологии проектного и рефлексивного обучения, технологии критического мышления. С помощью технологий проектного обучения студенты учатся проводить анализ конкретных педагогических ситуаций, предлагать свои подходы к разрешению проблемы без эгоистических мотивов, выслушивать противоположное мнение без антипатии к говорящему, давать оценку различным вариантам и подбирать наиболее подходящий в данном случае с обоснованием своего выбора, прогнозировать возможные риски при достижении результата. Технологии рефлексивного обучения помогают студентам осуществлять рефлексию как в устной (вести диалог, дискуссию и т. п.), так и в письменной (написание педагогического эссе и др.) форме, при этом помнить, что дис-

куссии о культурных различиях должны приводить не к отчуждению и вражде, а к поиску положительных путей коммуникации. Технологии критического мышления способствуют формированию и развитию умений критического восприятия любой информации, сравнительного анализа разных подходов к оценке одного и того же события, противостояния политической пропаганде, поиска альтернативных источников мнения, выявления односторонности и предвзятости суждений. По мнению ученых (Е.Г. Соловьева, Г.Ж. Фахрутдинова [19]), следует наполнять учебные тексты информацией, отличающейся тенденциозностью, которая подменяет факты личным мнением, чтобы студенты учились выявлению стереотипов, эмоционально окрашенных слов и оценок, обобщений, ведущих к разжиганию межэтнической вражды, тем самым развивали навыки критического мышления на таких примерах.

По справедливому замечанию Г.Д. Дмитриева, критическое мышление является одним из способов интеллектуальной деятельности современного человека независимо от его профессии [7]. Следовательно, поликультурный педагог обязан непрерывно совершенствовать у себя навыки критического мышления, т. к. оно объединяет в себе элементы диалектического, диалогического, альтернативного, рефлексивного и других видов мыслительной деятельности.

Резюмируем изложенное выше. Культурное многообразие образовательной среды требует от современного педагога постоянного развития у себя следующих знаний и умений: изучение этнопсихологических и этнокультурных особенностей обучающихся; умение определять свою культурную идентичность и оказывать в этом помощь учащимся; умение рефлексировать, переоценивая учебный материал, методы обучения для включения новых вопросов культурного плюрализма в план своей работы; умение анализировать свои взгляды по многокультурным вопросам, освобождаться от неверных культурных стерео--типов; умение создавать и поддерживать благоприятную рабочую атмосферу в классе, не допускать случаев дискриминации среди учащихся, мотивировать обучающихся к обсуждению проблемных ситуаций, проявлять тактичность, чтобы каждый мог высказывать свое мнение, не боясь быть осмеянным или униженным; умение вовлекать обучающихся в совместную деятельность, используя культурное многообразие в классе как источник взаимообогащения и взаимообмена опытом и знаниями. Таким образом, процесс поликультурной подготовки педагога является длительным и непрерывным, диктует пересмотр целей, задач, содержания педагогического образования с учетом запросов современного поликультурного общества.

Список литературы

1. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России: современное состояние проблемы // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 5(69). С. 12–15.
2. Богус М.Б. Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2006. № 2. С. 83–84.
3. Васильева А.А. Поликультурное образование в вузе как средство формирования личности студента // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 13. С. 30–35.
4. Васильченко Н.М. Этнорегиональный компонент в поликультурном образовательном пространстве // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 2(40). С. 93–94.
5. Гукаленко О.В. Поликультурное образовательное пространство как фактор социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодежи // Ценности и смыслы. 2014. № 4. С. 123–133.
6. Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016.
7. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Нар. образование, 1999.
8. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6(40). С. 23–28.
9. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / сост. Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2003.
10. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / сост. В.В. Макаев, Л.Л. Супрунова. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999.
11. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Изв. Алт. гос. ун-та. 2010. № 1(2). С. 14–18.
12. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
13. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства Рос. Федерации от 4 окт. 2000 г. № 751 // Рос. газ. 2000. 11 окт.

14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/6/4/24/94 (дата обращения: 26.07.2019).

15. Павлова С.А. Реализация концепции развития поликультурного образования в вузе // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2015. № 4. С. 71–79.

16. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: равные возможности и равные права // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 2(97). С. 32–36.

17. Полежаева М.С. Подготовка студентов – будущих учителей к работе в поликультурном образовательном пространстве: моногр. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2017.

18. Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: моногр. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016.

19. Соловьева Е.Г., Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов // Казанская наука. 2013. № 2. С. 186–189.

20. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 3(18). С. 81–88.

21. Чекалева Н.В. Специфика подготовки будущего педагога в условиях поликультурного образования // Яросл. пед. вестн. 2018. № 4. С. 80–88.

22. Шафикова А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999.

* * *

1. Bessarabova I.S. Polikul'turnoe obrazovanie v Rossii: sovremennoe sostoyanie problemy // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 5(69). S. 12–15.

2. Bogus M.B. Polikul'turnoe obrazovanie v kontekste mirovogo opyta // Vestn. Adyg. gos. un-ta. 2006. № 2. S. 83–84.

3. Vasil'eva A.A. Polikul'turnoe obrazovanie v vuze kak sredstvo formirovaniya lichnosti studenta // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2012. № 13. S. 30–35.

4. Vasil'chenko N.M. Etnoregional'nyj komponent v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. 2011. № 2(40). S. 93–94.

5. Gukalenko O.V. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo kak faktor social'no-pedagogicheskogo obespecheniya bezopasnosti detej i molodezhi // Cennosti i smysly. 2014. № 4. S. 123–133.

6. Dzhurinskij A.N. Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2016.

7. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnoe obrazovanie. M.: Nar. obrazovanie, 1999.

8. Ivanova S.V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichij // Cennosti i smysly. 2015. № 6(40). S. 23–28.

9. Koncepciya polikul'turnogo obrazovaniya v vysshej shkole Rossijskoj Federacii / sost. Yu.S. Davydov, L.L. Suprunova. Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 2003.

10. Koncepciya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole Rossii / sost. V.V. Makaev, L.L. Suprunova. Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 1999.

11. Krivyh S.V. Sootnoshenie ponyatij «sreda» i «prostranstvo» v sociokul'turnom i obrazovatel'nom aspektah // Izv. Alt. gos. un-ta. 2010. № 1(2). S. 14–18.

12. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly // Pedagogika. 1999. № 4. S. 3–10.

13. O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: postanovlenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 4 okt. 2000 g. № 751 // Ros. gaz. 2000. 11 okt.

14. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/6/4/24/94 (data obrashcheniya: 26.07.2019).

15. Pavlova S.A. Realizaciya koncepcii razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v vuze // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2015. № 4. S. 71–79.

16. Palatkina G.V. Mul'tikul'turnoe obrazovanie: ravnye vozmozhnosti i ravnye prava // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 2(97). S. 32–36.

17. Polezhaeva M.S. Podgotovka studentov – budushchih uchitelej k rabote v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: monogr. Vladikavkaz: Izd-vo SOGPI, 2017.

18. Siraeva M.N. Polikul'turnoe obrazovanie studentov – budushchih pedagogov v usloviyah lingvisticheskogo kluba: monogr. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016.

19. Solov'eva E.G., Fahrutdinova G.Zh. Polikul'turnoe obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki studentov – budushchih pedagogov // Kazanskaya nauka. 2013. № 2. S. 186–189.

20. Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie kak vazhnoe napravlenie modernizacii shkoly v postindustrial'nom obshchestve // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 3(18). S. 81–88.

21. Chekaleva N.V. Specifika podgotovki budushchego pedagoga v usloviyah polikul'turnogo obrazovaniya // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 4. S. 80–88.

22. Shafikova A.V. Mul'tikul'turnyj podhod k obucheniyu i vospitaniyu shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1999.

Polycultural training of teachers – an urgent problem of modern higher school

The article deals with the issue of training teachers for working in polycultural educational space. There is substantiated the topicality of reconsidering the aims, tasks and the content of the pedagogical education taking into account the requirements of modern polycultural society. There are revealed the required polycultural knowledge and skills of teachers on the basis of analyzing the works of the Russian scientists.

Key words: *polycultural education, polycultural training of teachers, polyculture, polycultural space, critical thinking.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2019)

Е.А. ОПФЕР
(Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (сравнительный анализ опроса студентов ВГСПУ 2008 и 2018 гг.)*

Проблема профессиональной самоидентификации будущих педагогов актуальна в свете изменений в законодательной базе системы образования, в социальных условиях существования педагогической профессии в России. Сравнительный анализ анкетирования студентов педагогических специальностей 2008 и 2018 гг. позволил выявить тренды в отношении будущих педагогов к их профессии.

Ключевые слова: *профессиональная самоидентификация, педагогическое образование, педагогическая профессия, мониторинг мнений студентов.*

Современная система высшего образования на протяжении многих лет находится в процессе непрерывного реформирования. Сокращение педагогических вузов в стране, непрерывная смена образовательных стандартов, введение профессиональных стандартов при попытке приблизить российскую систему высшего образования к европейской модели, не потеряв при этом национальной уникальности, – это далеко не полный перечень факторов, которые оказали как позитивное, так и негативное влияние на качество высшего образования в целом и педагогического в частности.

Неоднозначность положения педагогического образования в России состоит в том, что под вопрос поставлена, во-первых, его самоценность как особого «способа» подготовки педагогических кадров; во-вторых, целесообразность овладения профессией педагога в рамках бакалавриата, а затем магистратуры [7]. Такая ситуация привела к значительному сокращению числа педагогических вузов в России. По разным данным, сегодня около 250 вузов реализуют программы по направлению «Педагогическое образование». В связи с этим возникает и социальная проблема, связанная с имиджем педагогической профессии в российском обществе. В частности, набор на педагогические профили подготовки последние годы в целом по России не имеет большого конкурса, а выпускники педагогических специальностей либо не идут работать по профессии, либо уходят из профессии после 1–2 лет работы.

Позиция государства по данному вопросу ясна, руководители государства и органов управления образованием неустанно говорят о возрастающей роли профессии педагога, ее значимости для воспитания современных граждан для российского общества. Однако отношение самих студентов педагогических специальностей к своей будущей профессии и их готовность работать по специальности не всегда очевидны. В поисках ответа на данный вопрос Центр мониторинга качества подготовки специалистов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ), членом которого является автор статьи, провели лонгитюдное исследование особенностей профессиональной самоидентификации студентов педагогических специальностей ВГСПУ.

В основу исследования была положена теория заинтересованных сторон [9]. Проектирование мониторингового обследования осуществлялось в соответствии с результатами исследований по проблеме мониторинга в сфере образования [5; 6; 8]. Для разработки анке-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Опфер Е.А., 2019

ты, позволяющей выявить особенности профессиональной самоидентификации студентов, мы обратились к теории самокатегоризации Дж. Тэрнера [11], работам Г. Брэйкуэлл [9] и др. [5].

Для получения эмпирических данных были использованы следующие методы: анкетирования, фокус-группового интервью, сопоставительного анализа, статистической обработки данных. Студентам в 2008 г. и в 2018 г. была предложена одна и та же анкета, состоящая из семи вопросов. Каждый вопрос анкеты предполагал множественный выбор, кроме того, респонденты имели возможность помимо стандартизированных ответов высказать свое мнение по каждому вопросу, что дало возможность более объективно выявить отношение студентов к педагогической профессии.

Под профессиональной самоидентификацией мы вслед за С.Н. Бочкарниковым понимаем «процесс формирования позитивного отношения человека к профессии и отождествление себя с представителями этой профессии» [2, с. 148].

В 2008 г. в опросе приняли участие 165 студентов 3-го и 4-го курса направления «Педагогическое образование». Подробно результаты данного опроса были описаны в нашей более ранней статье [3]. В 2018 г. общее количество респондентов составило 251 чел., среди которых бакалавры 2-го и 3-го курса различных профилей направления «Педагогическое образование».

Сравнительный анализ ответов респондентов в 2008 и 2018 гг. показал, что по большинству вопросов мнения студентов за 10 лет не претерпели серьезных изменений относительно их будущей профессии (см. таблицу на с. 52).

1. Анализ ответов студентов о причинах поступления в педагогический вуз показал, что наиболее распространенной причиной как в 2008 г., так и в 2018 г. стало понимание важного значения педагогической профессии для социального и экономического развития общества (33 и 42,4% соответственно). 38,4% студентов, участвующих в опросе в 2018 г., также отметили востребованность данной профессии в обществе (в 2008 г. данный вариант ответа выбрали 26,8% респондентов). Наибольшее расхождение ответов наблюдается в варианте ответа *Позволяет выразить собственное «я»:* 32% в 2008 г. и всего 19,9% в 2018 г. В результате фокус-группового интервью мы выяснили, что это связано с усилением стандартизации педагогической деятельности в последние годы. Наименее популярной причиной поступления стала «легкость» педагогической профессии (1,8 и 1,3%).

Среди других вариантов студенты обоих поколений называли детскую мечту быть учителем, любовь к детям, продолжение семейной традиции. Необходимо отметить, что среди современных студентов (2018 г.) распространенной причиной стала необходимость изучить сам предмет (в частности, иностранный язык и историю) для работы в других сферах (переводоведение, юриспруденция, экономическая сфера и пр.). Количество студентов, которые поступили в педагогический вуз «случайно», тоже возросло по сравнению с 2008 г., однако осталось в пределах статистической погрешности.

2. Отвечая на вопрос о плюсах работы в сфере образования, большинство респондентов выбирали три и более варианта ответа. При этом наиболее популярным вариантом как в 2008 г., так и в 2018 г. стала «возможность внести личный вклад в формирование будущих поколений» (44 и 53% соответственно). Наибольшая статистически значимая разница наблюдается в выборе варианта «возможность заниматься любимой наукой» – современные студенты в большей степени настроены на научную деятельность (48,3% против 30% в 2008 г.), что может говорить о мотивации современных студентов к продолжению обучения в магистратуре и аспирантуре, а также о дальнейшей карьере вузовского преподавателя. Вместе с тем необходимо отметить, что некоторые студенты в строке свободных ответов указывали отсутствие каких-либо плюсов для себя в выборе педагогической профессии.

3. В качестве минусов работы в сфере образования большинство опрошенных студентов (66 и 64,9%) указали значительные эмоциональные нагрузки, а также слишком большую занятость во внеурочное время (41 и 37,1%). Следует отметить, что 30,5% современных студентов как минус рассматривают ощущение постоянного контроля со стороны администрации и родителей учеников, в то время как в 2008 г. этот вариант выбрали только 18% респондентов. С учетом результатов проведенного фокус-группового интервью мы сделали вывод, что такой результат вполне закономерен, поскольку современные требования к деятельности учителя предполагают ведение объемной документации и более тесное взаимодействие с родителями, которым предоставлены широкие возможности для влияния на деятельность школы и конкретного учителя. Среди открытых ответов тради-

ционно наиболее популярным является ответ «низкая оплата труда». Подчеркнем, что в ответах студентов 2018 г. проблема материального стимулирования педагогического труда заявлена более остро (она проходит сквозной нитью в свободных ответах на большинство вопросов).

4. Ответы студентов на вопрос о том, каким образом изменилось их отношение к педагогической профессии в процессе обучения в университете, свидетельствуют о позитивной динамике положительного отношения – 60,3% студентов в 2008 г. и 64,2% студентов в 2018 г. ответили, что они поняли социальную значимость профессии. Но при этом 18,4 и 14,6% студентов соответственно в своем профессиональном выборе разочаровались. Важно отметить, что понимание значимости педагоги-

Сводные данные анкетирования 2008 и 2018 гг.

Вопрос	2008 г.	2018 г.
1. Вы поступили в педагогический вуз, т. к. профессия педагога:		
престижна	3,7%	6,6%
востребована обществом	*26,8%*	*38,4%*
легкая	1,8%	1,3%
трудная	5,9%	2,6%
предоставляет возможности для личностного роста	25,4%	29,1%
позволяет выразить собственное «я»	*32%*	*19,9%*
имеет важное значение для социального и экономического развития общества	*33%*	*42,4%*
2. Какие плюсы вы видите для себя, если будете работать в сфере образования?		
Возможность и необходимость постоянно совершенствоваться, работать над собой	40,8%	49%
Ежегодный продолжительный отпуск в летнее время	20%	25,2%
Возможность постоянно общаться с молодежью (детьми)	43,8%	45%
Возможность внести личный вклад в формирование будущих поколений моей страны	*44%*	*53%*
Возможность заниматься любимой наукой (предметом)	*30%*	*48,3%*
3. Какие минусы вы видите для себя, если будете работать в сфере образования?		
Практически не будет времени на личную жизнь	19%	19,9%
Слишком большая занятость во внеурочное время	41%	37,1%
Значительные эмоциональные нагрузки, что может отрицательно сказаться на здоровье	66%	64,9%
Ощущение постоянного контроля со стороны администрации и родителей учеников	*18%*	*30,5%*
Мало возможностей для карьерного роста	28,3%	24,5%
4. Каким образом изменилось ваше мнение о педагогической профессии в процессе обучения в университете?		
Понял(а), что это социально значимая, перспективная профессия, позволяющая занять достойное место в обществе	60,3%	64,2%
Понял(а), что ничего хорошего в жизни не достигну, если буду работать в сфере образования	18,4%	14,6%
5. Какие ассоциации у вас вызывает словосочетание *педагогическая профессия*?		
Уважаемый человек	39%	36,4%
Социальная незащищенность	14,7%	11,3%
Социальная значимость	*36,4%*	*56,3%*
Перспективность	5,5%	6%
Скука	4%	2,6%
Творчество	55%	49%
6. Педагогическая профессия в России в последние годы становится:		
престижной	*55,9%*	*39,7%*
непрестижной	*37,5%*	*47,7%*
7. С каким видом профессиональной деятельности, кроме педагогической, вы себя ассоциируете?		
Вопрос предполагает свободные ответы		

ческой профессии не всегда означает готовность будущих выпускников педагогического вуза работать в образовательных организациях. В ответах часто встречались дополнения, где отмечалась неготовность студентов работать в образовании при существующем на сегодняшний день положении педагога в российском обществе. Наиболее часто встречающаяся формулировка: *Это достойная, но мало уважаемая профессия*. Вместе с тем в обоих опросах встречались комментарии о желании работать в школе даже при наличии большого количества минусов педагогического труда, т. к. *это мое призвание*.

5. Что касается ассоциаций студентов со словосочетанием *педагогическая профессия* можно отметить, что в 2008 г. самым популярным ответом был вариант *творчество* (55%), а современные студенты чаще всего ассоциируют получаемую профессию со словосочетанием *социальная значимость* (56,3% в 2018 г. против 36,4% в 2008 г). Вариант *уважаемый человек* выбрали 39 и 36,4% соответственно в 2008 г. и 2018 г. Таким образом, студенты разных поколений солидарны, ассоциируя педагогическую профессию с позитивными характеристиками.

6. Анализируя ответы на вопрос о престижности педагогической профессии, мы наблюдаем существенное расхождение во мнениях студентов различных поколений. В 2008 г. более половины студентов (55,9%) посчитали, что профессия становится более престижной, в то время как в 2018 г. около половины опрошенных (47,7%) отметили снижение престижа педагогической профессии. Среди свободных ответов чаще всего встречалось суждение о том, что статус профессии не меняется в последние годы, несмотря на проводимые реформы и официальные заявления со стороны государственных деятелей.

7. Заключительный вопрос предполагал только открытую форму ответа. Он был направлен на выявление того, с каким видом профессиональной деятельности, кроме педагогической, студенты себя ассоциируют. Наиболее распространенные ответы можно сгруппировать в тематические блоки: «творчество», «социальные профессии», «экономика», «право», «лингвистика», «наука». Отметим, что современные студенты чаще всего видят себя в профессиях, связанных с изучаемым предметом (изучающие иностранные языки хотели бы стать переводчиками; изучающие историю и право – юристами). Значительное число студентов обоих поколений независимо от изучаемого предмета видят себя в творческих профессиях (кинематограф, дизайн, журналистика и пр.).

Анализ ответов респондентов показал, что принципиальные расхождения во мнениях студентов различных поколений выявлены лишь по нескольким вопросам. Так, сегодняшние студенты настроены менее оптимистично относительно престижности педагогической профессии в российском обществе. Несмотря на это, они чаще отмечают социальную важность получаемой профессии, осознавая диссонанс между социальной значимостью педагогической профессии и социальной незащищенностью педагога в России. Анализируя мотивы выбора вуза и специальности / направления подготовки студентами различных поколений, мы выявили бóльшую прагматичность современных студентов, которые рассматривают качественные базовые знания по изучаемому предмету как возможность работать в других смежных отраслях.

Вместе с тем можно говорить о некотором противоречии, которое наблюдается в ответах на разные вопросы выпускников одного и того же поколения. Особенно это несоответствие очевидно в опросе 2018 г., когда студенты отмечают негативные стороны педагогической профессии, такие как ее низкий статус в государстве, низкая зарплата и пр., но в то же время отмечают, что профессия необходима в современном обществе, она востребована и благородна. Этот диссонанс проявляется и в свободных ответах студентов.

Что касается имиджевой составляющей педагогической профессии, то все респонденты оказались солидарны, ассоциируя педагогическую профессию с творчеством, любовью к детям, возможностью постоянного самосовершенствования, благородством. Большинство студентов (более 60% опрошенных) также отмечали, что профессия педагога имеет большое значение для социального и экономического развития общества и у них есть возможность внести личный вклад в формирование будущих поколений.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что, несмотря на принципиальные позитивные изменения, происходящие в системе высшего педагогического образования, процесс профессиональной самоидентификации студентов протекает в недостаточно благоприятных условиях. В частности, частая смена образовательных стандартов в высшей школе не позволяет студентам и преподавателям в полной мере сконцентрироваться на мотивационной составляющей педагогической профессии. Вместе с тем можно

говорить о достаточно медленной качественной трансформации всей системы высшего педагогического образования. Требуется значительный временной промежуток для того, чтобы будущие педагоги осознали эти трансформации, почувствовали, что значимость педагогической профессии не только провозглашена, а реальный статус педагога в обществе существенно повысился. Кроме того, необходима целенаправленная работа педагогических коллективов вузов по созданию условий для успешной профессиональной самоидентификации будущих педагогов.

Список литературы

1. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопр. образования. 2018. № 3. С. 287–297.

2. Бочкарников С.Н. Профессиональная самоидентификация в сфере предпринимательства у студентов вузов: социологическое исследование // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер.: Философия. Социология. Культурология. 2012. № 4(258). С. 148–153.

3. Ефимова Е.А. Имидж профессии педагога глазами студентов педагогического вуза // Научное творчество XXI века: материалы ежегодной Всерос. науч. конф. Красноярск: НИИЦ:, 2009. С. 121–124.

4. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестн. Минск. ун-та. 2018. Т. 7. № 3. doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-4.

5. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность // Энцикл. гуманит. наук. 2018. № 2. С. 209–211.

6. Солодухин К.С. Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон: автореф. дис. … д-ра эконом. наук. М., 2011.

7. Хавенсон Т.Е., Королева Д.О., Лукина А.А. Акторы образовательных инноваций: ценности и мотивация / науч. ред. В.А. Болотов. М.: НИУ ВШЭ, 2018. Т. 6. Вып. 21.

8. Чистякова В.А. Булавин В.В. К вопросу об управлении качество образования в вузе с использованием результатов мониторинга удовлетворенности студентов условиями обучения // Информация и образование: границы коммуникаций. 2018. № 10(18). С. 37–39.

9. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L.; N.Y.,1986.

10. Freeman R.E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston, 1984.

11. Turner J. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior // Advances in Group Processes / Ed. E. Lawer. 1985. V. 2. P. 77–121.

* * *

1. Bolotov V.A. Proshloe, nastoyashchee i vozmozhnoe budushchee rossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya // Vopr. obrazovaniya. 2018. № 3. S. 287–297.

2. Bochkarnikov S.N. Professional'naya samoidentifikaciya v sfere predprinimatel'stva u studentov vuzov: sociologicheskoe issledovanie // Vestn. CHelyab. gos. un-ta. Ser.: Filosofiya. Sociologiya. Kul'turologiya. 2012. № 4(258). S. 148–153.

3. Efimova E.A. Imidzh professii pedagoga glazami studentov pedagogicheskogo vuza // Nauchnoe tvorchestvo XXI veka: materialy ezhegodnoj Vseros. nauch. konf. Krasnoyarsk: NIIC:, 2009. S. 121–124.

4. Myalkina E.B. Diagnostika kachestva obrazovaniya v vuze // Vestn. Minsk. un-ta. 2018. T. 7. № 3. doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-4.

5. Perinskaya N.A. Professional'naya identichnost' // Encikl. gumanit. nauk. 2018. № 2. S. 209–211.

6. Soloduhin K.S. Razrabotka metodologii strategicheskogo upravleniya vuzom na osnove teorii zainteresovannyh storon: avtoref. dis. … d-ra ekonom. nauk. M., 2011.

7. Havenson T.E., Koroleva D.O., Lukina A.A. Aktory obrazovatel'nyh innovacij: cennosti i motivaciya / nauch. red. V.A. Bolotov. M.: NIU VSHE, 2018. T. 6. Vyp. 21.

8. Chistyakova V.A. Bulavin V.V. K voprosu ob upravlenii kachestvo obrazovaniya v vuze s ispol'zovaniem rezul'tatov monitoringa udovletvorennosti studentov usloviyami obucheniya // Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij. 2018. № 10(18). S. 37–39.

Professional identity of students in pedagogical universities (comparative analysis of the students' questionnaire in Volgograd State Socio-Pedagogical University in 2008 and 2018)

The article deals with the issue of professional identity of future teachers that is considered to be an urgent one in the context of changes in the legal framework of the educational system and in the social conditions of the existence of the pedagogical profession in Russia. The comparative analysis of the questionnaire of the students of the pedagogical program in 2008 and 2018 allowed to reveal some tendencies in the attitude of future teachers to their profession.

Key words: *professional identity, pedagogical education, pedagogical profession, monitoring of students' opinions.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2019)

А.А. ПРОХОРОВА
(Иваново)

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Представлены обоснования для рассмотрения мультилингвального обучения в качестве составляющей процесса профессиональной подготовки будущих инженеров. Разработан алгоритм реализации системы мультилингвального обучения студентов технического вуза во взаимосвязи и взаимозависимости базовых слагаемых.

Ключевые слова: *мультилингвизм, мультилингвальное обучение, мультилингвальный подход, мультилингвальная коммуникативная компетенция, мультилингвальный инженер.*

Введение. Актуальность настоящего исследования обусловлена новыми требованиями к выпускнику технического вуза в контексте процветающей глобализации и интернационализации профессиональной деятельности. Увеличение спроса на многоязычных инженеров объясняется ростом совместных предприятий и международных проектов в области инженерного дела и возникшей по этой причине потребностью в межкультурном общении и решении разноязычных коммуникативных задач в ходе личного, делового и профессионального взаимодействия с представителями стран-партнеров.

В условиях взаимодействия российской и зарубежных образовательных систем термин *многоязычие* стал часто заменяться понятием «мультилингвизм», включающим в себя, с одной стороны, способы обеспечения доступа к многочисленным достижениям мировой культуры, науки и техники, с другой – способы использования английского и других, конкурирующих с ним языков для разрешения межэтнических и межкультурных конфликтов, создания условий для установления диалога, а также построения коммуникативных мостов в условиях «недиалога культур».

Работники, обладающие сформированной мультилингвальной компетенцией, умеющие интегрировать ее в структуру собственной профессиональной деятельности, востребованы во всех отраслях современного народного хозяйства. В этой связи Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г. нацелена на воспитание соответствующих кадров в условиях высшей школы [6], которое должно осуществляться, согласно Указу Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [10], на основах толерантности и гармонизации межнациональных отношений.

Кроме того, формируя современный кадровый потенциал, необходимо учитывать ведущие принципы национальной языковой политики, определенные Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 г. [9], а также принимать во внимание особенности внутренней языковой политики того учебного заведения, в котором осуществляется обучение [4].

Необходимо отметить, что в настоящее время существует много разработанных профессионально ориентированных программ и спецкурсов по дисциплине «Иностранный язык» для студентов всевозможных направлений и профилей подготовки разных типов учебных заведений. Активно проводятся прикладные исследования по формированию иноязычной компетенции обучающихся высшей школы в рамках требований федерального государственного стандарта (Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина [1]; Е.Г. Тараева [13]).

В отечественных и зарубежных источниках появляются интересные научные публикации, посвященные различным проблемам мультилингвизма и формированию мультилингвальной личности учащихся в средней и высшей школе (Н.В. Барышников [3], О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич [2], Н.В. Евдокимова [5], Т.А. Лопарева [7], Л.М. Малых [8], А.А. Прохорова [12], Е.М. Плюсина, Е.А. Шалгина, С.В. Шустова [11] и др.).

Несмотря на то, что существуют теоретические предпосылки и практический опыт формирования мультилингвальной компетенции в условиях средней и высшей школы, системная работа в указанном направлении относительно обучающихся технического вуза практически не ведется. В частности, не определены составляющие системы мультилингвального обучения, а также ее место в системе

© Прохорова А.А., 2019

общей профессиональной подготовки, не разработан алгоритм формирования мультилингвальной компетенции будущих представителей технической интеллигенции и др.

Сущность и специфика процесса мультилингвального обучения будущих инженеров. Инженерная деятельность в основном связана с интеллектуальным обеспечением процессов создания и эксплуатации тех видов искусственных систем, которые востребованы в современном техногенном обществе. Учитывая масштабы и темпы технологизации, компьютеризации, автоматизации, цифровизации современного общества, потребность в специалистах технических направлений стремительно возрастает как в России, так и за рубежом. В этой связи инженерное дело представлено широким перечнем специальностей и направлений подготовки, количество которых в настоящее время преобладает над медицинскими, сельскохозяйственными, общественными, педагогическими, гуманитарными и другими специальностями и направлениями.

Однако содержание данной статьи включает не только анализ взаимообусловленных факторов, влияющих на зарождение идеи мультилингвального подхода к обучению студентов технических специальностей иностранным языкам. Данное исследование содержит обоснования к рассмотрению мультилингвального обучения в качестве составляющей процесса профессиональной подготовки будущих инженеров, благоприятствующей развитию их готовности и способности к взаимодействию в условиях разноязычных ситуаций межкультурной коммуникации при использовании освоенных иностранных языков.

Овладение мультилингвальной компетенцией, определяемой в качестве цели мультилингвального обучения, позволяет будущим инженерам не только войти в мировое профессиональное и академическое пространство, но и достойно конкурировать в нем с выпускниками зарубежных вузов одноименной отрасли народного хозяйства.

Представляется логичным предположить, что для формирования вышеупомянутой компетенции обучающимся следует в первую очередь иметь прочные знания родного языка и свободно на нем общаться. Кроме того, необходимо освоить базовые субкомпетенции, входящие в структурный состав иноязычной компетенции, важным спутником которой является межкультурная коммуникация. Овладение ключевыми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции каждого изучаемого языка (базового иностранного языка, второго иностранного языка, третьего и последующих иностранных языков) способствует в дальнейшем формированию не просто мультилингвальной, а мультилингвальной коммуникативной компетенции.

Рис. 1. Композитный состав мультилингвальной коммуникативной компетенции

Рис. 1 наглядно демонстрирует композитный состав конструкта «мультилингвальная коммуникативная компетенция», где ИКК является сокращенной формой иноязычной коммуникативной компетенции, а ИЯ обозначает иностранный язык, в рамках которого она формируется. Примечательно, что лингвистическим мостом, соединяющим иноязычные коммуникативные компетенции, является исходный (родной) язык, исполняющий роль своеобразной лингвистической орбиты, по которой осуществляется движение наращиваемых компетенций обучающихся.

Знания, умения и практический опыт, накапливаемые студентами в процессе освоения коммуникативной компетенции каждого нового иностранного языка, приумножают кумулятивный потенциал способностей к осуществлению мультилингвального общения, другими словами, к использованию полного комплекса мультилингвальных ресурсов личности.

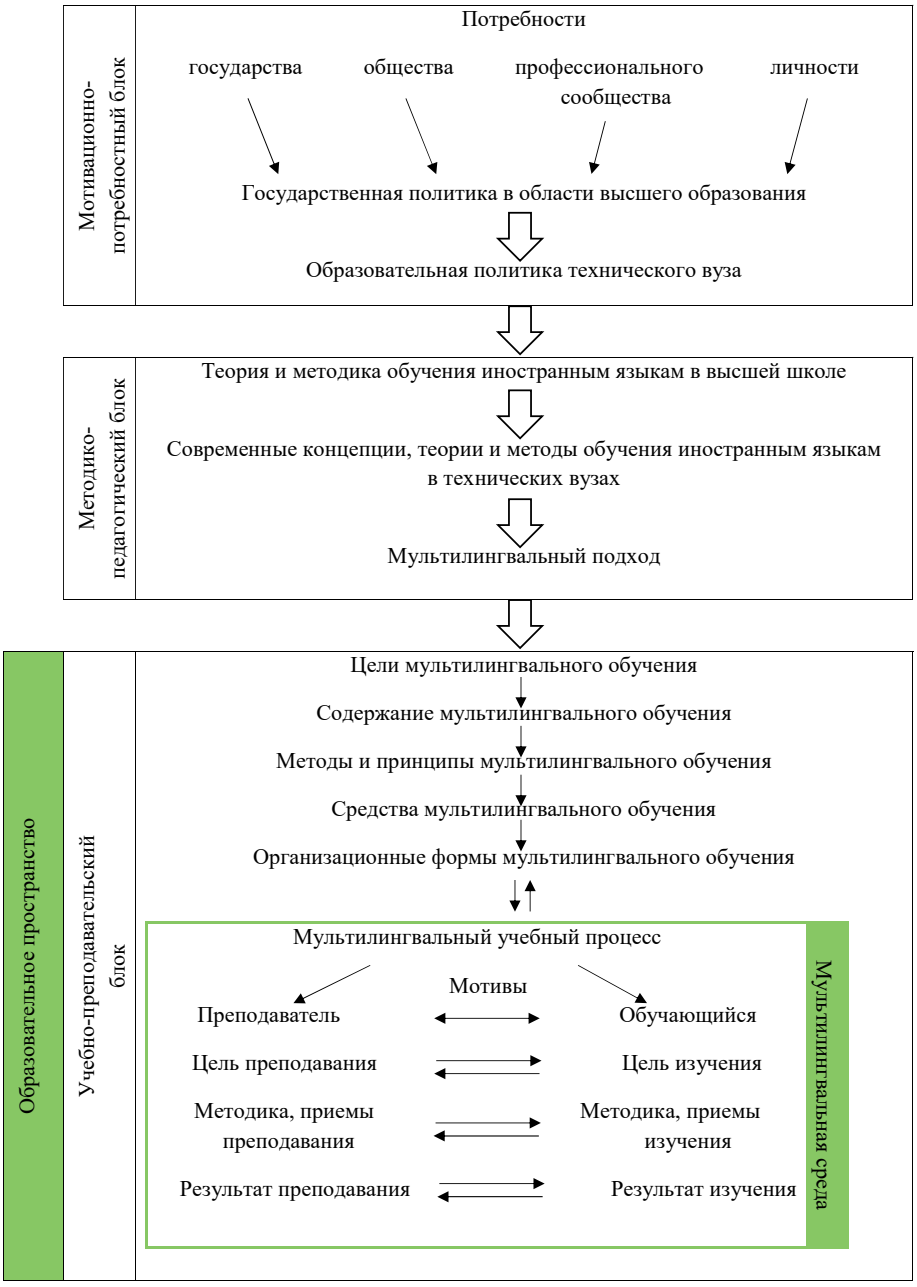


Рис. 2. Алгоритм реализации мультилингвального обучения во взаимосвязи и взаимозависимости его слагаемых

Алгоритм реализации системы мультилингвального обучения в техническом вузе. Учитывая обстоятельства, обуславливающие генезис методики мультилингвального обучения, которые включают потребности государства, общества, профессионального сообщества, задачи, которые они ставят, накопленный опыт в области обучения иностранным языкам и состояние сопряженных наук, а также принимая во внимание потребности личности обучающегося, можно заключить, что важным слагаемым системы мультилингвального обучения является *мотивационно-потребностный блок*.

Обобщение научно-методических знаний, применяемых в логике обучения иностранным

языкам в техническом вузе, состоящих из современных концепций, теорий и методов обучения, подходов и моделей обучения иностранным языкам в высшей школе, осмысление их с позиции мультилингвального подхода и выстраивание представлений о мультилингвальном учебно-воспитательном процессе в техническом вузе составляют *методико-педагогический блок*.

Мультилингвальный учебно-воспитательный процесс в техническом вузе и его основные составляющие (преподаватель, обучающийся, материальные средства обучения, избираемые образовательные технологии и др.) в своем единстве и «взаимосодействии» (термин Н.Д. Гальсковой) образуют важную подсистему общей системы обучения иностранным языкам в высшей школе, представляющую в нашем исследовании *учебно-преподавательский блок*.

Данные блоки в совокупности связей воплощают идею мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам, вследствие чего обновляются цели и содержание лингвистического обучения в техническом вузе, модернизируются методы и принципы обучения. Кроме того, применяются новые мультилингвальные средства (учебники, учебные пособия и пр.) и организационные формы обучения (мультилинвальные занятия / элементы занятий), что ведет к реструктуризации учебного процесса по обучению иностранным языкам и к новым взаимоотношениям в тандеме «преподаватель – обучающийся».

Следующим важным вопросом, который требует рассмотрения, является формирование особой образовательной среды в условиях технического вуза, интерпретируемой как мультилингвальная. Данная среда представляет собой совокупность внешних и внутренних условий, в которых протекает учебно-воспитательный мультилингвальный процесс. Очевидно, что она создается преподавателем-мультилингвом, который ориентируется на образовательные стандарты, образовательную программу того или иного направления подготовки обучающихся, а также на учебную программу по обучению иностранным языкам. Кроме того, важными вспомогательными элементами здесь выступают материально-технические средства, многоязычные учебные материалы, а также формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий при мультилингвальном типе взаимодействия с обучающимися.

Из вышесказанного следует, что мультилингвальная среда является составляющей образовательного пространства вуза и образует отдельную подсистему общей системы обучения в техническом вузе. Она складывается из таких компонентов, которые располагаются в учебно-педагогическом блоке на уровне взаимодействия преподавателя и обучающегося. В этой связи имеют значение не только учебные отношения между преподавателем и обучающимся студентом, но и их личностные особенности, качество оценок друг друга и т. п.

Кроме того, важен такой компонент, как материально-техническая база мультилингвального учебно-воспитательного процесса, а также обучающие технологии (в том числе ИКТ-технологии), которые применяются в процессе формирования мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся. Немаловажную роль играет также менеджмент учебно-воспитательного процесса и контроль над ним.

Становится очевидным, что система формирования мультилингвальной коммуникативной компетенции складывается не только из «взаимосодействующих блоков», но и из отношений внутри них и между ними. На рис. 2 наглядно продемонстрирован алгоритм реализации системы мультилингвального обучения во взаимосвязи и взаимозависимости его слагаемых.

Выводы. Подводя итоги нашего исследования, следует подчеркнуть, что реализуемая в техническом вузе концепция мультилингвального обучения влечет за собой начало нового типа учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и его ограниченной во времени и законченной по содержанию и способу построения единицы – занятия. Данный процесс предполагает:

– во-первых, взаимодействие и сотворчество преподавателя-мультилингва и обучающегося; диалогичность и переход от преподавательской деятельности к мультилингвальной коммуникативно-познавательной деятельности обучающегося;

– во-вторых, самостоятельное эффективное использование изучаемых языков для решения личных и профессиональных проблем на основе имеющегося опыта мультилингвального общения; выход в область «смысла» и «содержания» межкультурного общения

– в-третьих, самооценку и саморефлексию, открытие нового мультилингвального знания, а также творчество на языках и с помощью языков.

Список литературы

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.

2. Бакловская О.К., Петрусевич П.Ю. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. / ред. Л.М. Малых. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. Вып. 8. С. 7–14.

3. Барышников Н.В. Многоязычный школьник – это реально // Иностр. яз. в школе. 2017. № 1. С. 3–9.

4. Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.

5. Евдокимова Н.В. Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сиб. пед. журн. 2008. № 1. С. 182–191.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г. // Вестн. образования. 2002. № 6. С. 11–41.

7. Лопарева Т.А. Учебные стратегии в обучении многоязычию // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. / ред. Л.М. Малых. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. Вып. 8. С. 38–43.

8. Малых Л.М. Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования) // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. / ред. Л.М. Малых. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. Вып. 8. С. 45–54.

9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. от 04 окт. 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html (дата обращения: 25.07.2019).

10. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/ (дата обращения: 12.06.2019).

11. Плюсина Е.М., Шалгина Е.А., Шустова С.В. Формирование мультилингвальной компетенции // Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Сер.: Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 121–130.

12. Прохорова А.А. Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 131–134.

13. Тарева Е.Г. Система культурособразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.

* * *

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Halyapina L.P. Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike // Yazyk i kul'tura. 2017. № 39. S. 116–134.

2. Baklovskaya O.K., Petrusevich P.Yu. Soderzhanie i struktura mul'tilingval'noj kompetencii studentov // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom processe: sb. st. / red. L.M. Malyh. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016. Vyp. 8. S. 7–14.

3. Baryshnikov N.V. Mnogoyazychnyj shkol'nik – eto real'no // Inostr. yaz. v shkole. 2017. № 1. S. 3–9.

4. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prohorova A.A., Kruze B.A. Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza // Yazyk i kul'tura. 2018. № 42. S. 163–180.

5. Evdokimova N.V. Razvitie poznavatel'noj sposobnosti studentov pri formirovanii mnogoyazychnoj receptivnoj kompetencii // Sib. ped. zhurn. 2008. № 1. S. 182–191.

6. Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2020 g. // Vestn. obrazovaniya. 2002. № 6. S. 11–41.

7. Lopareva T.A. Uchebnye strategii v obuchenii mnogoyazychiyu // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom processe: sb. st. / red. L.M. Malyh. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016. Vyp. 8. S. 38–43.

8. Malyh L.M. Iz praktiki mul'tilingval'nogo obrazovaniya v Rossii (na primere srednego i vysshego obrazovaniya) // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom processe: sb. st. / red. L.M. Malyh. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016. Vyp. 8. S. 45–54.

9. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 g. ot 04 okt. 2000 g. № 751 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html (data obrashcheniya: 25.07.2019).

10. O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: ukaz Prezidenta RF ot 19 dek. 2012 g. № 1666 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/ (data obrashcheniya: 12.06.2019).

11. Plyusina E.M., Shalgina E.A., Shustova S.V. Formirovanie mul'tilingval'noj kompetencii // Vestn. Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. Ser.: Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2017. № 2. S. 121–130.

12. Prohorova A.A. Uchebnyj mul'tilingvizm: strategiya budushchego // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017. № 3. S. 131–134.

13. Tareva E.G. Sistema kul'turosoobraznyh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku // Yazyk i kul'tura. 2017. № 40. S. 302–320.

Multilingual education as a component of the process of professional training of students in technical universities

The article deals with the substantiations for describing multilingual education as a component of the process of professional training of future engineers. There is developed the algorithms of implementing the system of multilingual education of students in technical universities with interrelation and interdependence of basic components.

Key words: *multilingualism, multilingual education, multilingual approach, multilingual communicative competence, multilingual engineer.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2019)

Н.В. РЯБОВА, О.В. БОБКОВА
(Саранск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ТРУДОУСТРОЙСТВО СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Освещается проблема профессионального развития и трудоустройства студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются теоретические и практические аспекты деятельности вуза, направленной на оказание содействия лицам данной категории в профессиональном самоопределении, профессиональном развитии, трудоустройстве и построении карьеры. Представлены возможные пути решения этих проблем на примере деятельности Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева.

Ключевые слова: *студенты с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное развитие, трудоустройство, педвуз.*

Одним из показателей эффективной деятельности педагогического вуза является критерий востребованности его выпускников на рынке труда. В отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот вопрос приобретает особое звучание. Педагогический вуз призван оказать помощь таким выпускникам в их профессиональном становлении, подготовить обучающихся к жизни и труду в конкурентном обществе.

Получение высшего образования обеспечивает лицам указанной категории условия для максимальной самореализации, способствует повышению их социального статуса и защищенности. Педагогический вуз не только готовит выпускников к самостоятельной трудовой деятельности, но и осуществляет их адаптацию к сфере профессиональных отношений благодаря социальной реабилитации в ходе обучения. Вместе с тем обучение в вузе будет бессмысленным, если не будут решены вопросы трудоустройства выпускников обозначенной категории. Таким образом, необходимость решения указанных задач определяет следующие направления деятельности педагогического вуза: во-первых, это создание условий для становления профессионала, конкурентоспособного на рынке труда; во-вторых, трудоустройство выпускников.

Анализ работ современных отечественных специалистов (К.А. Абульханова-Славская, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, Е.А. Климов и др.), обратившихся к тем или иным аспектам проблемы профессионального становления и развития личности, позволяет сформулировать наиболее общее понятие, отображающее основные характеристики этого процесса. В Концепции формирования и функционирования системы содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования, принятой Министерством образования и науки РФ в 2009 г., дано определение понятия «трудоустройство»: трудоустройство – система мероприятий, проводимая государственными органами, общественными организациями, а также специализирующимися на оказании данной услуги предприятиями в целях содействия населению в поиске, направлении и устройстве на работу в соответствии с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и с учетом общественных потребностей [4].

Наличие у студента серьезных отклонений в здоровье значительно влияет на возможность выполнения им тех или иных видов профессиональной деятельности. Интерес подростка с ОВЗ к педагогической про-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Рябова Н.В., Бобкова О.В., 2019

фессии, желание связать с ней свое будущее требуют внимательного отношения и тщательного учета имеющихся особенностей психофизического развития. В связи с этим особую значимость приобретает своевременное оказание помощи в адекватном профессиональном самоопределении и развитии.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что органами государственного управления на различных уровнях принимаются соответствующие меры в этом направлении. Так, в июле 2016 г. распоряжением Правительства РФ от № 1507-р был утвержден план мероприятий по реализации в субъектах РФ программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016–2020 гг. [6]. Однако практическая реализация обозначенных в нем мероприятий требует поиска новых способов решения задач содействия профессиональному становлению и трудоустройству лиц с ОВЗ. В этой связи педагогическим вузам предстоит решить проблемы содействия, во-первых, профессиональному развитию студентов с ОВЗ, во-вторых, трудоустройству выпускников вуза, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Решение обозначенных проблем отчасти зависит от понимания того, сколько таких студентов обучается в вузе. Поэтому обратимся к статистике. Число студентов обозначенной категории в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева (МГПИ) невелико. За три года целенаправленной работы в этом направлении в вузе обучался 21 студент указанной категории.

Стратегия организации работы со студентами и выпускниками данной категории определяется профилем вуза и контингентом обучающихся. Численный перевес в пользу студентов, не имеющих особых образовательных потребностей, обусловливает инклюзивный подход к работе с такими студентами. Они обучаются в обычных академических группах, что также является важным фактором их социальной адаптации. Основные этапы работы вуза с абитуриентами и обучающимися рассматриваемой категории представлены следующим образом:

1) профориентационная работа на довузовском этапе;

2) профориентационная работа с абитуриентами;

3) содействие профессиональному становлению обучающихся с ОВЗ на этапе обучения;

4) работа со студентами выпускных курсов.

Работа, направленная на оказание помощи лицам с ОВЗ в их профессиональном самоопределении, начинается с общения с потенциальными абитуриентами. В 2015–2017 гг. С.В. Архиповой, Е.В. Барцаевой, О.В. Бобковой, Е.В. Золотковой, М.А. Лаврентьевой, Н.В. Рябовой было проведено исследование, в рамках которого было организовано анкетирование учащихся выпускных классов, имеющих ограниченные возможности здоровья (в исследовании приняли участие школьники общеобразовательных организациях г. Саранска и старшеклассники Саранской общеобразовательной школы-интерната для детей с нарушениями слуха).

Результаты исследования позволили выявить ряд проблем профессионального самоопределения опрошенных: во-первых, неадекватная оценка собственных возможностей и особенностей старшеклассниками с инвалидностью и ОВЗ, обучающимися в условиях инклюзивной практики; во-вторых, недостаточное владение ими информацией о возможностях профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ в регионе; в-третьих, недостаточная активность в выборе дальнейшего жизненного пути, несформированность трудовой установки у старшеклассников специальной школы [8, p. 311]. Остановимся на возможных путях *решения* этих проблем на примере деятельности МГПИ.

Профориентационная деятельность МГПИ с абитуриентами с ОВЗ осуществляется по следующим направлениям: диагностика, консультирование, информирование. Так, в рамках дней открытых дверей, проводимых в вузе, проходят индивидуальные собеседования со старшеклассниками, учащимися выпускных классов и их родителями. Обучающие получают полную информацию о направлениях и профилях подготовки, условиях обучения, об особенностях труда в интересующей их сфере профессиональной деятельности и тех требованиях, которые она предъявляет к работнику, о возможностях дальнейшего трудоустройства.

Важной частью таких мероприятий является диагностика профессиональной направленности и способностей потенциальных абитуриентов. Большое значение придается индивидуальному консультированию в ходе профориентационных мероприятий, проводимых преподавателями вуза непосредственно в школах (например, «Диагностика профессиональной направленности», профкон-

сультации для выпускников и их родителей, проводимые преподавателями кафедрами психологии, специальной и прикладной психологии).

Преподаватели вуза являются постоянными участниками мероприятий по его презентации в районах Республики Мордовия – встреч с администрацией районов, учащимися общеобразовательных организаций и их родителями. В ходе данных встреч потенциальные абитуриенты получают информацию о реализуемых в вузе направлениях подготовки; льготах, предоставляемых при поступлении особой категории обучающихся, специальных условиях (материально-технических, кадровых, социальных), которые обеспечивает вуз студентам, имеющим проблемы со здоровьем. Подобная работа проводится и с обучающимися среднего профессионального образования.

Следующим этапом работы по оказанию помощи лицам рассматриваемой категории в их профессиональном самоопределении является профориентационная работа с абитуриентами на этапе поступления в педагогический институт. На данном этапе вузом решаются следующие задачи:

1) осуществление профессионального консультирования подростков с ОВЗ в момент их первоначального обращения в приемную комиссию вуза;

2) реализация мероприятий по профотбору абитуриентов с ОВЗ на определенный профиль подготовки: диагностика и объективная оценка качеств личности, физических и психических характеристик потенциального студента; установление уровня и качества имеющихся знаний, умений, навыков – базовых для выбранного профиля, выявление способностей к обучению;

3) прогнозирование перспектив и успешности обучения абитуриента по определенному профилю;

4) содействие профессиональному самоопределению личности, осуществление профподбора;

5) подготовка индивидуального образовательного маршрута (разработка адаптированных образовательных программ и индивидуальных учебных планов, обеспечивающих доступность обучения по избранному профилю для абитуриента с ОВЗ и инвалидностью определенной нозологии) и программы содействия профессиональному становлению обучающегося;

6) реализация комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня общеобразовательной подготовки абитуриента с ОВЗ и инвалидностью, адаптацию его к процессу профессионального обучения (подготовительные курсы – «Малая школьная академия», в том числе выездные курсы лекций, читаемые преподавателями в районах республики; занятия с психологами по подготовке к сдаче ЕГЭ).

Комплексная реализация подобных мероприятий позволяет уже на начальном этапе правильно сориентировать абитуриентов указанной категории, что способствует в дальнейшем их большей заинтересованности и успешности в процессе обучения, успешной адаптации в студенческом коллективе.

Следующий этап работы направлен на содействие профессиональному становлению обучающихся с ОВЗ – это социальное, психолого-педагогическое сопровождение.

На этапе адаптации в вузе у таких студентов могут возникать различные проблемы.

1. Некоторые первокурсники проявляют пассивность, повышенную тревожность и мнительность, склонность к переоценке трудностей и недостаточную уверенность в своих возможностях, чрезмерную заботу о собственной безопасности, излишнее стремление избегать ошибок и неприятностей.

2. Обучающиеся демонстрируют недостаточный уровень критичности в процессе оценки и выбора стратегии собственного поведения в различных жизненных ситуациях, склонность к фиксации негативного опыта, страхам перед новой обстановкой и окружением.

Исследователи Е.В. Аржаных, О.А. Гуркина, А.М. Терехова пишут, что у студентов с особыми образовательными потребностями отмечаются два противоположных варианта отношения к собственной инвалидности. В зависимости от выбора одного из них они определяют свою позицию в среде вуза.

В первом случае наличие инвалидности скрывается, и к студенту предъявляются те же требования, что и к другим обучающимся. Им сопровождение и помощь в образовательном процессе оказывается только с их согласия (например, в выборе места прохождения практики) при наличии соответствующего запроса с их стороны.

Во втором случае инвалидность афишируется, что делается с целью сохранения различных льгот и прав. В этой ситуации важно не только обеспечение таких обучающихся специальными условиями, но и формирова-

ние у них более зрелого и ответственного отношения к своему положению в среде образовательной организации и в профессиональной сфере. Здесь особенно велика роль кураторов академических групп, которые непосредственно общаются с обучающимися не только в учебное время, но и в рамках социально-культурной работы [2]. С целью социального сопровождения обучающихся данной категории, их включения в социокультурное пространство вуза, содействия дальнейшему трудоустройству в вузе создан волонтерский отряд «Росток доброты».

Успешность процесса профессионального становления студентов с ОВЗ, возникновение и поддержание у них стремления к самореализации в профессии в значительной степени определяются созданием условий, обеспечивающих доступность обучения. Важнейшим из них является разработка образовательных программ, адаптированных для студентов с ОВЗ, с учетом их психологических особенностей и индивидуальных физических возможностей. При возникновении затруднений у обучающихся использование соответствующих программ позволяет сгладить вызывающие их нарушения развития и обеспечить достижение необходимого уровня социальной адаптации студентов рассматриваемой категории.

Факультетами вуза разработаны адаптированные образовательные программы высшего образования по направлениям подготовки для студентов с ОВЗ всех нозологических групп, представленных в вузе. В содержание программ включены адаптационные модули, реализация которых в образовательном процессе позволяет формировать у студентов компетенции, обеспечивающие их успешность в учебной деятельности. Данные программы способствуют профессиональной самореализации обучающихся, повышают их конкурентоспособность на рынке труда.

Компетенции, формируемые в рамках изучения адаптационных дисциплин (модулей), представлены следующим образом: способность к самоорганизации учебной деятельности, в том числе с использованием информационных и коммуникативных технологий с учетом ограничений здоровья обучающихся; способность выстраивать межличностное взаимодействие с учетом ограничений здоровья обучающихся; способность адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья обучающихся.

Изучение этих дисциплин осуществляется в соответствии с личным выбором студента, с учетом его потребностей и имеющихся затруднений. Это позволяет индивидуализировать обучение и выстроить для него индивидуальный образовательный маршрут. В вузе идет работа по решению вопросов, связанных с реализацией программ сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

С этой целью создано такое подразделение, как Ресурсный центр интегрированного образования. В структуре данного центра имеются специалисты, обеспечивающие процесс психолого-педагогического и тьюторского сопровождения особых студентов, а также оказывающие консультативную помощь преподавателям в работе с такими обучающимися. В частности, специалистами Ресурсного центра реализуются курсы повышения квалификации для преподавателей МГПИ, которые готовят профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза к работе с этой категорией обучающихся.

Переходя к вопросу трудоустройства выпускников с инвалидностью и ОВЗ, скажем, что в 2015/16 уч. г. выпускниками вуза стали 4 студента данной категории. Трое из них были трудоустроены по специальности в образовательные организации Республики Мордовия. Одна из выпускниц поступила в магистратуру МГПИ. В 2016/17 уч. г. обучение в вузе также завершили 4 студента с ОВЗ и инвалидностью. Двое выпускников трудоустроены по специальности, двое продолжают обучение в магистратуре МГПИ. Результаты трудоустройства выпускников, имеющих инвалидность и ОВЗ, являются объектом пристального внимания администрации факультетов и отдела социальной работы института.

Особое внимание этой категории обучающихся уделяется на выпускных курсах. Поскольку численность таких выпускников невелика, мы имеем возможность индивидуально работать с каждым из них, организовывать их участие в комплексе мероприятий вуза, направленных на содействие трудоустройству и планирование карьеры выпускников.

Необходимо отметить, что у значительной части таких обучающихся ограничение возможностей здоровья обусловлено общими заболеваниями. У них нет потребности в особых образовательных условиях и в специальных условиях профориентационной работы, что приравнивает их к «обычным» студентам. В отношении таких выпускников реали-

зуется общая программа содействия трудоустройству.

Процесс трудоустройства людей с инвалидностью имеет ряд особенностей, обусловленных многоаспектностью его законодательного регулирования. Эта специфика должна быть учтена работодателями, самими соискателями, а также службами, занимающимся трудоустройством выпускников. Одним из ключевых условий успешности этого процесса является информированность студентов с ОВЗ об имеющихся у них правах и льготах. В качестве другого важного условия может быть обозначена сформированность у самих соискателей с ОВЗ компетенций, выражающихся в способности ориентироваться на рынке труда, знать и применять способы поиска работы и отбора предложений [2].

В нашем вузе используются различные формы работы со студентами рассматриваемой нами категории на выпускных курсах (встречи работодателей со студентами выпускных курсов, индивидуальные собеседования с работодателями и сотрудниками центра трудоустройства, тренинги, мастер-классы, ярмарки вакансий, консультации для родителей и др.). В МГПИ проходят встречи работодателей со всеми студентами выпускных курсов, на которых обсуждаются вопросы трудоустройства. В рамках подобных мероприятий проводятся индивидуальные собеседования выпускников с ОВЗ с представителями администрации образовательных организаций, обсуждаются индивидуальные условия, требования и потребности, возможности каждого студента этой категории. Для участия в подобных встречах приглашаются специалисты Регионального центра содействия трудоустройству выпускников вузов Республики Мордовия, которые предоставляют нужную информацию.

Опыт работы администрации подразделений вуза и отдела социальной работы показывает, что большинство выпускников с ОВЗ и инвалидностью достаточно хорошо информированы о своих правах и льготах. Тем не менее это знание не всегда помогает им в самостоятельном трудоустройстве. Многим из них свойственны инфантильность и нерешительность.

В подобных условиях ряд просветительских задач (ознакомление с правовыми и социальными сторонами трудоустройства, формирование навыков ориентации на рынке труда) решается сотрудниками вузов [2]. В МГПИ подобную работу выполняют кураторы учебных групп, которые обучают студентов составлению резюме, подготовке к собеседованию, самопрезентации и др. Наиболее эффективной формой проведения подобной работы являются тренинги и мастер-классы.

Выпускники посещают мероприятия общегородского уровня, например ярмарку вакансий, где восполняют дефицит информации о порядке и возможностях трудоустройства в регионе, о наиболее востребованных и конкурентоспособных профессиях, об имеющихся вакансиях. При проведении подобных мероприятий с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, проводятся индивидуальные консультации, в процессе которых каждый выпускник может получить адресную помощь (например, в составлении резюме, обучении эффективным способам самопрезентации, адаптации к трудовому коллективу).

Следует отметить, что ориентированность выпускников с ОВЗ и инвалидностью на достижение результата при поиске работы, наличие у них стремления самостоятельно выстраивать свой жизненный путь в значительной степени влияют на успешность трудоустройства. В процессе работы со студентами данной категории преподаватели вуза стараются сформировать у них понимание того, что для них работа – это больше чем просто источник заработка, это еще и расширение границ жизненного пространства.

Тем не менее сразу после окончания вуза часть выпускников с ОВЗ не ощущает потребности в трудоустройстве. Важная роль в формировании у них правильной мотивации отводится психологам, осуществляющим сопровождение таких студентов. Одним из важных направлений этой деятельности является работа с семьями обучающихся. С родителями студентов поддерживается постоянный контакт администрацией факультетов, кураторами групп. Благодаря этому у большинства выпускников с инвалидностью формируется установка на самостоятельность, трудовая мотивация, поддерживается активное стремление к профессиональной самореализации.

Важную роль в процессе выбора будущего места работы для выпускников с ОВЗ и инвалидностью играет прохождение ими производственной практики. Именно место ее прохождения, выбранное с учетом особых потребностей практиканта, в большинстве случаев становится местом его последующего трудоустройства. Однако основными источниками

вакансий являются запросы работодателей, а основными критериями подбора вакансий для выпускников с инвалидностью и ОВЗ выступают: 1) соответствие компетенций выпускника, полученных в результате обучения, трудовым функциям; 2) уровень заработной платы; 3) возможность карьерного роста, пространственная доступность предполагаемого места работы.

Вместе с тем сами выпускники с ОВЗ зачастую отказываются от предложенных вакансий. В числе основных причин отказа выступают состояние здоровья, несоответствие предлагаемой оплаты труда ожиданиям, несоответствие условий работы требованиям индивидуальной программы реабилитации инвалида. Для оказания помощи в подобных случаях в вузе разрабатывается программа содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения выпускников с ОВЗ и инвалидностью. Основные задачи программы представлены следующим образом:

– обеспечение функционирования информационной системы для студентов, выпускников о ситуации на рынке труда;

– совершенствование системы работы с социальными партнерами вуза;

– создание эффективной системы трехстороннего взаимодействия (работодатель – вуз – обучающийся) с целью осуществления адресного сопровождения построения карьеры совместно с отделом социальной работы, занимающимся вопросами трудоустройства выпускников;

– организация социально-психологической поддержки выпускников;

– переподготовка обучающихся и выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ по новым профессиям, расширяющим их профессиональные возможности и повышающим конкурентоспособность на рынке труда, организуемая на базе существующей системы дополнительного образования в вузе;

– осуществление мониторинга динамики профессионального роста и продвижения на рынке труда выпускников с ОВЗ и инвалидностью и др.

Таким образом, содействие профессиональному развитию и трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ выступает чрезвычайно актуальным и важным направлением деятельности вуза в условиях инклюзивной практики. Являясь частью общей профориентационной работы со студентами, эта деятельность в то же время имеет специфические проблемы и требует поиска новых путей их решения.

В настоящее время в вузе происходит становление и развитие многоступенчатой системы профессиональной ориентации и сопровождения процесса профессионального становления лиц с ОВЗ на разных этапах: в выпускных классах школы, на этапе поступления в институт, в процессе профессиональной подготовки и на этапе трудоустройства. К наиболее актуальным направлениям работы педагогического вуза по трудоустройству и обеспечению профессиональной самореализации выпускников обозначенной категории относятся 1) развитие прямого сотрудничества с работодателями, 2) разработка и реализация программы постдипломного сопровождения выпускников. Ожидаемым результатом реализации указанных направлений деятельности вуза должно стать повышение качества жизни, конкурентоспособности особой категории обучающихся на рынке труда, повышение эффективности их трудоустройства.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.

2. Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Терехова А.М. Кадровая работа с выпускниками с ограниченными возможностями здоровья в вузах и колледжах города Москвы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1(21). С. 19–26.

3. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1996.

4. Концепция формирования и функционирования системы содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: https://kcst.bmstu.ru/o-tsentre/kontseptsiya-sstv (дата обращения: 15.09.2017).

5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

6. О плане мероприятий по реализации в субъектах РФ программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016–2020 гг.: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 16 июля 2016 г. № 1507-р [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/71451326/#ixzz53KvqQXUG (дата обращения: 21.10.2016).

7. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Ярославль, 2000.

8. Arhipova S.V. et al. Professional development end employment promotion of persons with disabilities and limited health capacities // PONTE International Scientific Journal. 2018. (74) 3/1. P. 305–319.

* * *

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991.

2. Arzhanyh E.V., Gurkina O.A., Terekhova A.M. Kadrovaya rabota s vypusknikami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v vuzah i kolledzhah goroda Moskvy // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. № 1(21). S. 19–26.

3. Klimov E.A. Psihologiya professionala: Izbrannye psihologicheskie trudy. M. – Voronezh, 1996.

4. Koncepciya formirovaniya i funkcionirovaniya sistemy sodejstviya trudoustrojstvu vypusknikov uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://kcst.bmstu.ru/o-tsentre/kontseptsiya-sstv (data obrashcheniya: 15.09.2017).

5. Kudryavcev T.V., Shegurova V.Yu. Psihologicheskij analiz dinamiki professional'nogo samoopredeleniya lichnosti // Vopr. psihologii. 1983. № 2. S. 51–59.

6. O plane meropriyatij po realizacii v sub#ektah RF programm soprovozhdeniya invalidov molodogo vozrasta pri poluchenii imi professional'nogo obrazovaniya i sodejstviya v posleduyushchem trudoustrojstve na 2016–2020 gg.: rasporyazhenie Pravi-tel'stva Ros. Federacii ot 16 iyulya 2016 g. № 1507-r [Elektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/71451326/#ixzz53KvqQXUG (data obrashcheniya: 21.10.2016).

7. Povarenkov Yu.P. Psihologiya stanovleniya professionala. Yaroslavl', 2000.

Professional development and employment of students with disabilities in pedagogical universities

The article deals with the issue of professional development and employment of students with disabilities in pedagogical universities. There are analyzed the theoretical and practical aspects of the university activity aimed at supporting the people of the category in professional self-determination, professional development, employment and career building. There are demonstrated the possible ways of solving these problems at the work of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev.

Key words: *students with disabilities, professional development, employment, pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 13.08.2019)

Н.В. ГРЕЧУШКИНА
(Рязань)

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Идея инклюзии заключается в обеспечении условий и гарантий всем членам общества в социализации и равном доступе к образованию и составляет одно из направлений развития теории и практики современной педагогики. Сделана попытка обобщить и проанализировать возможности применения онлайн-курсов в контексте инклюзии.

Ключевые слова: *педагогика, онлайн-курсы, электронное обучение, инклюзия, инклюзивное образование.*

Сложность социально-экономической и демографической ситуации в современной России требует от государства и общества эффективной организации процессов образования и социализации лиц с нетипичным развитием и особыми условиями жизни не только в связи с тенденцией к увеличению количества последних [7], но в силу признания ценности каждого члена общества, что актуализирует проблему инклюзии в образовании для современной педагогики. Поиск, изучение и использование новых педагогических средств как ресурсов инклюзивного образования являются важными вопросами педагогической теории и практики. Использование онлайн-курсов при работе с обучающимися, которые не имеют признаков «нетипичности», вошло в практику, тогда как обращение к онлайн-курсам в контексте инклюзивного образования требует изучения особенностей их разработки, организации и внедрения, поэтому целью данной работы стало рассмотрение возможностей применения онлайн-курсов как инструмента инклюзии в сфере образования.

Инклюзивное образование – результат развития идей о равенстве прав всех обучающихся на получение образования и социализацию, о недопустимости принудительной изоляции или сегрегации (групп) обучающихся по какому-либо признаку и их дискриминации – действий, направленных на отмену или затруднение равного пользования правами [13]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как

© Гречушкина Н.В., 2019

«обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. О.А. Близнюк определяет инклюзивное образование как обеспечение права человека на «доступ к образованию независимо от способностей, расы, пола, национальности или какого-либо другого фактора, и, следовательно, предоставление возможности быть включенным в целостный процесс обучения, воспитания, развития и социализации» [2, с. 23]. Ю.В. Мельник описывает инклюзивное образование как «наиболее продуктивную тактику обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности» [4, с. 153].

Несмотря на отсутствие в определениях инклюзивного образования явных указаний на совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обучающихся без признаков «нетипичности» в смешанной учебной группе, именно такое понимание инклюзивного образования развивается многими теоретиками и практиками педагогики [3; 5; 11; 12]. Нам близка позиция Д.С. Райдугина, который понимает инклюзию как «процесс включения “нетипичных” социальных групп и субъектов в “типичное” сообщество на условиях, исключающих дискриминацию», а инклюзивное образование – как результат эффективной реализации идей инклюзии через инклюзивную социальную стратегию в образовании [7, с. 124–129]. Исчерпывающее определение нетипичности приводит Ю.В. Мельник, определяя ее как «наличие эксплицитных и / или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и / или негативную сторону вследствие воздействия экстернальных либо интернальных факторов или их совокупности» [4, с. 95]. Нетипичность может стать причиной невозможности полной реализации прав на образование обучающимся.

Субъектами, нуждающимися в инклюзивном образовании, называем носителей любых форм «нетипичности», выступающей барьером их успешного обучения и социализации, т. е. обучающихся с особыми образовательными потребностями, связанными с ограниченными возможностями здоровья как временного характера (травмы, заболевания), так и в связи с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушениями интеллектуально-познавательной сферы [10; 11]; с принадлежностью к расовым, этническим, религиозным, культурным, лингвистическим меньшинствам и др., в том числе живущих в иных культурных / религиозных традициях, в иной языковой среде [4; 8]; со сложным социальным контекстом: проживанием в малообеспеченных, неблагополучных, неполных, многодетных, приемных и фостерных семьях, в интернатах, исправительных учреждениях и детских домах [13; 15]; с выдающимися способностями (одаренностью) и связанной с ними потребностью в особом образовательном маршруте или режиме получения образования [4; 16]; с социальной изоляцией, ситуацией социального отторжения и сегрегации [12]; проживающих в удаленных и / или труднодоступных районах [13].

В работах отечественных и зарубежных исследователей рассмотрены разные аспекты инклюзивного образования, такие как реализация инклюзивной социальной стратегии (Д.С. Райдугин [7]), теория и практика современного инклюзивного образования (Г. Хорнби [11], Н.Н. Малофеев [3]), его становление в России и за рубежом (О.А. Близнюк [2]), проблемы социальной реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Акатов [1], П. Мишра [13]), вопросы применения при обучении лиц с особыми образовательными потребностями информационных технологий (Н. Хокли [10], Б. Морхаус [14]) и онлайн-курсов (Т. Лиянагунавердена [12], С. Техера и С. Осуна-Оседо [8]) и др. Использование информационных технологий и средств дистанционного обучения – один из способов реализации идей инклюзии в образовании [16], активно применяемый в первую очередь тогда, когда реализация субъектом инклюзии права на образование затруднена в силу географических факторов [13]. Применение средств дистанционного и электронного обучения при инклюзивном образовании для повышения его доступности и эффективности отвечает принятому в нашей стране курсу на цифровизацию и информатизацию образования, декларацией и программой которого стал приоритетный проект на 2016–2021 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Однако использование онлайн-курсов как ресурса инклюзивного образования в настоящее время изучено недостаточно и не вошло в практику социализации и обучения субъектов инклюзии на регулярной основе.

Онлайн-курсы являются современным педагогическим средством, а их рассмотрение в контексте инклюзивного образования обусловлено спектром их возможного применения в рамках как формального образования, так и неформального [5; 9; 14–16]. Частичный перенос учебного процесса в электронную образовательную среду позволяет обеспечить его необходимую вариативность в заданных границах (для российской школы – в пределах требований ФГОС), организовать обучение для каждого обучающегося в подходящем ему темпе и / или режиме и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. Онлайн-курсы не являются средством, использование которого само по себе означает реализацию инклюзивного образования, но могут применяться наряду с другими средствами в интересах обучающихся, если это целесообразно. Использование онлайн-курсов, замечает П. Мишра [13], не предполагает отказ от контактной работы с обучающимся. Обучение на онлайн-курсе не требует его прохождения полностью с получением подтвержденного сертификата, за исключением случаев, когда обучающийся осваивает курс с последующим перезачетом соответствующей дисциплины, преподаваемой очно, в образовательной организации, к которой относится.

Инклюзивное образование встречается с многочисленными вызовами, среди которых Л.И. Акатов [1] отмечает создание специальных методов и средств обучения, особую организацию обучения, определение сроков, продолжительности и содержания образования, установление границ образовательного пространства и круга лиц, задействованных в образовании субъектов инклюзии и взаимодействии с ними и др. С учетом выделенных Л.И. Акатовым проблем частичный перенос образовательного процесса в электронную образовательную среду и использование онлайн-курсов в работе с субъектами инклюзии требуют особого подхода к проектированию и реализации специализированных инклюзивных онлайн-курсов. Очевидно, что онлайн-курс, адресованный слушателям, которые не могут посещать занятия по причине болезни или особого режима, должен существенно отличаться от курсов, предназначенных для слушателей с нарушением зрения, слуха или интеллектуально-познавательной сферы, а проблема установления круга лиц, действующих в образовательном пространстве субъекта инклюзии, и самих границ этого пространства требует обеспечения информационной безопасности обучающегося и формирования его информационной культуры и в современных условиях должно стать одним из узловых моментов электронного образования.

Привлечение онлайн-курсов как ресурса инклюзивного образования позволяет фактически передавать часть контактной работы педагога на выполнение третьей стороне, однако это не является самоцелью их использования. Задачей педагога, вводящего онлайн-курсы в образовательный процесс, становится отбор курсов в соответствии с образовательными потребностями обучающегося, встраивание их в его образовательную траекторию, сопровождение обучающегося во время его работы с курсом, разработка и применение достаточной, но не избыточной системы средств оценки образовательных результатов, непрерывный мониторинг учебных достижений обучающегося с тем, чтобы вывести учебный процесс из электронной образовательной среды, когда и если использование онлайн-курсов утратит актуальность, эффективность или целесообразность.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья временного характера – это лица, которые не в состоянии посещать занятия по причине травмы или заболевания, часто и / или длительно болеющие. М. Арат [8] замечает, что при организации учебного процесса с использованием онлайн-курсов они получают возможность работать по индивидуальному графику в собственном режиме. Онлайн-курсы предоставляют таким обучающимся качественный лекционный материал и возможность обращения к нему повторно при необходимости, систематический контроль усвоения изучаемого материала, поддержку преподавателя курса и других слушателей на форуме курса. Задача педагога – скорректировать траекторию обучающегося с учетом возникших обстоятельств так, чтобы применение онлайн-курса дополняло его самостоятельную работу над материалом, подлежащим освоению.

Обучающиеся, для которых язык преподавания не является родным и которые проводят большую часть времени в иной языковой и, как правило, культурной среде, могут быть ограничены в возможностях для социализации и получения качественного образования в силу недостаточного владения языком страны пребывания. Образовательная организация не всегда имеет ресурсы для проведения дополнительных языковых и предметных занятий с

такими учащимися, и, как отмечает Г. Хорнби [11], их семьи могут быть не заинтересованы в увеличении учебной нагрузки, даже если это не предполагает дополнительных расходов.

Социально незащищенные или принадлежащие к этническим, культурным и другим меньшинствам обучающиеся могут иметь низкие образовательные результаты или находиться в принудительной социальной изоляции по ряду причин, не связанных с особенностями их здоровья или условиями их жизни. Такими причинами могут выступать сложившаяся модель отношений в группе, отсутствие в ней товарищей по интересам, особенности характера, поведения или мировоззрения, иной уровень материального достатка в семье по сравнению с другими членами группы, иной образ жизни, удаленное место жительства. Использование онлайн-курсов как элемента индивидуальной образовательной траектории таких обучающихся, пишет М. Бонсак [9], позволяет ввести их в иной образовательный и социальный контекст, расширить границы образовательного пространства для более полного удовлетворения их образовательных потребностей, обеспечить вариативность образования.

Индивидуальная образовательная траектория одаренных обучающихся должна учитывать их особые потребности не только в вопросах содержания обучения, но и в его организации. Такие обучающиеся могут иметь жесткий распорядок дня, не учитывающий расписание занятий в образовательной организации, или отклоняться от установленного графика учебного процесса в период спортивных сборов, соревнований, гастролей, выездных выступлений, конкурсов, научных школ, олимпиад и т. д. Использование онлайн-курсов позволяет решить проблему особой организации обучения для данной категории обучающихся с целью построения интенсивной и высокоэффективной программы и предоставить им возможность углубленного изучения отдельных дисциплин на базе других образовательных организаций, в том числе зарубежных, за счет механизмов виртуальной академической мобильности для повышения качества их образовательной подготовки. Сходной позиции придерживается С. Техера [16], которая отмечает, что такое решение не только дает обучающимся выбрать курс в соответствии с их познавательными или научными интересами, но и расширяет набор получаемых ими компетенций и круг лиц, участвующих в их образовании и социализации. Оно позволяет наиболее полно удовлетворить образовательные потребности обучающихся при максимально возможном сохранении для них привычного образовательного и социального контекста.

Применение онлайн-курсов при работе с обучающимися с особенностями психофизического развития, в первую очередь с нарушениями интеллектуально-познавательной сферы, недостаточно изучено и развито [5; 9]. В России внимание, уделяемое государством социализации и образованию субъектов инклюзии данной категории, недостаточно, а их трудовой потенциал недооценен, не созданы условия для его реализации. Для частных же инвесторов производство подобных курсов экономически непривлекательно, поскольку требует больших затрат, а возможности их коммерциализации незначительны. Неспециализированные онлайн-курсы выступают средством дополнительной педагогической поддержки при формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории названной категории субъектов инклюзии. Их применение позволяет организовать работу обучающегося в собственном режиме и по собственному графику, обеспечить вариативность образования и развивать навыки самоорганизации и самообразования. Для обучающихся данной категории важной оказывается возможность не разлучаться с семьей, чтобы получить образование, отмечает П. Мишра [13], или сократить время разлуки. Это становится возможным за счет переноса части образовательного процесса посредством технологий онлайн-обучения за пределы специализированного образовательного учреждения.

Возможности использования онлайн-курсов как инструмента социализации сегодня изучены недостаточно, хотя виртуальное общение составляет значительную долю коммуникаций современного человека. Т. Лиянагунавердена [12], исследуя проблему социальной изоляции пожилых людей, отмечает, что слушатели онлайн-курсов не только устанавливают социальные контакты в процессе обучения и поддерживают их по завершении курса, что позволяет им чувствовать себя менее одинокими, но также возобновляют контакты с родными и знакомыми, если связи с ними были ослаблены из-за их географической удаленности, и с младшими членами семьи (внуки, племянники и др.). Взаимодействие слушателей онлайн-курсов друг с другом и с преподавателем с использованием различных кана-

лов общения, построение активных сообществ с установлением и расширением неформальных связей между участниками учебного процесса – направление развития онлайн-курсов, призванное решить проблему оттока слушателей с курсов и повысить оперативность поддержки обучающихся за счет внутреннего ресурса онлайн-курсов – сообщества слушателей, считает С. Осуна-Аседо [15]. В российском сегменте онлайн-обучения используемые каналы коммуникации – форумы, обсуждения, комментарии, чаты и мессенджеры, группы и беседы в социальных сетях, имеют референтный российскому законодательству набор правил, определенный провайдером курса и обязательный для всех участников, а потому интеграция слушателя в социальную среду виртуального сообщества онлайн-курса может рассматриваться как его виртуальная социализация, которая может стать реальной за счет мит-апов (meet-ups), очных встреч участников курса для совместной работы над материалами курса или организации совместного досуга.

Специализированных платформ или проектов для реализации инклюзивного образования с использованием онлайн-курсов в России не существует. Отдельные курсы, представленные на действующих платформах, равно как и отдельные проекты некоммерческих организаций, могут использоваться при организации работы с разными группами субъектов инклюзии.

Обучающиеся с сохранным интеллектом, осваивающие программы высшего образования, могут проходить обучение на курсах открытой в 2015 г. национальной платформы «Открытое образование» (openedu.ru). На платформе представлены академические онлайн-курсы по разным дисциплинам вузовского цикла. Каждый курс снабжен аннотацией, в которой указано название дисциплины, формируемые компетенции и запланированные образовательные результаты, направление и направленность подготовки обучающихся, которым адресован курс, его трудоемкость и сроки обучения, названия тем с кратким перечнем рассматриваемых вопросов.

Интересным проектом являются онлайн-курсы, размещенные на платформе «Универсариум» (universarium.org), такие как курс «Познаю мир на русском языке», адресованный детям младшего школьного возраста, для которых русский язык не является родным, и экспресс-курсы русского языка для иностранцев (уровни А1 и А2), направленные на совершенствование навыков русского языка, подготовку обучающихся к решению социально-коммуникативных задач в различных ситуациях бытового взаимодействия. Привлечение онлайн-курсов как ресурса при освоении русского языка для данной категории обучающихся даст им возможность многократного обращения к цифровым обучающим материалам и проверки собственных результатов.

Для обучающихся, проявляющих интерес и способности к математике, проект «Лекториум» (project.lektorium.tv) предлагает онлайн-курсы Георгия Вольфсона «Нескучная математика» для школьников 4–6-х классов и «Нескучная алгебра» для семиклассников, в которой изучаются отдельные задания повышенной сложности из курса алгебры. Другим примером работы с одаренными и мотивированными обучающимися является курс «Олимпиадная математика», в рамках которого рассматриваются темы и задачи, выходящие за рамки школьной программы.

Средством виртуальной социализации выступает проект «Академия Пушкинского» (www.pushkinmuseum.art), где размещены не только онлайн-курсы, но и информация об инклюзивных мероприятиях, организуемых музеем. Во время прохождения курса в академии слушатели не только получают возможность удовлетворить свою потребность в общении виртуально, но и продолжить его в реальном мире, участвуя в жизни музея вместе с сокурсниками и преподавателями курсов.

Реализация идей инклюзии в образовании – важный шаг в социализации лиц с нетипичными особенностями развития и / или поведения, имеющий принципиально важное значение не только для субъектов инклюзии, но и для всякого общества, в котором принят принцип равенства и равной ценности всех его членов. Суть инклюзии в том, чтобы без какой-либо дискриминации были обеспечены условия для реализации в полном объеме прав каждого члена общества на образование и социализацию в интересах его самого, государства и общества, а потому актуально не только претворение идей инклюзии в жизнь, но и применение для этого новых педагогических средств, одним из которых являются онлайн-курсы.

Частичный перенос учебного процесса в электронную образовательную среду за счет использования онлайн-курсов создает ряд возможностей для обучения и социализации субъектов инклюзии. Применение электронных об-

разовательных технологий ставит вопросы об условиях, механизмах и моделях интеграции онлайн-курсов в инклюзивный образовательный процесс. Онлайн-курсы могут стать дополнительным средством социализации для слушателей, испытывающих недостаток общения. Онлайн-курсы могут быть использованы при построении индивидуальной образовательной траектории учащихся при изучении ими дисциплин в объеме школьной / вузовской программы; при углубленном изучении дисциплин; для удовлетворения специальных образовательных потребностей, возникших вследствие особенностей психофизического развития субъекта инклюзии.

Применение онлайн-курсов в контексте инклюзии требует решения вопросов о популяризации и системном внедрении инклюзивных онлайн-курсов, о кадровом и ресурсном обеспечении их производства, размещения и поддержки. Использование потенциала онлайн-курсов требует высокой осведомленности в обществе о такой возможности, а значит, необходимо проводить просветительскую работу с людьми, имеющими в своем окружении или на иждивении субъектов инклюзии или работающими с ними. Внедрение инклюзивных онлайн-курсов в педагогическую деятельность или социальную работу предполагает доступность таких курсов, следовательно, целесообразно создание библиотеки или каталога подобных ресурсов по принципу «единого окна».

Разработку и реализацию инклюзивных онлайн-курсов должны вести трудовые коллективы, включающие не только контент-менеджеров (методистов), сценаристов, монтажеров и т. д., но и педагогов, психологов, дефектологов, социальных и медицинских работников, поэтому необходимо формировать сообщество готовых к такой работе специалистов (в том числе в формате волонтерской деятельности), разрабатывать структуры и механизмы для координации их совместной работы над проектом курса.

При высокой затратности на создание и реализацию инклюзивные онлайн-курсы не могут и не должны быть объектом коммерциализации, а значит, необходима системная поддержка со стороны государства и частных меценатов, некоммерческих и благотворительных организаций. Решение этих вопросов педагогическим сообществом позволит воспользоваться преимуществами и скомпенсировать существующие недостатки применения онлайн-курсов в образовании.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

2. Близнюк О.А. Формирование понятия «инклюзивное образование» в зарубежной педагогике в контексте развития инклюзии // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2016. № 4(04) С. 20–24.

3. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15.

4. Мельник Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение нетипичного ребенка в инклюзивном классе: компарация западной и российской рефлексии // Науч.-пед. обозрение. 2018. № 2(20). С. 95–105.

5. Морозов А.В. Информационно-образовательная среда в практике инклюзивного образования на основе современных здоровьесберегающих технологий // Инклюзия в образовании. 2016. № 2(2). С. 99–111.

6. Об образовании в Российской Федерации: фед. закон от 29 дек. 2012 г. № 2730ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70291362/#friends#ixzz3qq5FE2Mj (дата обращения: 01.08.2019).

7. Райдугин Д.С. Теоретико-методологические основы реализации инклюзивной социальной стратегии // Международная научно-практическая конференция «Инвалид в XXI: образование, трудоустройство, социальная интеграция». М.: МГГЭУ, 2015. С. 120–126.

8. Arrarte M.E. From Homework to Home Learning // Action Research for Inclusive Education: Participation and Democracy in Teaching and Learning. F. Armstrong, D. Tsokova (eds.). UK, London: Routledge, 2019. P. 146–156.

9. Bohnsack M., Puhl S. Accessibility of MOOC // Proceedings of the 2014 Computers Helping People with Special Needs Conference, K. Miesenberger et al. (eds.), Cham: Springer International Publishing, Paris, France, 2014. P. 141–144.

10. Hockly N. Special Educational Needs and Technology in Language Learning // ELT Journal. 2016. Vol. 70(3). P. 332–338.

11. Hornby G. Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. P. 234–256.

12. Liyanagunawardena T.R., Williams S.A. Elderly Learners and Massive Open Online Courses: A Review [Electronic resource] // Interact Journal of Medical Research. 2016. Vol. 5(1). URL: https://www.i-jmr.org/2016/1/e1 (дата обращения: 24.08.2019).

13. Mishra P. Bottlenecks in Inclusive Education // International Journal of Advanced Research. 2019. Vol. 7. P. 1327–1329.

14. Moorhouse B. Adopting e-Learning to Cater for Students with Special Educational Needs in the Junior Secondary English Classroom [Electronic resource]. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/professional-development-programmes/JS_SEN_20180202.pdf (дата обращения: 24.08.2019).

15. Osuna-Acedo S., Tejera S. ECO European Project: Inclusive Education Through Accessible MOOCs // Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM ‘16), F.J. Garcia-Penalvo (ed.). Salamanca, Spain: ACM, 2016. P. 881–886.

16. Tejera S., Osuna-Acedo S. ECO Project MOOCs. MOOCs for Everybody // Proceedings of the International Conference on Innovations in Digital Learning for Inclusion (D4Learning, 2015), E. Korsgaard et al. (eds.). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press, 2015. P. 180–184.

* * *

1. Akatov L.I. Social'naya reabilitaciya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psihologicheskie osnovy: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003.

2. Bliznyuk O.A. Formirovanie ponyatiya «inklyuzivnoe obrazovanie» v zarubezhnoj pedagogike v kontekste razvitiya inklyuzii // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2016. № 4(04) S. 20–24.

3. Malofeev N.N. Ot ravnyh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot special'noj shkoly k inklyuzii // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2018. № 190. S. 8–15.

4. Mel'nik Yu.V. Psihologo-pedagogicheskoe sopровozhdenie netipichnogo rebenka v inklyuzivnom klasse: komparaciya zapadnoj i rossijskoj refleksii // Nauch.-ped. obozrenie. 2018. № 2(20). S. 95–105.

5. Morozov A.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda v praktike inklyuzivnogo obrazovaniya na osnove sovremennyh zdorov'esberegayushchih tekhnologij // Inklyuziya v obrazovanii. 2016. № 2(2). S. 99–111.

6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: fed. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 2730FZ [Elektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/70291362/#friends#ixzz3qq5FE2Mj (data obrashcheniya: 01.08.2019).

7. Rajdugin D.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy realizacii inklyuzivnoj social'noj strategii // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Invalid v XXI: obrazovanie, trudoustrojstvo, social'naya integraciya». M.: MGGEU, 2015. S. 120–126.

Prospects of online courses use in inclusive education

The article deals with the idea of inclusion that consists in providing the conditions and warrants of socialization and equal access to education for all the members of the society and is considered to be one of the directions of developing the theory and the practice of modern pedagogy. There is made an attempt to summarize and to analyze the possibilities of online courses use in the context of inclusion.

Key words: *pedagogy, online courses, e-learning, inclusion, inclusive education.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2019)

Н.В. КРЮКОВСКАЯ
(Гродно, Республика Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ*

Описывается применение дифференцированного подхода к построению процесса обучения математике учащихся с задержкой психического развития в пропедевтическом периоде в первом классе. Рассматриваются вопросы, касающиеся определения уровневого содержания обучения таких учащихся в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: *обучение математике, пропедевтический период, задержка психического развития, дифференцированный подход, разноуровневое обучение.*

Процесс обучения любой категории учащихся с нарушениями развития рассматривается с точки зрения успешности овладения определенной системой знаний, умений и на-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Крюковская Н.В., 2019

выков, что приводит к усвоению способов деятельности и последующей социализации в обществе. Особое значение содержание обучения приобретает в условиях инклюзивного образования, предполагающего организацию доступного обучения детей с нарушениями в развитии. В этом процессе основная роль отводится анализу особых образовательных потребностей учащихся и их учету при подборе методов и приемов обучения, создании образовательной среды, организации взаимодействия с обучающимися.

Одним из учебных предметов, вызывающих существенные затруднения у учащихся с нарушениями развития, является математика. Основой усвоения материала математики является сформированность восприятия, пространственных представлений, мышления, речи. Процесс формирования математических представлений у учащихся на первой ступени общего среднего образования предусматривает формирование логических структур мышления, которые подготавливают к использованию математических знаний в повседневной жизни. При изучении начального курса математики происходит первоначальное освоение количественных отношений и пространственных форм окружающего мира, развиваются логические операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации. Математика как дисциплина не только способствует точному выполнению разнообразных предписаний, но и формирует общие приемы поисковой деятельности, развивает гибкость и критичность мышления, учит прогнозировать и оценивать свои действия [3, с. 70]. На начальном этапе обучения математике учащихся с нарушениями развития в учебной программе вводится пропедевтический период, который выполняет две основные функции: 1) диагностическую, когда педагог предлагает учащимся различные упражнения в рамках тем программы и оценивает их возможность применять имеющиеся знания при решении практических задач; 2) подготовительно-адаптирующую, с учетом которой педагог обобщает и расширяет знания учащихся о геометрическом материале и предметах окружающего мира, что обеспечивает подготовку учащихся к усвоению более сложного математического материала. От содержания данного периода и особенностей его организации зависит результативность дальнейшего обучения.

В условиях инклюзивного образования могут одновременно обучаться наряду с нормально развивающимися учащимися учащиеся, характеризующиеся разной структурой нарушения, имеющие разный уровень познавательного и личностного развития, разный уровень адаптации, коммуникативных и социальных навыков. Это обусловливает необходимость поиска наиболее адекватных средств и приемов обучения, выделения характеристик коррекционно-развивающей среды, способствующей успешному обучению и социализации учащихся. Построение уроков в классах инклюзивного образования ориентировано на учет индивидуальных особенностей каждого учащегося, подбор материала в зависимости от имеющихся у них трудностей.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с нарушениями развития. Инклюзивное образование предполагает наличие единой для всех обучающихся на одном уровне учебной программы, включающей основное содержание обучения, которое подлежит усвоению за определенный период (учебный год). Эффективность обучения в данном случае возможна при условии построения уроков с опорой на дифференцированный подход.

Цель данной статьи – проанализировать использование дифференцированного подхода при обучении учащихся с задержкой психического развития математике в пропедевтическом периоде в первом классе.

Учащиеся с задержкой психического развития на момент поступления в школу характеризуются малым запасом представлений об окружающем мире, сниженным уровнем познавательных процессов, особенно мышления, что затрудняет процесс усвоения знаний и требует от учителя анализа их особых образовательных потребностей и учета их при подборе заданий и упражнений для уроков математики. Особые образовательные потребности В.И. Лубовский рассматривал как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей [2]. Данные потребности тесно связаны с содержанием зоны актуального и ближайшего развития, а также с наличием закономерностей психического развития, которые у учащихся с задержкой психического развития представлены тремя группами.

1. Закономерности, общие для нормального и нарушенного развития, среди которых основными являются следующие: усвоение знаний через опыт, взаимосвязь биологического и культурного процессов развития, наличие двух зон развития: актуального и ближайшего

развития психики. Эти закономерности, преломляясь через компоненты структуры нарушения (первичные и вторичные), приводят к искажению восприятия окружающего мира и трудностям усвоения способов деятельности, что обусловливает использование общепедагогических принципов в условиях особым образом организованной коррекционно-развивающей среды.

2. Закономерности, общие для всех вариантов особенностей психического развития, среди которых для построения процесса обучения наиболее значимыми являются следующие: наличие сложной структуры нарушения, замедленная скорость приема, переработки и хранения информации, недостаточность словесного опосредования, низкий уровень развития речи, трудности в овладении понятиями. Знание этих закономерностей предполагает определение сроков и содержания образования в зависимости от структуры нарушения и особенностей протекания процессов усвоения, переработки и сохранения информации.

3. Закономерности, присущие определенному варианту нарушения, в данном случае дизонтогенезу по типу ретардации, к которому относится задержка психического развития. Данная группа закономерностей ориентирует педагога на использование потенциальных возможностей конкретной группы учащихся с нарушениями развития и подбор соответствующих приемов обучения.

В зависимости от проявления закономерностей всех трех групп и их представленности в психике учащихся будут различаться их познавательные возможности и состояние образовательных потребностей. Данные различия создадут реальное препятствие для педагога при организации учебного процесса для всех учащихся определенного класса, преодоление которого возможно при использовании дифференцированного подхода при обучении математике. Этот подход позволяет при построении уроков и наполнении их конкретным содержанием учитывать уровень познавательного развития всех учащихся, трудности, которые у них существуют, и потенциальные возможности, обеспечивающие возможность усвоения необходимых умений и навыков.

В исследованиях С.О. Брызгаловой и Г.Е. Найдановой было установлено, что особенностью учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является наличие смешанного типа индивидуального латерального профиля. При этом ведущее полушарие организует работу одного или двух органов на своей стороне тела, а другие ведущие органы находятся на противоположной стороне тела. Для учащихся характерно доминирование правого полушария. Однако у одних это доминирование связано с устойчивой или неустойчивой леворукостью, у других – с ведущей правой рукой. Наличие смешанного типа индивидуального профиля обусловливает частое присутствие неуспеха в обучении и социальной адаптации учащихся. При этом они не испытывают затруднений в освоении учебных дисциплин, опирающихся на предметно-практическую деятельность [1, с. 42]. Данная особенность отличает учащихся с задержкой психического развития от их нормально развивающихся сверстников, что также объясняет актуальность вопросов организации обучения в условиях образовательной интеграции.

Представленное исследование позволяет говорить о важности ориентации в процессе обучения учащихся с задержкой психического развития на возможности ведущего правого полушария: непосредственное восприятие действительности (использование наглядности, выполнение практических действий); одновременное действие стимулов разной модальности (слуховых – объяснение, рассказ; зрительных – непосредственное восприятие изучаемого материал, предметов, фигур; тактильных – выполнение практических действий, развитие мелкой моторики); использование предметно-практической деятельности для усвоения необходимых представлений; формирование и закрепление умений путем решения практических пространственных задач (выделение в предметах пространственных признаков, расположение предметов в пространстве, установление связей между предметами). Учет вышеперечисленных характеристик возможен только при организации процесса обучения учащихся с задержкой психического развития с опорой на дифференцированный подход.

Уроки с учащимися с задержкой психического развития на основе описанного выше организуются следующим образом. В начале учебного года осуществляется диагностика, по результатам которой определяется уровень познавательного развития, проявления личности, выявляются трудности и возможности каждого учащегося. На основе результатов диагностики осуществляется планирование деятельности педагога на определенный период (четверть) с учетом преемственности уроков математики и коррекционных занятий, предусмотренных учебным планом специального образования. При этом коррекционные за-

нятия на протяжении пропедевтического периода обучения математике позволяют формировать умения, лежащие в основе усвоения основного математического материала: выделять признаки предметов; дифференцировать существенные и несущественные свойства предметов; анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать предлагаемые объекты; выполнять сериацию объектов по заданным признакам. Проведение коррекционных занятий обеспечит учащихся с задержкой психического развития умениями, необходимыми для овладения материалом пропедевтического периода: сравнивать и группировать геометрические фигуры по заданным основаниям, выполнять действия с множествами, что является важным для усвоения представления о числе. Формирование данных умений в пропедевтический период обучения математике создает основу для дальнейшего усвоения знаний и умений математического содержания.

Наличие единого содержания учебной программы и единого контрольно-оценочного компонента не позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и их трудности в усвоении программы. С учетом этого содержание учебной программы по математике должно носить разноуровневый характер, что и определяется на основе использования дифференцированного подхода.

Дифференцированный подход предполагает выделение нескольких уровней освоения содержания учебной программы, начиная от базового уровня, характеризующегося минимальным объемом знаний, умений и навыков, до творческого уровня, предполагающего формирование умения решать нестандартные задачи с опорой на усвоенные в рамках программы знания, умения и навыки. Данные уровни в условиях инклюзивного образования выделяют с учетом включенности в учебный процесс учащихся с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников. Уровень обучения конкретного учащегося определяется на основе анализа результатов первичной диагностики с учетом показателей познавательного развития, объема зоны актуального и ближайшего развития, особых образовательных потребностей. Смысл разноуровневой дифференциации состоит в том, чтобы адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям каждого обучающегося, использовать соответствующие уровню его развития требования, программы, учебники, методы и приемы обучения.

На уроке предполагается работа со всеми группами учащихся. Однако педагог изначально планирует содержательные дифференцированные задания для учащихся, относящихся к разным группам; составляет систему дифференцированных заданий с учетом полученных в ходе диагностики результатов и с опорой на темы учебной программы по математике. Использование системы дифференцированных заданий позволит педагогу рационально распределить время на уроке, уделить внимание каждому учащемуся, задействовать в каждый отрезок времени весь класс. Оценка результативности усвоения содержания учебной программы осуществляется в соответствии с объемом знаний, умений и навыков, выделенных в рамках каждого образовательного уровня программы.

Применение дифференцированного подхода является важным условием организации процесса обучения как в условиях инклюзивного образования, так и при обучении учащихся с задержкой психического развития в условиях специального образования. Его использование позволит сделать процесс обучения математике более эффективным.

Список литературы

1. Брызгалова С.О., Найданова Г.Е. Особенности межполушарной асимметрии у детей с задержкой психического развития // Спец. образование. 2014. № 1. С. 34–43.

2. Лубовский В.И Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. URL: http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf (дата обращения: 15.03.2018).

3. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. Минск: Нац. ин-т образования, 2008.

* * *

1. Bryzgalova S.O., Najdanova G.E. Osobennosti mezhpolusharnoj asimmetrii u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Spec. obrazovanie. 2014. № 1. S. 34–43.

2. Lubovskij V.I Osobye obrazovatel'nye potrebnosti [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 5. URL: http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf (data obrashcheniya: 15.03.2018).

3. Uchebnye programmy dlya special'nyh obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij dlya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi i dlya detej s trudnostyami v obuchenii s belorusskim i russkim yazykami obucheniya. Minsk: Nac. in-t obrazovaniya, 2008.

Use of differentiated approach as the condition of teaching mathematics to pupils with mental retardation in the context of educational integration

The article deals with the description of the use of the differentiated approach to the construction of the process of teaching mathematics to pupils with mental retardation in the propaedeutic period in the first grade. There are considered the questions of defining the level content of teaching such pupils in the context of inclusive education.

Key words: *teaching mathematics, propaedeutic period, mental retardation, differentiated approach, multi-level learning.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

М.А. ОЛЕЙНИК
(Волгоград)

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

На современном этапе развития педагогического образования важное место среди профессионально значимых качеств педагога занимает его направленность на творческое саморазвитие. Специфика условий и универсальность ведущего механизма процесса вокальной подготовки педагога-музыканта в вузе обеспечивают проявление у обучающихся субъектных свойств, направленных на раскрытие собственной индивидуальности, реализацию творческого потенциала.

Ключевые слова: *самореализация, творчество, вокальная подготовка, музыкальное образование, самоактуализация, коммуникативная творческая среда.*

Анализ современной ситуации в музыкальном образовании показывает, что значительная часть выпускников высших учебных заведений, приходящих работать в школу, не обладают потребностью в самообразовании, развитыми рефлексивными навыками, а также отличаются творческой пассивностью. Для современной школы, обладающей широкими возможностями в области не только общего, но и дополнительного образования, такая ситуация порождает множество проблем, поскольку богатый воспитательный, образовательный и развивающий потенциал различных видов и направлений музыкального искусства и художественного творчества для обучающихся остается нереализованным.

В связи с этим возрастают значимость и необходимость профессиональной подготовки педагога-музыканта как «просветителя широкого профиля» [4], способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому разработка методологических основ современного музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, И.В. Арановская, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Терентьева, В.А. Школяр и др.) проводится с учетом как культурологического (Н.Б. Волчегурская), текстологического (Б.Д. Критский), синергетического (Л.М. Масол) подходов, так и концепций самоактуализации (А. Маслоу) и самоорганизации (А.С. Петелин), направленных на самореализацию личности в будущей профессиональной деятельности.

Исследование проблем самореализации личности ведется в различных научных областях, что подтверждает высокую актуальность данной проблематики: социальной философии (Л.И. Антропова, Е.А. Иваненко, Н.Л. Кулик, Н.М. Михайлов, Н.И. Шаталова); психологии (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.).

Авторы научных исследований в области музыкального образования также обращаются к изучению путей формирования и психолого-педагогических условий, стимулирующих процесс творческой самореализации педагога-музыканта (А.И. Буренина), педагогических условий творческой самореализации будущего учителя музыки (Г.И. Батыршина). Однако в различных видах специального обучения феномен творческой самореализации будущего педагога-музыканта изучен недостаточно. В частности, это касается вокальной подготовки, обладающей активным творческим потенциалом, высокой степенью творческой индивидуальности как процесса обучения, так и его результатов.

В научных исследованиях и методических работах В.А. Багадурова, Ф.Ф. Заседателева, Л.Б. Дмитриева, И.К. Назаренко, Н.О. Петровой и др. достаточно подробно рассмотрены

© Олейник М.А., 2019

вопросы истории становления вокальных методик, содержание вокальной подготовки, методики формирования вокальных навыков, однако реализация результатов данных исследований в вокально-педагогической практике не может в полной мере обеспечить творческую самореализацию будущего педагога-музыканта. Другими словами, без специальной организации процесса вокальной подготовки ее потенциал для процесса творческой самореализации педагога остается нереализованным.

На наш взгляд, для обеспечения творческой самореализации студентов в процессе вокальной подготовки необходима, во-первых, разработка содержания данного процесса с учетом направленности на творческую самореализацию каждого студента; во-вторых, включение в образовательный процесс системы форм деятельности и специальных заданий, подразумевающих раскрытие творческого потенциала студентов в коллективном и индивидуальном творчестве.

Основным ориентиром в понимании сущности процесса творческой самореализации, на наш взгляд, выступает определение А. Маслоу, согласно которому данный процесс есть непрерывное движение к идеалу «возможного совершенства» [10]. Постоянное повышение качества достигаемого результата делает все глубже переживание личностью самого процесса самореализации. Личность, сознательно стремящаяся к самореализации, – это самоактуализирующаяся личность (по А. Маслоу), максимально полно воплощающая человеческую сущность в познании собственного предназначения. Достижение совершенства в этом предназначении и составляет содержание творческой самореализации.

Именно стремление личности к самореализации К. Роджерс считал ведущим побудительным мотивом творчества [12], которого не лишен ни один человек, необходимо только создание определенных условий для его проявления. К таким условиям автор относит так называемое значимое учение, которое подразумевает постоянный поиск знаний, необходимых для саморазвития.

Рассматривая самореализацию, с одной стороны, как общую для всех, целенаправленную внутреннюю силу, с другой – как уникальную и творческую силу, побуждающую человека к реализации заложенных в нем возможностей, осознание понимания себя самого, К. Хорни подчеркивает, что человек не может раскрыть свой потенциал, если он не активен и не продуктивен [15].

Для профессиональной подготовки в области творческих специальностей чрезвычайно важен циклический характер самореализации, когда удовлетворение потребности, в свою очередь, порождает потребность качественно нового уровня, в связи с чем можно говорить о самореализующей функции музыкального образования, порождающей преобразование личности.

Следовательно, можно выделить направленность процесса самореализации на деятельностное осуществление человеком своих возможностей, логика которого разворачивается от репродуктивно-подражательной активности через поисково-исполнительскую – к творческому уровню, т. е. к творческой самореализации личности.

Характер вокального исполнительства, как и других видов музыкальной деятельности, носит активный, творческий характер, поскольку только интеллектуальная и эмоциональная переработка музыкально-поэтического текста вокального произведения в соответствии с ценностно-эстетическими ориентирами и установками, личностным и художественным опытом может расцениваться как подлинное творчество. Кроме того, необходимо учитывать сотворческое взаимодействие, которое лежит в основе вокально-исполнительского процесса: исполнителя и композитора, опосредованного текстом вокального произведения; исполнителя и слушателя; педагога и будущего исполнителя и др., что создает особую коммуникативную среду, в которой разворачивается процесс творческой самореализации всех его субъектов. Данная коммуникативная среда обеспечивает информационный, эмоциональный, смысловой, ценностный, художественно-творческий обмен между субъектами вокально-образовательного процесса, что позволяет функционировать механизмам творческой самореализации студентов в условиях профессиональной вокальной подготовки. На наш взгляд, ведущим механизмом, обеспечивающим поступательность творческой самореализации студентов в контексте вокальной подготовки, является постоянное творческое взаимодействие со значимым Другим, имеющим высокий личностный и творческий авторитет: композитором, педагогом, другим исполнителем, концертмейстером, слушателем и т. д.

Универсальность данного механизма позволяет педагогу, существенно не изменяя внешних условий творческого взаимодействия (учебного занятия, репетиции к концертному выступлению, самого концертного выступления и др.), сохраняя индивидуальный план об-

учения для каждого студента, корректировать и модифицировать образовательный процесс посредством моделирования художественно-педагогических ситуаций, обеспечивая творческую самореализацию каждому. С этой точки зрения педагог выступает одновременно и в роли просветителя, и в роли режиссера учебного занятия, и в роли вокалиста-исполнителя, и в роли слушателя-ценителя произведения, исполняемого студентом. Овладевая всеми этими ролями, студент получает возможность для целостной творческой самореализации, не ограниченной только рамками художественной интерпретации вокального произведения в процессе его исполнения.

Различные художественные позиции, точки зрения, творческие противоречия, закономерно возникающие в условиях вокально-педагогического процесса, выступают источником самодвижения, творческого саморазвития и самореализации студентов. Это означает, что в коммуникативной творческой среде, при художественном взаимодействии субъектов творческая самореализация студентов осуществляется не только через так называемое симметричное взаимодействие, т. е. сходство в идеалах, предпочтениях, вкусах, но и через комплементарное взаимодействие, где целью отношений является не изменение «другого», а развитие собственных коммуникативных умений и способов художественно-эстетического общения [2].

В процессе профессиональной вокальной подготовки студенты развиваются не только как исполнители, но и как будущие вокальные педагоги. Деятельность педагога-вокалиста представляет собой особый род музыкальной деятельности, содержащей огромный потенциал воздействия не только на специальное музыкальное развитие обучающихся, но и на развитие психологической стороны их художественно-эстетического сознания, а значит, на индивидуальную творческую самореализацию.

Важнейшим условием творческой самореализации студентов в процессе вокального обучения является то, что результат исполнения потенциально вариативен и индивидуален, его, конечно, можно прогнозировать, но невозможно запрограммировать. Достижение этого результата возможно только в совместном, активном творчестве, т. е. в деятельности интерактивной в полном смысле этого слова. В этих условиях происходит непосредственное воплощение художественно-эстетических интересов, переживаний, идеалов и вкусов исполнителей в вокальном исполнительстве, что делает процесс их творческой самореализации эффективным и профессионально ориентированным.

Таким образом, вокально-педагогический процесс подразумевает субъект-субъектный взаимный обмен различными эстетическими творческими позициями, корреляцию художественно-эстетических вкусов и их согласование в обучении и вокальном исполнительства. Кроме того, происходит обретение студентами художественно-эстетического опыта на уровне общечеловеческих социальных и культурных достижений без потери индивидуального своеобразия. По мнению многих исследователей в области художественного образования, нигде личность не находит такой степени свободы проявления своего «я», как в творческом, исполнительском процессе, что позволяет говорить об уникальности условий для творческой самореализации студентов, которые предоставляет вокальное обучение в разнообразии всех видов образовательной и творческой деятельности.

Таким образом, вокальная подготовка педагога-музыканта в вузе предоставляет широкие возможности для его творческой самореализации, специфика которых состоит: 1) в циклическом характере, порождающем преобразование личности педагога; 2) направленности процесса от репродуктивно-подражательной активности через поисково-исполнительскую к творческой самореализации личности; 3) в сотворческом взаимодействии, которое составляет основу учебного и вокально-исполнительского процесса, обеспечивает информационный, эмоциональный, смысловой, ценностный, художественно-творческий обмен между субъектами вокально-образовательного процесса.

Продуктивность творческой самореализации будущего педагога-музыканта в процессе вокальной подготовки обеспечивается также универсальностью ведущего механизма его организации и осуществления, который заключается в постоянном творческом взаимодействии со значимым Другим, имеющим высокий личностный и творческий авторитет.

Это позволяет прогнозировать проявление у обучающихся субъектных свойств, направленных на формирование и изменение творческой коммуникативной среды, самостоятельную организацию приложения своего творческого потенциала, раскрытие собственной индивидуальности и независимости, осуществление рефлексии в творческом вокально-исполнительском процессе в качестве результатов образовательного процесса.

Список литературы

1. Биллер М.Г. Технология разработки образовательной программы, направленной на успешную творческую самореализацию обучающихся // Вестн. Том. гос. ун-та. 2015. № 395. С. 188–197.

2. Боброва Э.В. Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ярославль, 2006.

3. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 3–7.

4. Дедюхина О.В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005.

5. Егорова Н.В. Профессионально-творческая самореализация будущих учителей музыки в воспитательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2008.

6. Лебедь (Ефремова) В.В. Права человека на творческую самореализацию в современности // Права человека в изменяющемся мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 93–95.

7. Кулагина И.В. Творческая самореализация как системный феномен // Человек в современном мире: возможности личностной и профессиональной реализации в изменяющихся условиях: сб. материалов. Тольятти, 2017. С. 21–23.

8. Коновалова С.А., Коростылева Н.И. Актуализация витагенного опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. 2007. № 7. С. 11–14.

9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. СПб.: СПбГУ, 2000.

10. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 87–94.

11. Морозов В.П. К проблеме эмоционально-психологического воздействия музыки на человека // Вестн. Рос. гуманит. науч. фонда. 1997. № 3. С. 234–243.

12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.

13. Самохина Н.Н. Профессионально-творческая самореализация будущих учителей музыки в процессе их подготовки // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск, 2015. С. 83–88.

14. Сбитнева А.Н. Взгляд на самореализацию и творческую самореализацию в отечественной и зарубежной литературе // Научные исследования и современное образование: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2019. С. 66–68.

15. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012.

* * *

1. Biller M.G. Tekhnologiya razrabotki obrazovatel'noj programmy, napravlennoj na uspeshnuyu tvorcheskuyu samorealizaciyu obuchayushchihsya // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2015. № 395. S. 188–197.

2. Bobrova E.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorealizacii studenta vuza v muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2006.

3. Gershunskij B.S. Koncepciya samorealizacii lichnosti v sisteme obosnovaniya cennostej i celej obrazovaniya // Pedagogika. 2003. № 10. S. 3–7.

4. Dedyuhina O.V. Tvorcheskaya samorealizaciya muzykanta-pedagoga v processe professional'noj adaptacii: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2005.

5. Egorova N.V. Professional'no-tvorcheskaya samorealizaciya budushchih uchitelej muzyki v vospitatel'noj srede pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2008.

6. Lebed' (Efremova) V.V. Prava cheloveka na tvorcheskuyu samorealizaciyu v sovremennosti // Prava cheloveka v izmenyayushchemsya mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2017. S. 93–95.

7. Kulagina I.V. Tvorcheskaya samorealizaciya kak sistemnyj fenomen // Chelovek v sovremennom mire: vozmozhnosti lichnostnoj i professional'noj realizacii v izmenyayushchihsya usloviyah: sb. materialov. Tol'yatti, 2017. S. 21–23.

8. Konovalova S.A., Korostyleva N.I. Aktualizaciya vitagennogo opyta studenta v klasse vokala // Fundamental'nye issledovaniya. 2007. № 7. S. 11–14.

9. Korostyleva L.A. Psihologiya samorealizacii lichnosti. SPb.: SPbGU, 2000.

10. Maslou A. Samoaktualizaciya // Psihologiya lichnosti / pod red. Yu.B. Gippenrejter. M.: Izd-vo MGU, 1982. S. 87–94.

11. Morozov V.P. K probleme emocional'no-psihologicheskogo vozdejstviya muzyki na cheloveka // Vestn. Ros. gumanit. nauch. fonda. 1997. № 3. S. 234–243.

12. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M.: Progress, 1994.

13. Samohina N.N. Professional'no-tvorcheskaya samorealizaciya budushchih uchitelej muzyki v processe ih podgotovki // Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii: sb. nauch. tr. XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 80-letiyu Novosib. gos. ped. un-ta. Novosibirsk, 2015. S. 83–88.

14. Sbitneva A.N. Vzglyad na samorealizaciyu i tvorcheskuyu samorealizaciyu v otechestvennoj i zarubezhnoj literature // Nauchnye issledovaniya i sovremennoe obrazovanie: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary, 2019. S. 66–68.

15. Horni K. Nashi vnutrennie konflikty. M.: Kanon+ROOI «Reabilitaciya», 2012.

Creative self-realization of students in terms of vocal training in university

The article deals with the focus on the creative self-development that is considered to be important among the professional significant qualities of teachers at the current stage of the development of the pedagogical education. There is emphasized the specificity of the conditions and the universal character of the leading method of vocal training of a music teacher in university that provides the appearance of subjective qualities of students aimed at revealing individuality and implementing the creative potential.

Key words: *self-realization, creativity, vocal training, music education, self-actualization, communicative and creative space.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2019)

ЛЮ ЦЗЭ
(Волгоград)

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КНР*

Актуальность темы обусловлена важностью проблемы патриотического воспитания обучающихся в КНР. Освещается вопрос о становлении идеи патриотического воспитания в КНР средствами вокального искусства на основе анализа трудов китайских и российских ученых.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, вокальное искусство, традиционная китайская музыка, новая китайская музыка, жанр школьной песни, жанр массовой песни.*

Становление и развитие любого направления учебно-воспитательной работы в Китае тесным образом связано с социальными и политическими процессами в стране. В данном случае это касается сферы искусства в целом и вокального образования в частности. Исследователи связывают идеологизированный характер китайской жизни не только с конкретными событиями в истории страны, но и прежде всего с древней китайской традицией рассматривать искусство в качестве механизма воздействия на гражданское сознание народа. Воспитательная функция искусства в Китае всегда была конкретной и действенной, а не абстрактной: если вокальное искусство могло способствовать воспитанию патриотов, оно должно было быть наполнено соответствующим содержанием. Именно поэтому, как считают ученые (Лян Маочунь, Сян Сяоган, Ли Янь), иностранный слушатель может усмотреть в китайских песнях, спектаклях, которые посвящены гражданским событиям определенного периода, чрезмерную героику и усиленный патриотический характер [5]. Патриотический вектор мышления всегда направлял творчество китайских композиторов и поэтов.

Вокальное образование в Китае развивалось при непрерывном идеологическом влиянии государства. В основном первую половину XX в. исследователи связывают с началом развития профессионального музыкального образования в Китае, которое происходило в условиях кардинальных политических перемен, ломки многовековой традиционной системы устройства общества и становления новой идеологии (победа Синьхайской революции (1911–1912 гг.), означавшая крушение власти абсолютной монархии в стране, провозглашение Китайской Республики).

Искусство Китая никогда не оставалось в стороне от происходящих социальных и политических событий в стране, т. к. в Китае, по утверждению исследователей (Винг-Во Ло, Вай-Чунг Хо), на протяжении веков закрепилась традиция не только глубокой связи идеологии государства и искусства, но и мгновенной реакции произведений искусства на идеологические установки [11].

Первая половина XX в. характеризуется историками как период обновления жизни китайского общества и возрождения древних культурных традиций для новой жизни. Вокальное искусство выступало способом привлечения населения к поддержанию новых социальных и политических процессов, а также служило связующим звеном между национальной культурой и достижениями Запада в области искусства. Первые шаги в этом направле-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Лю Цзэ, 2019

нии были сделаны в Шанхае в 1910-е гг., когда по европейской традиции в школах стали вводиться уроки музыки и пения. Как подчеркивает Хуан Сяньюй, несмотря на то, что эти музыкальные занятия предполагали только хоровое пение без профессиональной направленности, они открыли доступ большинству учащихся рядовых китайских школ к дальнейшему профессиональному музыкальному образованию (до XX в. уроки музыки вводились только в элитарных школах, которые открывали в Шанхае иностранцы) [7]. В 1909 г. известный педагог и музыкант Цзэн Чжиминь (1879–1929) основал Шанхайский детский струнный оркестр, что явилось важным этапом дальнейшего становления профессионального музыкального образования в стране. При школах стали появляться самодеятельные музыкальные коллективы, принимающие в свои ряды школьников, желающих научиться игре на музыкальных инструментах. Просветительской работой в области музыкального искусства в 1920-е гг. занимались различные музыкальные общества, вступить в ряды которых могли все желающие, что способствовало пробуждению интереса китайской молодежи к миру музыки. В 1922 г. вышел Декрет о школьном образовании, который предусматривал обязательные уроки музыки в младшей и средней школе, официально закрепив, таким образом, воспитательную роль музыкального образования в стране [10].

В 1927 г. Ли Цзиньхуэй (1891–1967), композитор, создатель китайской современной оперы-балета, основал в Шанхае первую специальную школу пения и танца, где одаренные дети занимались хореографией и музыкой. Творчеству Ли Цзиньхуэя посвящено исследование Дай Юй [3]. Этот год также связан с основанием первого высшего музыкального учебного заведения в стране – Шанхайской национальной консерватории. Ее открытие состоялось по инициативе композитора и педагога Сяо Юмэя (1884–1940), которого называют одним из основоположников музыкального образования в Китае. В 1901 г. Сяо Юмэй обучался в Японии вокалу и фортепиано, а также изучал педагогику, теорию музыки и композицию в Германии, где получил степень доктора философии. Исследователь Г.А. Дивеева подчеркивает, что учебный процесс в консерватории был организован на основе заимствования педагогического опыта в данной области Западной Европы и России [4].

В целом следует отметить, что в первой половине XX в. Шанхай превратился в центр развития музыкального образования в Китае. Именно в Шанхае обучение музыке эволюционировало от школьных уроков пения, дополнительных занятий в самодеятельных кружках до подготовки профессиональных музыкантов и исполнителей в консерватории. В последующие 1930–1940-е гг., по словам ученых (Хуан Сяньюй, Г.А. Дивеева), опыту Шанхая по воспитанию профессионалов в области музыки последовали другие города, где были открыты специальные учебные заведения (Пекин, Тяньцзинь, Чэнду и др.) [4; 8].

Развитие музыкального искусства в Китае в первой половине XX в. происходило в двух направлениях: одни музыканты стремились возрождать традиционную китайскую музыку в неизменном виде *(го-юэ)*, другие, используя полученные за рубежом знания и опыт, искали новые музыкальные жанры и формы, создавая новую китайскую музыку *(синь иньюэ)*. Таким образом, музыкальное искусство Китая второй половины XX в. столкнулось с серьезной проблемой – гармонично соединить традиционные и западные элементы в национальной китайской музыке. Данным вопросом детально занимался известный композитор, музыкант и педагог XX в. Хэ Лутин (1903–1999), который был убежден, что овладение законами европейской музыкальной культуры требует особого внимания. Оно должно в первую очередь обогащать профессиональные знания и опыт, а не вести к слепому копированию, т. к. европейские и китайские инструменты обладают своей спецификой, глубокое изучение которой должно способствовать формированию и развитию своего собственного музыкального стиля [9]. Таким образом, музыкальная культура Китая первой половины XX в. была открыта и восприимчива к мировым достижениям, стремясь к поиску способов сочетания в себе лучших образцов западной музыкальной культуры с традиционной китайской музыкой, что способствовало ее непрерывному развитию.

Несмотря на большое влияние Запада в музыкальном мире, китайские музыканты и вокалисты продолжали проявлять интерес к древним музыкальным традициям Китая. Именно поэтому возрождение национальной музыки *го-юэ* выделилось в отдельное направление развития музыкального искусства Китая в первой половине XX в.

В годы Антияпонской войны роль *го-юэ* заключалась в поддержании боевого духа и веры в победу китайского народа. По мнению Сяо Юмэя, национальная музыка должна быть

наполнена содержанием, близким народу для того, чтобы воспевать смелость, отвагу и идею борьбы за свободу родины [6].

Таким образом, за 1920–1940-е гг. под воздействием социально-политических перемен в стране и демократически настроенных представителей творческой интеллигенции Китая го-юэ постепенно утрачивает статус элитарного искусства и становится приближенной к простому народу, передавая реалии его жизни, выражая его нужды и надежды. По мнению музыкальных деятелей этого периода, го-юэ, наполненная новым содержанием, способствовала сплочению китайского народа, формированию чувства национальной идентичности молодежи, помогая воспитанию патриотических качеств. Следовательно, обновление национальной музыки может служить одним из источников идеи патриотического воспитания обучающихся средствами вокальных произведений в Китае.

Проследим дальнейшую эволюцию данной идеи на примере другого направления развития китайского музыкального искусства первой половины XX в. – становления «новой музыки» – *синь инь-юэ* – искусства, которое адресовано широким народным массам и отражает социально-политические преобразования в стране.

В первой половине XX в. наряду с движением за обновление го-юэ среди китайских музыкантов-реформаторов развивается другое направление, сторонники которого ратуют за коренные изменения в национальной музыке. Представители этого направления поддерживают идею сочетания в музыке китайского народного духа и западной музыкальной теории, но отличаются чрезмерным акцентом на всенародном характере данного вида музыкального искусства, которое должно быть исключительно патриотичным, направленным на воспитание нового поколения для новой эпохи, готового жить в новом демократическом и равноправном обществе.

При этом любая форма музыкального произведения (романсы, хоровые композиции и др.) должна быть отражением широкого круга насущных потребностей китайских граждан любого возраста, включая эстетические интересы, формы проведения досуга, стремление к получению знаний и др. Это способствовало появлению различных жанровых направлений «новой музыки» – синь инь-юэ, эстрадной музыки, детской песни, романсов, музыки к кинофильмам и др.

Для нашего исследования особый интерес представляет *жанр патриотической революционной песни*, который сформировался в годы Антияпонской войны. В отличие от го-юэ, синь инь-юэ характеризовалась доминированием вокального жанра, т. к. изначально зарождалась как массовое искусство, адресованное людям разных социальных слоев.

Современные исследователи-музыковеды (Гун Пин, Лян Маочунь) в качестве предпосылок появления синь инь-юэ называют реформы в системе школьного образования Китая в 1900-х гг., благодаря которым в младших и средних классах были введены уроки пения, что положило начало новому песенному жанру – школьной песне – *сюэтан юэгэ* [2; 5]. При создании школьной песни композиторы брали за основу зарубежные мелодии и наполняли их текстами национальной китайской тематики, т. к. главная задача школьной песни – способствовать воспитанию патриотов нового общества посредством пробуждения гражданских и патриотических чувств школьников, воспитания силы воли, национального духа, готовности к жизненным трудностям. Наиболее известными примерами могут служить такие песни, как «Трудный путь», в основу которой положена мелодия русской народной песни «Эй, ухнем» (автор Шэнь Синьгун); песни этого же автора под названием «Мы не свернем со своего пути» и «Все зависит от нас»; песня «Прощай!» (автор Ли Шутун) и др. В большинстве школьных песен затрагивается тема тоски по родному краю и своим близким, веры в свои силы, важности достижения поставленной цели, чтобы семья и народ гордились тобой. Подобная тематика была очень понятна и близка школьникам, т. к. многие из них вынуждены были учиться вдали от дома. При создании школьных песен китайские композиторы сталкивались с рядом проблем, вызванных адаптацией иностранной мелодии к хоровому исполнению китайскими школьниками. Следует отметить, что новая музыка Китая синь инь-юэ, в частности жанр школьной песни *сюэтан юэгэ*, продолжает развитие идеи воспитания патриотизма средствами вокальной музыки, наделяя вокальную культуру Китая такими сущностными характеристиками, как массовость, общедоступность и демократичность.

Продолжая отслеживать эволюцию идеи воспитания патриотов посредством вокального искусства, остановимся на еще одном важном жанре новой музыки – *юэ-гэ*, что букваль-

но означает «музыкальная песня» и представляет собой жанр массовой песни, который открыт и понятен всем людям независимо от профессии и возраста, поскольку содержание песен основано на реалиях жизни китайского общества. Жанр юэ-гэ включает несколько поджанров, таких как патриотическая (революционная и военная) песня, музыка спасения; камерные произведения (лирические песни, романсы); популярная музыка (эстрадные композиции, песни к кинофильмам, театральным пьесам).

Патриотическая массовая песня органично вписалась в музыкальную культуру Китая первой половины XX в. Синьхайская революция, Движение 4 мая, образование КПК задали общий вектор вокальному искусству этого периода. По словам Не Эра и Сянь Синхая, патриотическая массовая песня таит в себе глубокую нравственную, воодушевляющую силу, которая способна вдохновлять людей на великие подвиги, воспитывать истинных патриотов, осознающих ответственность за свои дела перед народом [1].

По мнению Чжао Фэна, профессиональная деятельность которого пришлась на 1930-е гг., патриотическая массовая песня служит правдивым выражением жизни народа и может стать настоящим оружием в его руках [2]. В историю китайской вокальной культуры вошли переложения советских песен, выполненные Чжао Фэном в 1930–1940-х гг., среди которых наиболее известны «Катюша», «Если завтра война», «Молодежная» и др.

Резюмируя изложенное выше, следует отметить, что эволюция идеи патриотического воспитания средствами вокальных произведений в Китае прослеживается в русле двух музыкальных направлений – обновления национальной музыки *(го-юэ)* и становления новой музыки *(синь инь-юэ)*. Несмотря на различия этих направлений (го-юэ была обращена к древним китайским музыкальным традициям, синь инь-юэ тяготела к западноевропейским музыкальным достижениям), профессионалы осознавали необходимость реформы музыкального искусства на основе западной и российской музыкальной науки, но с сохранением национального колорита. Для того чтобы вокальное искусство выполняло воспитательную функцию, оно должно быть понятным широкой публике, т. е. стать массовым. По мнению музыкальных деятелей – представителей направления го-юэ, западная теория музыки должна являться средством технического обновления го-юэ, но содержание произведения должно сохранять национальный колорит, чтобы способствовать сплочению китайского народа и воспитанию патриотических качеств.

Представители синь инь-юэ еще более активно поддерживали идею сочетания в музыке китайского народного духа и западной музыкальной теории, подчеркивая всенародный, патриотичный характер музыкального искусства, целью которого должно стать воспитание нового поколения для новой эпохи. Идея воспитания патриотизма отчетливо прослеживается в таких жанрах синь инь-юэ, как школьная песня *(сюэтан юэгэ)* и массовая песня *(юэгэ)*, включая ее поджанры (патриотическая (революционная и военная) песня, музыка спасения; камерные произведения (лирические песни, романсы); популярная музыка (эстрадные композиции, песни к кинофильмам, театральным пьесам)).

Список литературы

1. Вэй Яньгэ. Новая музыка Китая 20–40-х годов. М.: Наука, 1993.

2. Гун Пин. История новой музыки и воззрения Чжао Фэна о новом музыкальном искусстве // Музыкальная культура: сб. ст. / сост. Ван Хун. Пекин: Чжунго ишу яньцзююань яньцзюсо, 2009.

3. Дай Юй. Элементы традиционной культуры в новой китайской музыке «периода открытости»: дис. … канд. искусствоведения. Н. Новгород, 2017.

4. Дивеева Г.А. Шанхайская национальная консерватория в 1920–1940-е гг.: к проблеме взаимодействия с традициями российского музыкального образования // Terra Humana. 2014. №1. С. 137–138.

5. Лян Маочунь, Сян Сяоган, Ли Янь. Дискуссии о китайской музыке. Наньчан: Байхуачжоу ишу чубаньшэ, 2007 (на кит. яз.).

6. Фэн Чанчунь. Теоретические направления современной китайской музыки. Пекин: Жэньминь иньюэ чубаньшэ, 2007 (на кит. яз.).

7. Хуан Сяньюй. Мировоззренческие особенности музыкальной культуры и музыкального образования в Китае и России // Теория и практика общественного развития. 2015. № 2. С. 105–107.

8. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае // Вестн. С.-Петерб. гос. ин-та культуры. 2012. № 2. С. 155–159.

9. Хэ Лутин. Проблемы национальной формы в китайской музыке // О китайской музыке. Статьи китайских композиторов и музыковедов / сост. Г. Шнеерсон. М.: Гос. муз. изд-во, 1958.

10. Peterson G., Hayhoe R., Lu Youngling. Education, Culture, and Identity in Twentieth-century China. The University of Michigan Press, 2004.

11. Wing-Wah Law, Wai-Chung Ho. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism // British Journal of Music Education. 2011. Vol. 28. No 3. P. 371–388.

* * *

1. Vej Yan'ge. Novaya muzyka Kitaya 20–40-h godov. M.: Nauka, 1993.

2. Gun Pin. Istoriya novoj muzyki i vozzreniya Chzhao Fena o novom muzykal'nom iskusstve // Muzykal'naya kul'tura: sb. st. / sost. Van Hun. Pekin: Chzhungo ishu yan'czyuyuan' yan'czyuso, 2009.

3. Daj Yuj. Elementy tradicionnoj kul'tury v novoj kitajskoj muzyke «perioda otkrytosti»: dis. … kand. iskusstvovedeniya. N. Novgorod, 2017.

4. Diveeva G.A. Shanhajskaya nacional'naya konservatoriya v 1920–1940-e gg.: k probleme vzaimodejstviya s tradiciyami rossijskogo muzykal'nogo obrazovaniya // Terra Humana. 2014. № 1. S. 137–138.

5. Lyan Maochun', Syan Syaogan, Li Yan'. Diskussii o kitajskoj muzyke. Nan'chan: Bajhuachzhou ishu chuban'she, 2007 (na kit. yaz.).

6. Fen Chanchun'. Teoreticheskie napravleniya sovremennoj kitajskoj muzyki. Pekin: Zhen'min' in'yue chuban'she, 2007 (na kit. yaz.).

7. Huan Syan'yuj. Mirovozzrencheskie osobennosti muzykal'noj kul'tury i muzykal'nogo obrazovaniya v Kitae i Rossii // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2015. № 2. S. 105–107.

8. Huan Syan'yuj. Sistema muzykal'nogo obrazovaniya v Kitae // Vestn. S.-Peterb. gos. in-ta kul'tury. 2012. № 2. S. 155–159.

9. He Lutin. Problemy nacional'noj formy v kitajskoj muzyke // O kitajskoj muzyke. Stat'i kitajskih kompozitorov i muzykovedov / sost. G. Shneerson. M.: Gos. muz. izd-vo, 1958.

Evolution of the idea of patriotic education of students by the means of vocals in the People's Republic of China

The urgency of the theme is explained by the significance of the problem of students' patriotic education in PRC. The article deals with the problem of developing the idea of patriotic education in PRC by the means of vocal art based on the analysis of the works of the Chinese and Russian scientists. There is paid special attention to such music genres as traditional Chinese music and new Chinese music.

Key words: *patriotic education, vocal art, traditional Chinese music, new Chinese music, genre of school music, genre of mass song.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

А.Р. ТАРАСОВ
(Волгоград)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В КИТАЕ*

Рассматривается проблема совершенствования подготовки учителей в Китае. На основе международных и государственных документов выделяются и описываются направления, цели и задачи модернизации подготовки учителей в Китае. Значительное внимание уделяется рассмотрению содержания профессиональной подготовки и способов профессионального развития учителей.

Ключевые слова: *подготовка учителей, повышение квалификации, профессиональные умения, педагогическое образование, Китай.*

Для того чтобы выявить современные тенденции подготовки учителей в Китае, необходимо понимать ее цели и то, каким видят будущее образование китайские специалисты. В развитии образования в Китае они ориентируются на международные документы, учитывая при этом специфику своей страны.

Например, при рассмотрении публикации ЮНЕСКО «Переосмысление образования: навстречу всемирному общему благу?» (Rethinking Education: Towards a global common good?) [6, p. 14] отмечается, что образование должно строиться на принципах социальной справедливости. Важным шагом для Китая стало гарантирование равных образовательных возможностей для всех детей.

Исходя из этого положения, китайские ученые отмечают, что традиционное образование уделяет большое внимание успеваемости, при этом игнорируются знания, умения, система ценностей, личностное и социальное развитие учащихся. В поисках устранения данных недостатков сложился современный подход к образованию в Китае, нацеленный в первую очередь на формирование нравственной личности.

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Тарасов А.Р., 2019

Исследователь У Биньцян рассматривает развитие профессиональной этики будущего учителя как одну из важнейших задач педагогического образования [12, p. 4]. С его точки зрения, причина некоторых проблем в подготовке учителей заключается в структуре образования. В настоящее время система педагогического образования Китая представляет собой независимую структуру вузов. В обучении и воспитании будущих учителей не хватает единого руководства и стандартов. Как отмечает У Биньцян, это особенно выражается в таких сферах, как профессиональная этика и навыки.

В педагогических вузах условия обучения и другие аспекты отличаются от головных университетов. В них реализуется две модели подготовки: «три плюс один» и «четыре плюс один» (т. е. изучение профилирующих дисциплин и профессиональная подготовка). Профессиональной этике уделяется недостаточное внимание [Ibid., p. 4–5].

В качестве мер по развитию профессиональных умений и этики будущих учителей исследователь предлагает использовать внеаудиторные мероприятия и педагогическую практику [Ibid., p. 6–7], другими словами, организовывать тематические мероприятия для формирования у студентов знаний, умений и навыков, необходимых учителю. Например, конкурсы мастерства позволяют учиться и обретать профессиональное признание, самосовершенствоваться.

Во время практики студенты выполняют обязанности классных руководителей или их помощников, проводят уроки, внеклассные мероприятия. Участвуя во всех этапах работы учителя во время практики, студенты формируют представление о профессии, повышают уровень преподавания и развивают личностные качества. О большом внимании китайского государства к воспитанию нравственности будущих учителей говорит тот факт, что в 2013 г. профессиональная этика учителя была включена в курсы обучения всех педагогических специальностей [Ibid., p. 7].

Среди приоритетов современного образования, выделяемых в публикации «Переосмысление образования», для Китая наиболее приоритетными являются распространение онлайн-образования, развитие непрерывного образования. Помимо использования цифровых технологий в своей работе, учитель должен подготовить учащихся реагировать на этические и социальные проблемы, порождаемые технологиями.

Большое значение также имеют «Рекомендации ЮНЕСКО о положении учителей 1966 г.», которые устанавливают требования по обязательной подготовке и непрерывному обучению учителей и ответственность за образование учащихся. Анализируя данный документ, исследователь Цзян Юэ [7, p. 63–64] выделяет два понимания профессионального развития учителя. Первое – это процесс индивидуального профессионального совершенствования учителя. Например, в таких сферах, как профессиональные знания, умения. Вторая трактовка профессионального развития учителя – процесс совершенствования качества преподавания. Исследователь Цзян Юэ отмечает, что это две стороны профессионального развития учителя. При этом учебный процесс является основой для исследований по проблемам подготовки учителя.

Определив общие ориентиры развития подготовки учителей в Китае, рассмотрим решение проблем педагогического образования на современном этапе. В сентябре 2014 г. председатель КНР Си Цзиньпин выступил с речью об учителях, «обладающими четырьмя качествами» [5]. Он отметил, что важной задачей вузов является подготовка учителей, проявляющих гуманность, с высокими идеалами, нравственными качествами, твердыми знаниями. При этом необходимо усилить идейно-политическую работу учителя, сделать его инструктором для родителей по здоровому развитию детей. Необходимо также придерживаться единства обучения и воспитания, академической свободы и стандартов науки.

Чтобы осуществить данную целевую установку, необходимо реформировать подготовку учителей. Ректор Пекинского педагогического университета Дун Ци отмечает, что главное значение в подготовке учителей будущего будет иметь квалификация преподавателей педагогических вузов [4]. Поэтому им необходимо постоянно повышать свой профессиональный уровень, уделять внимание развитию педагогической теории и практики, новым тенденциям, досконально понимать особенности студентов в соответствии с новыми требованиями. Следует менять традиционные модели преподавания, использовать современные модели обучения (например, реализовывать учебные онлайн-курсы).

Особенно важным в системе образования Китая представляется развитие сетевого обучения. Широкое применение цифровых технологий в образовании отмечается на самом

высоком уровне. На XIX съезде КПК отмечалось [9], что программа «Интернет плюс образование» обеспечила всем детям равный доступ к качественному образованию. «План по ускорению модернизации образования (2018–2022 гг.)» учитывает развитие современных технологий в образовании. Кроме того, Интернет рассматривается не только как средство обучения, но и как источник профессионального роста, который позволяет знакомиться с опытом лучших педагогов, напрямую общаться со специалистами, получать руководство и рекомендации коллег [15, p. 22].

Дальнейшие шаги по реформированию системы подготовки учителей детально представлены в «Плане действий по укреплению подготовки учителей». Данный документ выделяет пять направлений работы [8].

В ходе реформы педагогического образования главенствующую роль должны сыграть педагогические университеты, кроме того, в этом процессе предполагается участие классических университетов высокого уровня. Отмечается необходимость увеличения локального финансирования педагогического образования, нормы финансового обеспечения студентов педагогических университетов.

Важнейшей задачей считается повышение качества набора студентов. Для этого предполагается привлекать местный бюджет для педагогического образования при помощи стимулирующих выплат при устройстве по специальности (например, в сельских районах), подготовки за счет государства, целевой подготовки. Эти методы помогут привлечь лучших представителей молодежи в педагогическую профессию.

Большое значение придается уточнению педагогических специальностей и совершенствованию профессиональных стандартов. Модернизация подготовки «превосходных учителей» изложена в программе по обновлению педагогического образования.

В 2014 г. Министерство просвещения КНР в документе «Мнения о реализации программы по подготовке превосходных учителей» отмечало, что на современном этапе надо непрерывно совершенствовать педагогическое образование, обновлять содержание образования, формы и методы обучения [10, p. 20].

В сентябре 2015 г. Нанкинский педагогический университет и Нанкинский-Сяочжуанский университет были выбраны для реализации проекта «Реформирование программы подготовки превосходных учителей начальной школы» в провинции Цзянсу. Они стали экспериментальной площадкой по подготовке «универсальных» учителей начальных классов.

Исследователь Лю Яо отмечает, что подобная программа подготовки начала действовать в США в конце 1980-х гг. [10, p. 21–22]. В связи с нехваткой кадров во многих китайских сельских школах учителям приходится совмещать преподавание разных учебных дисциплин. Модель подготовки «универсального» учителя в этих условиях решает данную проблему. Однако в странах Запада такая система преподавания действует в условиях меньшего наполнения классов, чем в Китае. Программа стала осуществляться в 62 вузах по всему Китаю, затронув дошкольное, начальное, среднее, профессиональное и коррекционное образование. При этом уроки проходят не в соответствии с четким расписанием, а распределение учебного времени происходит на основе горизонтальных логических связей между предметами.

Заключительный пункт «Плана действий по укреплению подготовки учителей» касается их профессионального развития. В нем указывается на необходимость совершенствовать качества и умения работающих учителей. В будущем планируется издание стандартов курсов по повышению квалификации для воспитателей детских садов и учителей обязательного образования, директоров средних школ, а также издание стандарта по созданию уездных центров повышения квалификации учителей.

Традиционная модель подготовки учителей в Китае предполагает сначала изучение теории, а потом ее применение на практике. Практические занятия проходят в последний год обучения (седьмой семестр) в течение 8–10 недель [2, p. 79].

Актуальной проблемой является содержание подготовки будущего учителя, а именно отбор профессиональных навыков. В своем исследовании J. Kayange и M. Msiska посредством личных интервью с преподавателями и сотрудниками института по подготовке учителей в университете в Пекине [1, p. 206] собрали мнения о том, какие навыки необходимо формировать у будущих учителей в настоящее время. Исследователи предложили участникам для обсуждения следующие навыки, которые, по их мнению, необходимо формировать в XXI в.: критическое мышление, умение решать задачи, применять знания, креатив-

ность, адаптивность, коммуникация, лидерские качества, осознание мировых явлении и других культур. Большинство участников исследования отметили, что перечисленные навыки в основном включены в программу подготовки будущих учителей. Так, умение по совместной деятельности формируют при помощи групповой работы.

Участники исследования указали также на то, что умение использовать компьютерную технику не в полной мере включено в программу подготовки будущих учителей. Кроме того, они отметили, что такие навыки, как осознание мировых явлений и других культур, а также навыки по межличностному общению осваиваются неэффективно.

Участники также отметили, что навыки коммуникации (чтение, письмо, говорение, слушание) являются неотъемлемыми для будущих учителей. Кроме того, они заявили, что будущему учителю необходимо знать иностранные языки.

В процессе исследования отмечено, что будущие учителя изучают слишком много курсов [1, p. 208]. В связи с этим им приходится тратить большее количество времени на запоминание учебного материала, скорее чтобы успешно сдать экзамен, чем усвоить те или иные умения. При подготовке учителей в Китае большее внимание уделяется теории в ущерб практике.

Рассмотрим более подробно способы повышения профессионального уровня на примере воспитателей детских садов. Китайские ученые полагают, что в процессе профессионального развития необходимо заострить внимание на практическом опыте и исследовательских способностях, а также специализации учителей [15, p. 20]. Исследователи выделяют следующие методы профессионального развития:

1) ведение «дневника рефлексии», позволяющее через анализ собственной работы повышать свой профессиональный уровень;

2) участие в групповых обсуждениях с коллегами;

3) общение на образовательных интернет-форумах, в блогах.

Кроме того, выделяются такие способы развития способности к рефлексии, как консультации со специалистами, лекции выдающихся педагогов, участие в исследовательских мероприятиях.

Для повышения теоретического уровня и исследовательских способностей воспитателей детского сада китайские ученые предлагают применять такие способы [15, p. 21–22]: обучение через соревнование; поощрение участия в соревнованиях, направленных на развитие рефлексии. Профессиональное руководство должно представлять собой совместный педагогический дизайн, профессиональную поддержку на местах.

Особое внимание направлено на развитие нравственных качеств. В настоящее время действует программа «Проблемно-ориентированное формирование нравственности воспитателя» [14], которая строится на научном планировании обучения и воспитания. Она направлена на решение практических проблем. Площадкой реализации программы выступает Китайский национальный детский центр. Приоритетами рассматриваемой программы являются:

– защита прав ребенка;

– следование научной концепции развития ребенка;

– сотрудничество детского сада и семьи в воспитании детей.

В соответствии с требованиями Министерства просвещения Китая по реформе образования и методов обучения в вузах все более широко применяется исследовательское обучение [3, p. 260–261]. Учебный курс, построенный на обучении через исследование, основывается на том, что преподаватель в своей работе использует разные формы организации исследовательской деятельности (например, проект), реализует разные методы преподавания, включая эвристическую дискуссию, проблемно-ориентированный метод. Лучшие вузы Китая, такие как Пекинский университет, Нанкинский университет, Фуданьский университет, Университет Янчжоу и др., представили свои учебные курсы на основе исследовательского обучения.

Вузы Китая активно участвуют в работе по реализации современных форм подготовки учителей. Например, в университете Лундун провинции Ганьсу осуществляется проект «Сотрудничество университетов и школ по подготовке учителей начальной школы на уровне бакалавриата» [13, p. 109]. В школах, участвующих в проекте, действуют специальные условия управления, работают высококвалифицированные учителя. В данных школах студенты не только раз в год проходят практику, школы также берут на себя обязанность по наглядному обучению студентов за рамками практики.

Механизм сотрудничества вуза и школы в рамках проекта представляется следующим образом: студентов профильной специальности с первого курса распределяют среди учителей-наставников. Все четыре года обучения учитель-наставник отвечает за руководство студентами. Таким образом, создается долговременная площадка для практики студентов.

Практико-ориентированным методом повышения квалификации учителей является обсуждение кейсов. Это прямое взаимодействие, позволяющее совместно решить сложную проблему. Обсуждение примеров позволяет перейти от теории к практике [11, p. 2].

Анкетирование учителей начальных и средних школ в районе Цинпу в Шанхае показало, что на практике многие учителя не владеют теорией обучения [Ibid., p. 5–6]. В ходе исследования учителя говорили, что недостатки в обучении в большей мере касаются теории обучения. Один из учителей отметил, что крайне необходимо дополнять подготовку учителя специальным курсом по дисциплине. Обобщив мнения специалистов, ученые пришли к выводу о том, что учитель должен обладать знаниями по педагогике, системой научных знаний, а также глубочайшими знаниями в сфере своей специализации.

В заключение необходимо отметить, что в настоящее время главными направлениями развития образования в Китае являются нравственное воспитание, онлайн-образование и непрерывное образование. Модернизация педагогического образования в Китае сейчас ставит задачи повышения квалификации преподавателей, увеличения финансирования, изменения условий набора абитуриентов, введения и уточнения стандартов, обновления теории обучения и увеличения учебных часов, выделяемых на практику, развития исследовательских навыков.

Что касается непосредственно подготовки учителей, то в китайской педагогической науке происходит включение профессиональных навыков, необходимых на современном этапе, и поиск соответствующих методов профессионального развития. По результатам экспериментов, проводимых сейчас в Китае, будут выработаны общенациональные модели подготовки будущих учителей, а также программы по повышению квалификации.

Список литературы

1. Kayange J.J., Msiska M. Teacher education in China: Training teachers for the 21st century // The Online Journal of New Horizons in Education. 2016. № 4(6). P. 204–210.

2. Manzar-Abbas S. The plight of practicum in Chinese teacher education: A case of a normal university // Pakistan Journal of Education. 2015. № 1(32). P. 77–97.

3. Shi X., Xue Z., Zhang H. A study on the research-oriented teaching courses reform in Chinese colleges and universities // International Journal of Information and Education Technology. 2015. № 4(5). P. 260–264.

4. 北京师范大学：培养能面向未来的新时代“四有”好老师. 新华网.

5. 程建平. 培养新时代“四有”好老师. 人民日报.

6. 顾明远. 对教育本质的新认识 // 中小学德育. 2016. Vol. 3.

7. 姜月. 教师专业生活方式解析 // 教育导刊. 2011. Vol. 11. P. 63–65.

8. 教育部:提高师范生生源质量 吸引优秀青年踊跃报考. 中国新闻网.

9. 教育现代化并非简单做技术“加法”. 半月谈.

10. 刘尧. “卓越教师培养计划”旨在教师教育革故鼎新——从我国高校培养小学“全科教师”谈起 // 高校教育管理. 2016. № 1(10). P. 20–24.

11. 王洁, 周卫, 顾泠沅. 教师专业发展的范式革新 // 中学数学教学参考：上半月高中. 2006. Vol. 1. P. 110–113.

12. 吴彬镏. 地方高师院校师范生师德养成教育实践 // 教育评论. 2018. № 226(04). P. 5–9.

13. 杨志恒. 大学与小学合作培养本科层次小学教师的理念与实践——以陇东学院为例 // 石家庄学院学报. 2009. Vol. 4. P. 107–111.

14. 张烁. 创新师德建设 爱与教育同行. 人民网教育频道.

15. 张筱良. 新手幼儿教师的专业成长途径 // 学前教育研究. 2008. Vol. 8. P. 20–22.

Modern problems of improving the quality of teachers training in China

The article deals with the problem of the improvement of teachers training in China. There are revealed and described the directions, aims and tasks of the modernization of teachers training in China on the basis of the international and state documents. There is paid special attention to the content of professional training and the ways of the professional teachers' development.

Key words: *teachers training, further training, professional skills, pedagogical education, China.*

(Статья поступила в редакцию 16.08.2019)

ГУ ИФАНЬ
(Нинбо, КНР)

ТЕОРИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ*

Рассматриваются два подхода к пониманию эстетического воспитания в современной китайской педагогической науке – традиционный и инновационный. Показана преемственность между традициями и инновациями в сфере эстетического воспитания, выявлены тенденции развития теории эстетического воспитания, обусловленные социокультурной и образовательной ситуацией в стране.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, традиционный подход, инновационный подход, конфуцианство, духовная цивилизация социализма*

Китайский государственный деятель, ученый и педагог Цай Юаньпэй (1868–1940) утверждал, что важнейшей частью образования является эстетическое образование. В Китае, когда речь идет об эстетическом образовании, имеется в виду в первую очередь его воспитательная составляющая.

С углублением и расширением реформ в XXI в., с окончательным утверждением политики открытости, в том числе и в сфере образования, образовательные системы Китая, концепции обучения и воспитания претерпевают серьезные изменения. Одной из характерных черт этих изменений является то, что ученые, педагоги-практики, государственные и общественные деятели, китайское общество в целом все более отчетливо осознают важную роль эстетического воспитания в развитии системы образования, в социальном и духовном развитии страны и в развитии каждого отдельного человека. На XVIII съезде Коммунистической партии Китая (2012 г.) эстетическое воспитание было поставлено на один уровень с нравственным воспитанием и интеллектуальным развитием подрастающего поколения. Дисциплины эстетического цикла включены в учебные планы школ, колледжей и университетов. Многие школы предлагают широкий набор дисциплин, направленных на эстетическое развитие и воспитание учащихся.

Сегодня система эстетического воспитания в Китае является всеобъемлющей. Она охватывает не только все ступени и уровни образования (дошкольное образование, школьное образование, среднее специальное, высшее и послевузовское образование), но и все направления высшего образования. В трудах китайских ученых разрабатываются теоретические основы эстетического воспитания в системе педагогического образования (Се Мейю), медицинского образования, в том числе при изучении традиционной китайской медицины (Ян Чуньянь, Лу И, Юй Хун, Ли Хуэй), в институтах физической культуры (Чжан Ян, Ли Гуйцзен, Ян Наннан).

В основе организации системы эстетического воспитания в современном Китае лежит идея о связи эстетического воспитания с другими направлениями воспитания. Анализ научных публикаций свидетельствует о том, что большой массив исследований посвящен интеграции идейно-политического и эстетического воспитания (Лю Линлин, Пэн Мэйгуй, Сунь Хайфэн, Сюй Чэнфан, Чжан Июань и др.). Значительно количество научных работ, где эстетическое воспитание рассматривается с точки зрения его связи с нравственным воспитанием (Ван Хунцзянь, Ван Чаовэнь, Гун Вэньцзя, Ли Лупин, Ло Тяньцюань, Лю Ичао, Лян Цзинмэй и др.). Проводятся исследования о связи эстетического воспитания с физическим развитием (Ян Наннан). Идея о связи эстетического воспитания с другими направлениями воспитания реализуется в рамках двух подходов – традиционного и инновационного.

Традиционно в китайской педагогической литературе эстетическое воспитание рассматривается не как самостоятельное значимое направление деятельности педагога, а скорее как средство для более успешного достижения целей идейно-политического и нравственного воспитания, а также физического и интеллектуального развития личности. Цели нравственного, физического и интеллектуального развития обучающихся рассматриваются как приоритетные. Однако в последние годы такой подход подвергается в китайской педагогической науке справедливой критике. Так, Сюй Бихуэй полагает, что «целью образования является не только воспитание у людей нравственных качеств, передача знаний, форми-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Гу Ифань, 2019

рование умений, хорошая физическая подготовка, но и всестороннее развитие человека», в чем важную роль должно играть эстетическое воспитание, которое обеспечит эмоциональное развитие обучающихся, разовьет способность к пониманию людей и окружающего мира и к взаимодействию с миром и людьми [5, с. 22]. Исследователи Люй Дончунь, Чжан Туаньян считают правильную организацию эстетического воспитания обязательным условием повышения качества образования [4; 11]. С конца XX в. и особенно в последнее десятилетие появилось большое количество работ, где эстетическое воспитание рассматривается как инвариантная составляющая процесса развития личности учащегося в образовательном учреждении [3; 6; 10; 14; 15]. Таким образом, в рамках инновационного направления эстетическое воспитание понимается как своего рода метавоспитание, обеспечивающее развитие человека, способное предотвратить деформации в процессе становления личности, сформировать правильную систему отношений человека к окружающему миру, другим людям, самому себе. С этой точки зрения «эстетическое воспитание включает в себя все аспекты человеческой жизни» [6, с. 132]. При этом исследователи подчеркивают важную роль эстетического воспитания в развитии общества [9], устанавливают связь между эстетическим воспитанием и осознанием ценности жизни [5; 12].

Представители инновационного подхода к эстетическому воспитанию подчеркивают, что узкое понимание эстетического воспитания как средства, позволяющего сделать более эффективным нравственное, идейно-политическое, физическое воспитание и интеллектуальное развитие учащихся, не позволяет в полной мере использовать его возможности в становлении и развитии человека, в гармонизации общественных отношений. Эффективному использованию возможностей эстетического воспитания препятствует также характерное для китайской системы образования отождествление эстетического воспитания с художественным образованием, получаемым как в школах, так и в средних профессиональных и высших учебных заведениях (термином *художественное образование* в Китае обозначается не только образование, связанное с изобразительным искусством, но и музыкальное образование, литературное образование и т. п.). Художественное образование, в свою очередь, зачастую понимается как система знаний об искусстве, а также изобразительных и исполнительских навыков. В школах часто наблюдается утилитарный подход к художественному образованию, которое становится средством повышения рейтинга школы за счет чисто технической подготовки учащихся к участию в конкурсах. При этом подходе из структуры художественного образования полностью исключается такая важная составляющая, как эстетическое воспитание. Между тем эстетическое воспитание, как подчеркивает Сюй Бихуэй, направлено в первую очередь на развитие у человека способности видеть, чувствовать и создавать красоту, на развитие его эмоций и воображения, «воспитание сердца», на развитие способности отличать прекрасное от безобразного во всех сферах не только искусства, но и действительности; приобретение же знаний и навыков в области искусства само по себе ничего не дает для развития человека [5, с. 23–24].

По мнению сторонников инновационного подхода, целью эстетического воспитания является улучшение качества жизни человека, повышение его творческого потенциала, совершенствование человеческой природы, проявление ее прекрасной и благородной стороны и удаление из жизни человека всего того, что обозначается в эстетике категорией «безобразное». «Эстетическое воспитание должно вести людей к достижению совершенства человеческой натуры… Всестороннее развитие человека соответствует фундаментальному характеру эстетического воспитания» [2, с. 234]. По словам Цай Юаньпэй, «целью эстетического воспитания является воспитание живого и творческого духа и развитие благородной и чистой личности» [7, с. 37]. Эстетическое воспитание призвано не только облагородить человека, но и способствовать гармонизации отношений между людьми и тем самым – совершенствованию общества. В качестве важной задачи эстетического воспитания рассматривается формирование у человека умения работать над собой, культивируя прекрасное и искореняя безобразное в собственном духовном мире [5; 12].

Рассматривая эстетическое воспитание с позиций философии, исследователи (Е Лан, Сюй Бихуэй, Сюэ Хун, Чжао Линли) связывают его со способностью школьников и студентов осмысливать и присваивать такие ценности, как Жизнь, Человек, Добро. Взгляд на мир с эстетической точки зрения открывает человеку красоту жизни, красоту отношений между людьми, красоту человеческих поступков, стимулирует сознательное стремление к красоте во всех ее проявлениях, мотивирует к созданию прекрасного во всех сферах личной и обществен-

ной жизни. Сюй Бихуэй определяет эстетическое воспитание как «воспитание, которое формирует саму человеческую жизнь и делает ее более совершенной и разумной» [5, с. 24].

Рассматривая эстетическое воспитание с точки зрения психологии, исследователи отмечают его роль в эмоциональном развитии человека (Гао Циньянь, Дин Чжэн), в гармонизации эмоционального восприятия и рационального познания (Сюэ Хун), в формировании позитивного мировосприятия (Се Мейю), выявляют и обосновывают связь между эстетическим сознанием и мировоззрением, между эстетическими и познавательными способностями, между эстетическим опытом и положительными эмоциями.

Из понимания эстетического воспитания как «метавоспитания» вытекает интегративный подход к организации образовательного процесса, когда знания из различных областей и разные направления воспитания объединяются для успешного решения задач эстетического воспитания.

Как отмечалось выше, в Китае довольно велико количество исследований, где рассматривается связь между идейно-политическим и эстетическим воспитанием. Такую взаимосвязь можно назвать традиционной. Она берет свое начало со времен тесного сотрудничества СССР и КНР, когда и в России, и в Китае идейно-политическое воспитание рассматривалось как важнейшее направление воспитательной работы, а эстетика изучалась с позиций марксистской философии. В системе образования современного Китая значительное внимание уделяется изучению философии, экономики и политики с марксистских позиций. Это не может не отражаться и в подходах к пониманию и организации эстетического воспитания. Эстетическое воспитание рассматривается как своего рода инструмент для идейно-политического воспитания детей, подростков, молодежи. Однако и здесь в последние годы наблюдаются изменения. В структуре идейно-политического воспитания все более важную роль начинает играть нравственный компонент, когда политические идеи рассматриваются через призму ценностного отношения к Родине, ее истории и культуре. Такое смещение акцентов побуждает исследователей и педагогов-практиков рассматривать эстетическое воспитание как контекст для восприятия идеологии.

В свете строительства «духовной цивилизации социализма», которое осуществляется в Китае на современном этапе и предполагает в числе прочего обращение к национальной культуре, чрезвычайно важным является обращение к конфуцианским традициям эстетического воспитания. В конфуцианстве считается, что в природе человека заложена склонность к злу. Преодолеть ее способно эстетическое воспитание, центром которого является развитие у человека чувства прекрасного. Вывод о возможности преодоления «темной» стороны человеческой души посредством эстетического воспитания делается на основе фундаментальной идеи конфуцианства о единстве (практически отождествлении) доброго и прекрасного. Таким образом, развивая у человека чувство прекрасного, педагог тем самым способствует воспитанию у него добрых качеств души, а отвращение человека к безобразному во всевозможных его проявлениях является в то же время отвращением к злу во внешнем мире и во внутреннем мире самого человека.

Единство этического и эстетического – одна из важнейших характерных особенностей конфуцианства. Конфуций и его ученики ставили способность воспринимать, чувствовать, понимать и создавать прекрасное намного выше знаний и навыков. Искусство рассматривалось ими как средство нравственного совершенствования и достижения душевной гармонии. Назначение произведений искусства, которые должны соответствовать высоким эстетическим требованиям, состоит в первую очередь в том, чтобы представить человеку и обществу моральные нормы и нравственные ценности в привлекательном и неискаженном виде [13]. Объединение в единое целое ритуала, музыки и поэзии в конфуцианской традиции направлено на формирование у человека способности целостно воспринимать красоту окружающего мира и воссоздавать ее в системе внутрисемейных и общественных отношений.

В настоящее время обращение к конфуцианской традиции наблюдается в Китае практически во всех сферах воспитания, особенно в нравственном и эстетическом воспитании. Однако конфуцианство переосмысливается с учетом современных социальных, культурных и образовательных реалий, в том числе с учетом качественных изменений, происходящих в информационном пространстве и оказывающих непосредственное влияние на те эстетические образцы, которые предлагаются подрастающему поколению массовой культурой. Поскольку эти образцы часто имеют искаженный характер и, отличаясь привлекательной формой, не отличаются нравственным содержани-

ем и потому не могут быть названы эстетическими идеалами, положение конфуцианства о единстве прекрасного и доброго как критерии подлинной красоты является сегодня особенно актуальным и востребованным. В этой связи существует потребность в разработке методов, форм, технологий эстетического воспитания, которые могли бы реализовать это положение в современных условиях.

Строительство духовной цивилизации социализма предполагает, чтобы при обращении к традиционной культуре в процессе эстетического воспитания учитывалась национальная и региональная специфика. Это требование реализуется на всех ступенях образования. Так, в школах в зависимости от того, в какой провинции расположена школа, основой содержания эстетического воспитания становится местная народная вокальная и инструментальная музыка, местная опера. Существует достаточно большое количество рекомендаций по организации эстетического воспитания студентов на материале пекинской, сычуаньской и других разновидностей оперы [1].

К новым тенденциям в области эстетического воспитания можно отнести разработку технологий, позволяющих интегрировать эстетическое воспитание в используемые в образовательном процессе интернет-технологии [10]. Кроме того, увеличение объема информации (в том числе благодаря интернету), которой должны овладеть школьники и в особенности студенты, побуждает ученых искать возможности для использования потенциала эстетического воспитания в формировании у обучающихся способности к глубокому пониманию фактов, событий, закономерностей, к преодолению «клипового», фрагментарного мышления благодаря развитому эстетическому мышлению [6].

Таким образом, в сфере эстетического воспитания в современном Китае традиции и инновации тесно переплетаются. Традиционное представление о тесной связи эстетического воспитания с другими направлениями воспитания (нравственным, идейно-политическим, интеллектуальным и т.д.) развивается в направлении понимания эстетического воспитания как феномена, благодаря которому возможно совершенствование человеческой природы, развитие не только специальных, но и общих способностей человека, его личности в целом. Конфуцианский принцип единства эстетического и этического в воспитании человека применяется с учетом современной ситуации развития страны, новых вызовов, которые эта ситуация ставит перед образованием.

Список литературы

1. Вэнь Юань. О взаимосвязи между художественным образованием Сычуаньской оперы и трансформацией культурных ресурсов и эстетическим воспитанием студентов // Сычуаньская драма. 2013. № 1. С. 118–120 (на кит. яз.).

2. Е Лан. Эстетические принципы. Пекин: Пекинский университет, 2009 (на кит. яз.).

3. Ли Сючао. Роль и стратегия реализации эстетического воспитания в становлении личности студента // Журн. Чанчуньского ун-та науки и технологий. 2013. № 4. С. 86–87 (на кит. яз.).

4. Люй Дончунь. Эстетическое воспитание и качество образования студентов // Журн. Технического ун-та Ляонин (общественные науки). 2014. № 4. С. 440–442 (на кит. яз.).

5. Сюй Бихуэй. Эстетическое воспитание: жизненное и эмоциональное воспитание // Исследования в области философии. 1996. № 12. С. 21–33.

6. Сюэ Хун. Эстетическое воспитание и развитие студентов колледжа // Журн. Чунцинского ун-та (общественные науки). 2017. № 23(5). С. 131–137.

7. Цай Юаньпэй. Избранные труды. Пекин: Народная педагогическая пресса, 1980 (на кит. яз.).

8. Цзинь Синь. Анализ стратегии эстетического воспитания, основанной на развитии личности студента // Journal of Northeastern Normal University (Philosophy and Social Sciences). 2009. № 3. С. 49–52 (на кит. яз.).

9. Цзэн Фаньжэнь. Размышления об эстетическом образовании и инновациях в культурном наследии // Журн. Ин-та образования и науки провинции Хэнань (Философия и общественные науки). 2013. № 1. С. 81–83 (на кит. яз.).

10. Чжан Июань. Применение эстетического воспитания в идеологическом и политическом образовании студентов колледжей – новое исследование на фоне Интернета // Университетское образование. 2017. № 5. С. 117–119 (на кит. яз.).

11. Чжан Туаньян, Ли Ифан. Об эстетическом воспитании средствами искусства и повышении качества образования студентов колледжа // Образовательный форум. 2016. № 1. С. 96–97 (на кит. яз.).

12. Чжао Линли. Продвижение ценности жизни – новая теория современного эстетического воспитания. Чэнду: Сычуань Education Press, 1991 (на кит. яз.).

13. Чжао Цзинь. Этические идеи конфуцианства как основа духовно-нравственного воспитания студентов в системе музыкального образования Китая // Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии. Краснодар: Эвенсис, 2017. Вып. II. С. 13–15.

14. Чжу Лэй. Краткий анализ совершенствования воспитания личности студентов колледжа // Исследования в области художественного образования. 2016. № 1. С. 141 (на кит. яз.).

15. Чжу Сяохуэй. Эстетическое воспитание и развитие личности студента // Образование для взрослых в Китае. 2010. № 23. С. 56–58 (на кит. яз.).

* * *

1. Ven' Yuan'. O vzaimosvyazi mezhdu hudozhestvennym obrazovaniem Sychuan'skoj opery i transformaciej kul'turnyh resursov i esteticheskim vospitaniem studentov // Sychuan'skaya drama. 2013. № 1. S. 118–120 (na kit. yaz.).

2. E Lan. Esteticheskie principy. Pekin: Pekinskij universitet, 2009 (na kit. yaz.).

3. Li Syuchao. Rol' i strategiya realizacii esteticheskogo vospitaniya v stanovlenii lichnosti studenta // Zhurn. Chanchun'skogo un-ta nauki i tekhnologij. 2013. № 4. S. 86–87 (na kit. yaz.).

4. Lyuj Donchun'. Esteticheskoe vospitanie i kachestvo obrazovaniya studentov // Zhurn. Tekhnicheskogo un-ta Lyaonin (obshchestvennye nauki). 2014. № 4. S. 440–442 (na kit. yaz.).

5. Syuj Bihuej. Esteticheskoe vospitanie: zhiznennoe i emocional'noe vospitanie // Issledovaniya v oblasti filosofii. 1996. № 12. S. 21–33.

6. Syue Hun. Esteticheskoe vospitanie i razvitie studentov kolledzha // Zhurn. Chuncinskogo un-ta (obshchestvennye nauki). 2017. № 23(5). S. 131–137.

7. Caj Yuan'pej. Izbrannye trudy. Pekin: Narodnaya pedagogicheskaya pressa, 1980 (na kit. yaz.).

8. Czin' Sin'. Analiz strategii esteticheskogo vospitaniya, osnovannoj na razvitii lichnosti studenta // Journal of Northeastern Normal University (Philosophy and Social Sciences). 2009. № 3. S. 49–52 (na kit. yaz.).

9. Czen Fan'zhen'. Razmyshleniya ob esteticheskom obrazovanii i innovaciyah v kul'turnom nasledii // Zhurn. In-ta obrazovaniya i nauki provincii Henan' (Filosofiya i obshchestvennye nauki). 2013. № 1. S. 81–83 (na kit. yaz.).

10. Chzhan Iyuan'. Primenenie esteticheskogo vospitaniya v ideologicheskom i politicheskom obrazovanii studentov kolledzhej – novoe issledovanie na fone Interneta // Universitetskoe obrazovanie. 2017. № 5. S. 117–119 (na kit. yaz.).

11. Chzhan Tuan'yan, Li Ifan. Ob esteticheskom vospitanii sredstvami iskusstva i povyshenii kachestva obrazovaniya studentov kolledzha // Obrazovatel'nyj forum. 2016. № 1. S. 96–97 (na kit. yaz.).

12. Chzhao Linli. Prodvizhenie cennosti zhizni novaya teoriya sovremennogo esteticheskogo vospitaniya. Chendu: Sychuan' Education Press, 1991 (na kit. yaz.).

13. Chzhao Czin'. Eticheskie idei konfucianstva kak osnova duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya // Novejshie dostizheniya i uspekhi razvitiya pedagogiki i psihologii. Krasnodar: Evensis, 2017. Vyp. II. S. 13–15.

14. Chzhu Lej. Kratkij analiz sovershenstvovaniya vospitaniya lichnosti studentov kolledzha // Issledovaniya v oblasti hudozhestvennogo obrazovaniya. 2016. № 1. S. 141 (na kit. yaz.).

15. Chzhu Syaohuej. Esteticheskoe vospitanie i razvitie lichnosti studenta // Obrazovanie dlya vzroslyh v Kitae. 2010. № 23. S. 56–58 (na kit. yaz.).

Theory of aesthetic education in modern China: traditions and innovations

The article deals with two approaches of understanding aesthetic education in modern Chinese pedagogical science – traditional and innovative. There is demonstrated the succession of traditions and innovations in the sphere of aesthetic education. There are revealed the tendencies of the development of the theory of aesthetic education in the context of the sociocultural and educational situations in the country.

Key words: *aesthetic education, traditional approach, innovative approach, Confucianism, spiritual civilization of socialism.*

(Статья поступила в редакцию 29.09.2019)

А.Г. КОЗЛОВА
(Санкт-Петербург)

РЕАЛИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ» КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ*

Изучаются пути совершенствования организации обучения в магистратуре по основной профессиональной образовательной программе «Духовно-нравственное воспитание». Показаны инновационные технологии конструктивного общения с обучающимися. Дан обзор методик и приемов, результатов обобщения педагогического опыта, а также специфических педагогических условий для успешной реализации магистерской программы.

Ключевые слова: *магистратура, духовно-нравственное воспитание, конструктивное общение, исследовательская культура, инновационный характер управления качеством обучения.*

Введение. В середине прошлого века среди активных преобразований и реформ в области высшего образования особое место заняло введение двухуровневой системы. Появле-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Козлова А.Г., 2019

ние магистратуры как нового и более высокого уровня высшего образования было связано не только с тем, что у студентов появилась потребность в непрерывном образовании, а с тем, что обучение в магистратуре может быть или по той же специальности, или по очень близкой. Современные выпускники-бакалавры задумываются над серьезным вопросом о том, идти им в магистратуру после бакалавриата или искать работу. Хорошо, если смысл обучения в магистратуре связан с углублением специализации по определенному профессиональному направлению, а не только с тем, чтобы просто иметь диплом магистра для карьерного роста.

Но существует и еще один значимый фактор выбора магистратуры: она дает возможность смены профессии. В основе смены профессии, как правило, лежат экономические причины. Почти половина жителей России (47%) не работают по специальности, которой обучались в вузах. Об этом сообщается в результатах опроса ВЦИОМ [1]. Для многих возникает возможность смены профессии при обучении в магистратуре по другой специальности. Такое решение принимается как вынужденная мера.

Психологи отмечают еще один важный фактор для смены профессии. К тридцати годам начинается переосмысление жизненного пути и избранной ранее профессии. Перспектива оставить привычную работу ради нового, увлекательного дела кажется очень заманчивой. Появляется стремление углубленно познать мир, желание творческой самореализации. Обучение в магистратуре для тех, кто может преодолеть определенные трудности, становится желанным способом проявить себя в новой жизненной ситуации.

О целесообразности магистерской образовательной программы «Духовно-нравственное воспитание». На протяжении двенадцати лет реализации магистерской программы «Духовно-нравственное воспитание» проводился тщательный анализ причин выбора абитуриентами обучения в данной магистратуре [5]. Результаты опубликованы в книгах «Магистерское образование в оценках и размышлениях студентов и преподавателей» [12], «Книга для записей. Выпускники магистратуры об эффективности образовательной программы “Духовно-нравственное воспитание”» [6] и др.

Как результат такого исследования надо отметить следующее: при поступлении в магистратуру нет ограничений по возрасту, поступают абитуриенты с различной специализацией высшего образования. Основную часть поступающих, конечно, составляют опытные педагоги из образовательных организаций и выпускники бакалавриата, у которых еще нет накопленного педагогического опыта.

Примечательно, что за 12 лет в магистратуре обучались студенты, имеющие разные специальности: военнослужащие, экономисты, инженеры, менеджеры, музейные работники, священнослужители, врачи, специалисты дополнительного образования детей, актеры, музыканты, журналисты, ведущие радио и телевидения, библиотекари, социологи и др. Если на дневном отделении обучались в основном жители Санкт-Петербурга, то на заочном – магистранты из разных городов России и зарубежья. Такое разнообразие специалистов позволяет создать атмосферу взаимообогащения в вопросе осознания и освоения жизненного опыта.

По результатам контент-анализа магистрантов, «духовно-нравственное воспитание – это *новая* категория педагогики, совокупность принципов и норм, связанных с семейными, культурными, духовными, моральными традициями общества, целью которого является воздействие на поведение человека, сориентированное на воспитание высших человеческих духовных и культурных ценностей» [12, с. 126]. Основная профессиональная образовательная программа (далее ОПОП) «Духовно-нравственное воспитание» является уникальной. Именно в ней найден компромисс между религиозным и светским воспитанием. Выпускник магистратуры, безусловно, должен обладать великой педагогической культурой, иметь в своем арсенале средства духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений и прочно укорененную позицию не противостояния религиозного и светского воспитания, а воссоединения их по принципу единства в многообразии.

Преданное забвению воспитание «внутреннего человека», как правило, приводит к потере человечности и, вследствие этого, катаклизмам в обществе. В настоящее время мы являемся свидетелями перемен, которые изменили существо человека, его внутреннее позиционирование так, что теряется преемственность с его предшествующими состояниями.

Как притча во многих публикациях приводится следующее обращение к родителям: «Я один из выживших в концлагере. Мои глаза

видели то, что никто из вас не видел. Хорошо образованные и обученные инженеры построили газовые камеры, которые отравляли детей. Хорошо подготовленные врачи и медсестры, разбирающиеся в препаратах и инструментах, уколами умерщвляли младенцев. Они все окончили среднюю школу и высшие учебные заведения и превратились в людей, которые вечно будут гореть в аду. Моя просьба к вам – приложите все усилия к тому, чтобы ваш ребенок стал человеком и христианином. Приложите все силы, чтобы противостоять производству знающих монстров и психопатов» (из письма родителям директора школы в Германии).

Фактически в этом письме речь идет о предупреждении о той огромной опасности, которая подстерегает всех людей, если основы духовно-нравственного воспитания будут отчуждены от воспитания в целом. Другими словами, об отмене прежнего, традиционного или классического наполнения этого понятия и замене его чем-то другим.

Процесс освоения знаний, умений, компетенций, полученных в годы обучения в магистратуре, имеет пролонгированный характер. Поэтому письменный опрос «Что дало вам обучение в магистратуре?» мы провели у 187 магистров, которые уже практиковали в течение 5–8 лет после окончания магистратуры. Во втором разделе книги [12] мы опубликовали «Очерки выпускников о магистратуре», где в свободной форме магистры раскрыли истинное значение магистратуры в их жизни.

Я почерпнула много важных идей из наших курсов, узнала о множестве замечательной и полезной литературы, без которой невозможно настоящее полноценное образование. Хотелось бы отметить, что с большой радостью я встретила столько душевных, открытых, талантливых, инициативных и добрых людей во время учебы в магистратуре. Это так радостно в наши дни, когда ты встречаешь единомышленников, сердца которых горят любовью и состраданием к людям. Я многому научилась у коллег-студентов, у преподавателей, а также узнала о разнообразной духовно-нравственной деятельности в Петербурге и России. Это давало и дает мне вдохновение для продолжения этого необычного образовательного путешествия (Лакомова Виктория, Швеция) [Там же, с. 124].

Нашу родную магистратуру можно сравнить с компасом, дающим россиянам ориентир на верный путь в сложной, противоречивой атмосфере современного бытия. Именно Педагогика как ваятельница детских душ должна быть носителем духовности и высокой нравственности, ведь духовно-нравственный стержень общества – залог благополучия государственности (Нестерова Елена, Петрозаводск, учитель музыки) [12, с. 127].

При Николо-Сольбинском монастыре, молитвой и тяжелым трудом возрождающемся из руин посреди лесов Ярославской области, был организован приют для девочек-сирот. С этого времени вопрос об их достойном воспитании и обучении – один из самых важных для нашей обители. Мы очень старались учиться в магистратуре, воспринимая получение образования как монашеское послушание. Сейчас в нашей обители есть единственная в России общеобразовательная школа при монастыре – «Добрая школа на Сольбе», где с 1-го по 11-й класс учатся девочки. Теперь идет процесс лицензирования православного колледжа, в планах – создание университета (послушницы Николо-Сольбинского монастыря – Ольга Кифорук, Ольга Бунина, Ксения Баландина) [Там же, с. 116].

Общим является положительное впечатление от обучения в магистратуре, а для нас, преподавателей, работающих в ОПОП «Духовно-нравственное воспитание», особенно значимо то, что основная часть (87%) из 368 магистров-выпускников служит в сфере духовно-нравственного воспитания. И каждый раз, посещая какое-нибудь культурное событие, мы встречаем там своих учеников [9].

Выпускники магистратуры в основном преподают курс «Основы религиозных культур и светской этики», а также предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России». На протяжении двух лет обучения магистранты встречаются с лучшими учителями-предметниками, осваивая их передовой педагогический опыт в своей практике.

Однако в образовании постоянно возникают инновационные направления реализации принципов духовно-нравственного воспитания. Так, уже объявлены пять направлений итогового сочинения на 2019/20 уч. г.: 1) «Война и мир» – к 150-летию великой книги; 2) Надежда и отчаяние; 3) Добро и зло; 4) Гордость и смирение; 5) Он и она. Основой сочинений является фиксированный, но вместе с тем индивидуальный уровень освоения и понимания духовно-нравственных смыслов каждым одиннадцатиклассником [4].

Педагогические условия эффективной реализации образовательного процесса в магистратуре. Стоит согласиться с мнением доктора педагогических наук, профессора Ф.Н. Козырева о том, что хорошо поставленное гуманитарное образование не довольству-

ется адекватной репрезентацией культурных артефактов, но добивается духовного резонанса тех чувств, вдохновений и актов, которыми создавались великие произведения культуры и которыми их сегодня воспринимает ученик. Как это определил И.А. Ильин применительно к вопросам религии, в содержание образования непременно должны включаться элементы знакомства с живым и личностным опытом носителей веры, должна обеспечиваться возможность «вчувствоваться в религиозные акты основоположников» [10, с. 13].

Существующие информационно-коммуникационные технологии и методы конструктивного общения становятся ведущими в осуществлении индивидуального подхода в управлении образовательным процессом в магистратуре, а в силу своего повсеместного распространения и доступности – сохраняют его массовый характер. После выявления уровня знаний первокурсников по истории становления духовно-нравственного воспитания в педагогике, их готовности осуществлять на практике основные педагогические принципы образовательную деятельность мы строим как взаимодействие аудиторной и внеаудиторной работы.

Как отмечает И.В. Чеботарева, «повышение качества процесса интериоризации системы ценностей при подготовке педагогических кадров, с нашей точки зрения, будет успешным в случае эффективной интеграции духовно-нравственного потенциала аудиторных и внеаудиторных форм организации образовательно-воспитательной деятельности, являющихся важнейшими компонентами образовательной среды вуза» [19].

Решающим при выборе форм и методов обучения является индивидуальный подход. Наличие 12–15 студентов в группе позволяет преподавателю применять как активные, так и интерактивные формы занятий.

Одними из наиболее часто применяемых форматов занятий являются диспут или дискуссия. Дело в том, что профессиональная культура речи у магистрантов развита слабо. Не напрасно в учебный план включен такой предмет, как «Риторика и гомилетика как основа конструктивного общения» [5].

Одной из последних во внеаудиторной обстановке была дискуссия «Кто может быть наставником…». Выбор данной темы не был случайным. Так, в конце 2018 г. был утвержден национальный проект «Образование», в котором было подчеркнуто, что наставничество играет одну из ведущих ролей в его реализации.

Наставничество в данном контексте рассматривается как перспективная образовательная технология, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки и осознанность быстрее, чем традиционные способы. Педагог в роли наставника не только ретранслирует знания, но и отвечает на вызов времени.

Участникам дискуссии была дана «Характеристика педагога-наставника» [18]. Существует много списков компетенций, которыми должен обладать педагог-наставник. Списки разнятся и включают от 4 до 22 пунктов. Для примера представим модель от Института будущего из 10 контекстных (soft skills) навыков:

– способность к отбору информации;
– социальный интеллект;
– способность мыслить проектно;
– межкультурная компетентность;
– способность мыслить нестандартно и глубоко;
– способность понимать смыслы;
– универсальные навыки мышления;
– способность вычислять;
– сотрудничество в виртуальном пространстве;
– способность работать с современными СМИ.

Наибольшее внимание у магистрантов вызвал вопрос «Влияет ли наличие и отсутствие своих детей на качества личности, важные для хорошего наставника?». Приводились примеры из истории педагогики:

У великого педагога Макаренко своих детей не было. Только приемные. От этого он не потерял замечательных качеств наставника.

Из личных наблюдений и воспоминаний:

У меня замечательный пример. В школе математику вела очень и очень хорошая учительница. Притом своих детей у нее не было. Намного печальнее, когда у учителей свои дети – неудачники, и поэтому они срываются на учащихся; О себе могу сказать, что, хотя тоже горела работой в школе, пока не было своих детей (чем заработала себе отличную репутацию и кучу привилегий), но сейчас понимаю: не понимала их ни капли; только сейчас, с появлением своих детей, с «выращиванием» их, могу сказать, что чуть продвинулась в этом понимании.

Были и другие мнения:

Человек, у которого нет детей, не обладает опытом собственного проживания с ними под

одной крышей, он никогда не поймет ни детей, ни родителей – пока сам родителем не станет.

В ходе дискуссии не было достигнуто консенсуса. Но в процессе откровенной беседы магистранты приобрели умения вести диалог, а не «продавливать» свое мнение, применять метод дилемм, выдвигать аргументы и использовать убедительные доказательства [2].

С целью восполнения недостатка учебных пособий для реализации ОПОП «Духовно-нравственное воспитание» издаются сборники во вновь созданной серии «Библиотека магистранта» [13].

Одним из вызовов времени стало участие магистрантов в волонтерском движении. По окончании обучения магистры при поступлении на работу будут прописывать в резюме сведения о своем волонтерском опыте. «Опыт волонтерства очень важен и является сильной характеризующей чертой соискателя. Поэтому планируется интегрировать систему “Добровольцы России” с нашим порталом “Работа в России”», – сказал заместитель руководителя Роструда Денис Васильев [17]. Как правило, магистранты осуществляют педагогическое волонтерство (добровольческую деятельность): создание возможности для творческого самовыражения и раскрытия творческого потенциала каждого, восстановление храмов – памятников истории и культуры; оказание помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию; содействие в развитии популяризации знаний, инноваций, образования, науки; содействие в развитии и популяризации физической культуры, спорта и активного досуга и др.

Одним из важных педагогических условий успешности обучения в магистратуре является формирование исследовательской культуры магистранта. На протяжении всех лет пребывания обучающихся в магистратуре проводится целенаправленная работа по выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР). И это обычное дело – в любой магистратуре это выполняют. Однако в формировании исследовательской компетенции, культуры исследователя значительную роль играют регулярные обобщения выполняемой работы [11]. Это и публикации в педагогической печати, участие в конференциях (как региональных, так и всероссийских), различных конкурсах работ. Цикл формирования исследовательской компетенции в магистратуре завершается не только защитой, но и обязательной публикацией магистранта совместно с научным руководителем в сборниках авторефератов ВКР [14; 15].

ОПОП любой магистратуры создается педагогическим сообществом, объединенным одной проблемой. Однако в процессе осуществления образовательной программы приходится сталкиваться с тем, что не все дисциплины, не все темы, не все лекции могут читать преподаватели одной отдельно взятой кафедры.

В связи с этим существенным является сотрудничество с преподавателями других кафедр вуза, а зачастую и других вузов. Встречи проводятся во внеаудиторные часы. По итогам издаются научно-методические пособия «Избранные лекции в магистратуре по проблемам духовно-нравственного воспитания» [3], в которых даны текст лекции, необходимая литература и задания, вопросы для самостоятельной работы магистранта, а далее – отзывы магистрантов о проведенной встрече.

Заключение. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание» задумывалась и создавалась как отклик на вызов времени: подготовить специалистов, способных работать в сфере воспитания, направленной на восстановление нравственных основ в деле образования подрастающих поколений. С первых же лет реализации данной ОПОП от широкой общественности было получено признание: ежегодный конкурс при поступлении в магистратуру от трех до шести человек на одно место.

В настоящий момент в сфере духовно-нравственного воспитания успешно трудятся 367 выпускников магистратуры. Как отмечают преподаватели, участвующие в реализации программы, привлекательным для них является постоянный поиск путей, способов, технологий конструктивного общения с магистрантами, многогранный инновационный творческий характер преподавания учебных дисциплин. Особой мотивацией к постоянному поиску успешного решения проблем, возникающих в образовательном процессе, является не только выявление смыслов, затруднений, достижений, но и завершенность любого анализа педагогической деятельности – публикации аналитических сборников, статей, участие в различных конкурсах профессионального мастерства.

Список литературы

1. ВЦИОМ: почти половина россиян не работают по специальности [Электронный ресурс]. URL: https://realnoevremya.ru/news/136379-vciom-

pochti-polovina-rossiyan-ne-rabotayut-po-specialnosti (дата обращения: 10.09.2019).

2. Гутник И.Ю. Рефлективный анализ опыта деятельности в магистратуре по программе «Духовно-нравственное воспитание» // Магистерское образование в оценках и размышлениях студентов и преподавателей: по материалам реализации магистерской образовательной программы «Духовно-нравственное воспитание» в 2008–2016 гг.: учебно-методический комплекс / сост. А.Г. Козлова, Л.А. Немчикова. СПб.: Тайкун, 2016. С. 75–76.

3. Избранные лекции в магистратуре по проблемам духовно-нравственного воспитания / под ред. А.Г. Козловой, Л.А. Немчиковой, А.С. Роботовой. СПб.: Тайкун, 2017. Вып. 1.

4. Итоговое сочинение 2019–2020 [Электронный ресурс]. URL: https://rustutors.ru/itogovoe2020 (дата обращения: 10.09.2019).

5. Козлова А.Г. Динамика освоения магистрантами нравственных и духовных ценностей [Электронный ресурс] // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманит. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2014. № 2(33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-osvoeniya-magistrantami-nravstvennyh-i-duhovnyh-tsennostey-2 (дата обращения: 10.09.2019).

6. Козлова А.Г. Книга для записей. Выпускники магистратуры об эффективности образовательной программы «Духовно-нравственное воспитание» [Электронный ресурс] / авт.-сост. С.Е. Залаутдинова, А.Г. Козлова, Л.А. Немчикова. СПб., 2019. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37101189 (дата обращения: 10.09.2019).

7. Козлова А.Г. Магистратура: ожидаемое и реальное // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества [Электронный ресурс] / сост. Н.А. Лобанов. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-ozhidaemoe-i-realnoe (дата обращения: 26.08.2019).

8. Козлова А.Г. Проблемы конструирования содержания магистерского образования (на материале магистратуры «Духовно-нравственное воспитание») // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им.А.И. Герцена. 2013. № 155. С. 110–118.

9. Козлова А.Г., Немчикова Л.А. Магистерское педагогическое образование и профессионально-ценностное самоопределение личности // Университетское образование современного педагога: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. 13 окт. 2016 г. / под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 48–54.

10. Козырев Ф.Н. Духовно-нравственное образование: интерпретативный подход // Избранные лекции в магистратуре по проблемам духовно-нравственного воспитания: науч.-метод. пособие / под ред. А.Г. Козловой, Л.А. Немчиковой, А.С. Роботовой. Вып. 1. СПб., 2017. С. 7–16.

11. Магистерские диссертации как отражение готовности к духовно-нравственному воспитанию. Тема «Соотношение светской и религиозной духовности»: сб. науч.-метод. материалов / под ред. А.Г. Козловой. СПб., 2012. Вып. 2.

12. Магистерское образование в оценках и размышлениях студентов и преподавателей: по материалам реализации магистерской образовательной программы «Духовно-нравственное воспитание» в 2008–2016 гг.: учеб.-метод. комплекс / сост. А.Г. Козлова, Л.А. Немчикова. СПб., 2016.

13. Методика проведения классного часа. Тема: «Воспитание веротерпимости у школьников»: сб. науч.-метод. материалов / под ред. А.Г. Козловой. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2011. Вып. 1.

14. Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание»: кол. моногр. Вып. 2. СПб., 2017.

15. Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание»: кол. моногр / РГПУ, психолого-педагогический факультет, каф. педагогики. СПб., 2015. Вып. 1.

16. Новиков С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего общества знания // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2. С. 4–8.

17. Роструд: опыт волонтерской деятельности будет учитываться при размещении резюме на «Работе в России» [Электронный ресурс]. URL: https://www.rostrud.ru/press_center/novosti/827534/ (дата обращения: 10.09.2019).

18. Характеристика педагога-наставника [Электронный ресурс]. URL: https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovat-nastavnichestvo-v-shkole/ (дата обращения: 10.09.2019).

19. Чеботарева И.В. Использование духовно-нравственного потенциала внеаудиторных форм организации образовательно-воспитательной деятельности при подготовке будущих педагогов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 4–9.

* * *

1. VCIOM: pochti polovina rossiyan ne rabotayut po special'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: https://realnoevremya.ru/news/136379-vciom-pochti-polovina-rossiyan-ne-rabotayut-po-specialnosti (data obrashcheniya: 10.09.2019).

2. Gutnik I.Yu. Reflektivnyj analiz opyta deyatel'nosti v magistrature po programme «Duhovno-nravstvennoe vospitanie» [Elektronnyj resurs] // Magisterskoe obrazovanie v ocenkah i razmyshleniyah studentov i prepodavatelej: po materialam realizacii magisterskoj obrazovatel'noj programmy «Duhovno-nravstvennoe vospitanie» v 2008–2016 gg.: ucheb.-metod. kompleks / sost. A.G. Kozlova, L.A. Nemchikova. SPb.: Tajkun, 2016.

3. Izbrannye lekcii v magistrature po problemam duhovno-nravstvennogo vospitaniya / pod red. A.G. Kozlovoj, L.A. Nemchikovoj, A.S. Robotovoj. SPb.: Tajkun, 2017. Vyp. 1.

4. Itogovoe sochinenie 2019–2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://rustutors.ru/itogovoe2020 (data obrashcheniya: 10.09.2019).

5. Kozlova A.G. Dinamika osvoeniya magistrantami nravstvennyh i duhovnyh cennostej [Elektronnyj resurs] // Vestn. Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanit. un-ta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya. 2014. № 2(33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-osvoeniya-magistrantami-nravstvennyh-i-duhovnyh-tsennostey-2 (data obrashcheniya: 10.09.2019).

6. Kozlova A.G. Kniga dlya zapisej. Vypuskniki magistratury ob effektivnosti obrazovatel'noj programmy «Duhovno-nravstvennoe vospitanie» [Elektronnyj resurs] / avt.-sost. S.E. Zalautdinova, A.G. Kozlova, L.A. Nemchikova. SPb., 2019. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37101189 (data obrashcheniya: 10.09.2019).

7. Kozlova A.G. Magistratura: ozhidaemoe i real'noe [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: tr. mezhdunarodnogo sotrudnichestva / sost. N.A. Lobanov. SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2009. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-ozhidaemoe-i-realnoe (data obrashcheniya: 26.08.2019).

8. Kozlova A.G. Problemy konstruirovaniya soderzhaniya magisterskogo obrazovaniya (na materiale magistratury «Duhovno-nravstvennoe vospitanie») // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im.A.I. Gercena. 2013. № 155. S. 110–118.

9. Kozlova A.G., Nemchikova L.A. Magisterskoe pedagogicheskoe obrazovanie i professional'no-cennostnoe samoopredelenie lichnosti // Universitetskoe obrazovanie sovremennogo pedagoga: sb. nauch. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. 13 okt. 2016 g. / pod red. I.V. Gladkoj, S.A. Pisarevoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016. S. 48–54.

10. Kozyrev F.N. Duhovno-nravstvennoe obrazovanie: interpretativnyj podhod // Izbrannye lekcii v magistrature po problemam duhovno-nravstvennogo vospitaniya: nauch.-metod. posobie / pod red. A.G. Kozlovoj, L.A. Nemchikovoj, A.S. Robotovoj. Vyp. 1. SPb., 2017. S. 7–16.

11. Magisterskie dissertacii kak otrazhenie gotovnosti k duhovno-nravstvennomu vospitaniyu. Tema «Sootnoshenie svetskoj i religioznoj duhovnosti»: sb. nauch.-metod. materialov / pod red. A.G. Kozlovoj. SPb., 2012. Vyp. 2.

12. Magisterskoe obrazovanie v ocenkah i razmyshleniyah studentov i prepodavatelej: po materialam realizacii magisterskoj obrazovatel'noj programmy «Duhovno-nravstvennoe vospitanie» v 2008–2016 gg.: ucheb.-metod. kompleks / sost. A.G. Kozlova, L.A. Nemchikova. SPb., 2016.

13. Metodika provedeniya klassnogo chasa. Tema: «Vospitanie veroterpimosti u shkol'nikov»: sb. nauch.-metod. materialov / pod red. A.G. Kozlovoj. 2-e izd., ispr. i dop. SPb., 2011. Vyp. 1.

14. Nauchnye izyskaniya magistrantov. OPOP «Duhovno-nravstvennoe vospitanie»: kol. monogr. Vyp. 2. SPb., 2017.

15. Nauchnye izyskaniya magistrantov. OPOP «Duhovno-nravstvennoe vospitanie»: kol. monogr / RGPU, psihologo-pedagogicheskij fakul'tet, kaf. pedagogiki. SPb., 2015. Vyp. 1.

16. Novikov S.G. Strategicheskaya cel' rossijskogo obrazovaniya v kontekste gryadushchego obshchestva znaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2. S. 4–8.

17. Rostrud: opyt volonterskoj deyatel'nosti budet uchityvat'sya pri razmeshchenii rezyume na «Rabote v Rossii» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.rostrud.ru/press_center/novosti/827534/ (data obrashcheniya: 10.09.2019).

18. Harakteristika pedagoga-nastavnika [Elektronnyj resurs]. URL: https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovat-nastavnichestvo-v-shkole/ (data obrashcheniya: 10.09.2019).

19. Chebotareva I.V. Ispol'zovanie duhovno-nravstvennogo potenciala vneauditornyh form organizacii obrazovatel'no-vospitatel'noj deyatel'nosti pri podgotovke budushchih pedagogov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(135). S. 4–9.

Implementation of the master program "Spiritual and moral education" as the response to modern challenges

The article deals with the ways of improving the educational process while master's studying of the basic professional educational program "Spiritual and moral education". There are demonstrated the innovative technologies of constructive communication with students. There are reviewed the teaching methods and techniques, the results of the pedagogical experience and the specific conditions of the successful implementation of the master program.

Key words: *master's study, spiritual and moral education, constructive communication, research culture, innovative character of quality management of teaching.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

Н.А. ЧЕРНИКОВА, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Анализируются мотивационные, содержательные и организационные приоритеты слушателей программ дополнительного профессионального образования в области социальной работы. Представлены результаты исследования актуальных запросов практикующих специалистов, влияющие на отбор содержания программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации. Приведен пример учебного плана с учетом требований профессионального стандарта и запросов слушателей.

Ключевые слова: *дополнительное образование, мотивация обучения, непрерывное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, профессиональный стандарт.*

Современная система дополнительного профессионального образования в области социальной работы (социального обслуживания), представленная двумя формами – повышением квалификации и профессиональной переподготовкой (в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст. 76), актуализирует две взаимосвязанные тенденции. Первая тенденция касается вопросов формирования профессиональных компетенций у специалиста в соответствии с профессиональными стандартами в сфере социального обслуживания – «Специалист по социальной работе» (зарегистрировано в Минюсте России 6 декабря 2013 г. № 30549), «Руководитель организации социального обслуживания» (зарегистрировано в Минюсте России 31 декабря 2013 г. № 30970), «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» (зарегистрировано в Минюсте России 19 декабря 2013 г. № 30658), «Специалист по работе с семьей» (зарегистрировано в Минюсте России 26 декабря 2013 г. № 30849) и др. Вторая тенденция связана с тем, что система дополнительного образования находится в стадии трансформации, характеризуется вариативностью образовательных моделей с постоянным обновлением и внедрением инноваций. Следует отметить и тот фактор, который оказывает определенное влияние на эти тенденции – современный слушатель (обучающийся), находясь в ситуации выбора образовательного маршрута, предъявляет мультипликативные требования к системе дополнительного образования, расположенные чаще всего в следующей дихотомии: «низкая стоимость обучения – высокое качество образования». Этот тезис находит свое подтверждение в статье Н.В. Лебедевой «Диверсификация моделей обучения социальных работников в системе дополнительного профессионального образования», где отмечается, что «…в отличие от традиционно-дидактической модели обучения, обучающиеся перестают быть пассивными реципиентами информации, предложенной им преподавателем, а становятся активными участниками своего обучения, также влияющими на явления культуры…» [2, с. 123].

Анализ научных публикаций в области дополнительного образования по социальной работе показывает дефицит системных исследований в изучении «запросов», «мотивации», «выстраивании профессиональных перспектив» в системе непрерывного образования специалистов системы социальной защиты населения и смежных сфер (здравоохранение, образование). Так, Е.Б. Береговая, Н.В. Лебедева рассматривают профессиональное развитие и дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы; Е.В. Соболева анализирует качество подготовки социальных работников в системе непрерывного образования. Отдельно следует отметить публикации, в фокусе внимания которых вопросы форм и методов обучения (Г.Ф. Свиридова). Проделанный обзор свидетельствует о том, что дополнительное профессиональное образование по социальной работе выстраивается без четких представлений об изменениях, которые должны произойти в личностно-профессиональном плане.

Исходя из обозначенных обстоятельств, в Волгоградском государственном социально-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Черникова Н.А., Шубина А.С., 2019

Таблица 1

Сравнительные характеристики разных форм образования

Характеристика	Высшее образование		Дополнительное образование	
	Первое высшее образование	Второе высшее образование	Профессиональная переподготовка	Повышение квалификации
1. Место получения	Высшее учебное заведение (вуз)		Вуз или другие образовательные организации	
2. Условия получения	Наличие среднего (полного) общего образования	Наличие основного высшего образования (бакалавриат или магистратура)	Наличие высшего или среднего профессионального образования либо в процессе получения среднего или высшего профессионального образования	
Цель (направленность)	Подготовка высококвалифицированных кадров		Получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новых навыков, новой квалификации	Совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации
Итоговый документ	Диплом (диплом бакалавра, специалиста, магистра)		Диплом о профессиональной переподготовке	Удостоверение о повышении квалификации
Длительность получения	От 4 лет	От 5 лет	От 2 месяцев до 2 лет	От 2 дней до нескольких месяцев
Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	Цифровизация (система электронного образования)			
Контингент (согласно статистическим данным)	Выпускники общеобразовательных школ (17–18 лет)	Лица от 20 лет и старше	Студенты, специалисты-практики, руководители, безработные граждане, пенсионеры	
Содержательные приоритеты	Формирование наряду с профессиональными значительного количества общекультурных и общепрофессиональных компетенций, что требует включения большого количества общеобразовательных дисциплин		Ориентация на формирование профессиональных компетенций, что позволяет в большей степени учитывать конкретные интересы обучающихся и работодателей	

педагогическом университете (ВГСПУ) дополнительное профессиональное образование и профессиональное обучение по социальной работе выстроено с ориентацией на условия, отраженные в диссертационном исследовании Т.М. Сумской, «базируется на научном осмыслении результатов социального маркетинга и перспективных потребностей рынка труда, востребованности социально-профессиональных услуг, развития инфраструктуры социальной защиты населения в регионе и России в целом, а также опирается на специфику контингента обучающихся» [7, с. 230].

Рассмотрим модели дополнительного профессионального образования и профессионального обучения по социальной работе, представленные в ВГСПУ. На сегодняшний день обучение по дополнительным программам представлено тремя форматами: очным, очно-заочным и заочным с применением дистанционных образовательных технологий (онлайн-формат). Объем часов начинается от 250 и предполагает два варианта: программу с фиксированным объемом часов (например, программа «Специалист по социальной работе» – 352 часов) и программы, где объем учебной нагрузки определяется заказчиком, например профессиональное обучение по программе «Социальный работник» (200 часов). В связи с реализацией региональными центрами занятости населения федерального проекта «Старшее поколение» национального про-

Рис. 1. Распределение респондентов по возрастным группам

Рис. 2. Распределение респондентов в зависимости от стажа работы в сфере социальной защиты населения

екта «Демография» на электронных торговых площадках (https://otc.ru/, http://zakupki.gov.ru) может быть обозначено различное количество часов. Подобные условия характерны и для программ повышения квалификации (например, фиксированный онлайн-курс «Этические основы социальной работы» (16 часов) на портале ВГСПУ http://dist.miroznai.ru/courses, который востребован специалистами по социальной работе, руководителями организаций социального обслуживания, социальными работниками и другими представителями системы социального обслуживания; или курсы, созданные по индивидуальному заказу, например «Методология и методы научных исследований в социальной работе» (36 часов), и реализуемые в очно-заочной форме). Приведенные примеры отражают гибкость современной системы дополнительного образования, готовность профессорско-преподавательского состава оказывать различные образовательные услуги. Отдельно следует отметить, что очный формат в соответствии с требованиями контракта может быть реализован по месту нахождения заказчика.

Активно используются и другие формы дополнительного образования – проведение краткосрочных семинаров-практикумов, мастер-классов и вебинаров, которые разрабатываются под конкретные запросы работодателей. Данные «малые формы» могут проводиться как с выездом преподавателей и проведением занятий на базе учреждений, так и на площадке университета. В настоящее вре-

мя актуализирован и такой вид взаимодействия, как проведение «технического обучения» профессорско-преподавательским составом кафедры социальной работы по запросу социальных служб.

Появление вариативных моделей дополнительного профессионального образования позволяет потенциальным обучающимся анализировать собственные приоритеты в выборе образовательного трека. Так, в табл. 1 представлены сравнительные характеристики высшего образования (первого и второго) и дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации).

Для выяснения актуальных запросов практикующих специалистов социальной сферы было проведено исследование, результаты которого влияют на отбор содержания проектируемых программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации. С точки зрения М. Пейна, студентам должна отводиться особая роль в усовершенствовании содержания образования, поскольку они достаточно четко осознают свои потребности и имеют ценную информацию о том, в какой степени предоставляемая им учебная программа отвечает требованиям конкурентности на рынке труда [3].

Нами была разработана анкета, включающая четыре блока вопросов. Первый блок вопросов – формализованный, ориентирован на выявление должности и стажа работы опрашиваемых, позволяет определить контингент потенциальных обучающихся. Второй вопрос нацелен на определение мотивации обучения (для чего собираются обучаться по программе дополнительного образования). Третий блок вопросов ориентирован на выявление актуальных содержательных запросов специалистов (чему им было бы важно научиться). Четвертый блок вопросов нацелен на выявление организационных аспектов обучения (как было бы удобно обучаться).

Всего на протяжении 2018–2019 гг. было опрошено 110 чел., работающих в области социальной защиты населения, из них:

1) специалисты по социальной работе – 53 чел. (48,2%);

2) специалисты по реабилитационной работе – 19 чел. (17,3%);

3) специалисты по работе с семьей – 16 чел. (14,5%);

4) руководители учреждений социального обслуживания – 22 чел. (20%).

Распределение опрашиваемых по возрастным группам представлено на рис. 1, а в зависимости от стажа работы в сфере социальной защиты населения – на рис. 2.

При ответе на второй вопрос участникам опроса было предложено выбрать из перечня предложенных причин не более трех, по которым они планируют обучаться по программам дополнительного образования (табл. 2).

Таблица 2

Причины обучения по программам дополнительного профессионального образования

Причина обучения	Частота ответов	
	абс.	%
Несоответствие документа об образовании занимаемой должности (требованиям профстандарта)	74	54,4
Намерение повысить эффективность собственной профессиональной деятельности за счет новых умений и знаний	37	27,2
Намерение продолжить собственное профессиональное саморазвитие	16	11,8
Намерение быть конкурентноспособным на рынке труда	5	3,7
Другое	4	2,9

Результаты показывают, что основная причина, побуждающая опрошенных обучаться по программам дополнительного профессионального образования, – формальная, связанная с требованиями профессиональных стандартов. В связи с этим необходимо проектировать содержание учебных курсов и конкретных заданий таким образом, чтобы способствовать повышению у слушателей содержательной мотивации обучения. Для этого содержание заданий должно быть практико-ориентированным и максимально приближенным к реальной профессиональной деятельности, вследствие чего у слушателей появляется уверенность в реальной пользе обучения. Для 37% опрошенных значимым является повышение эффективности собственной профессиональной деятельности: для поддержания этой мотивации необходимо, чтобы содержание программ и отдельных учебных курсов было ориентировано на новейшие приоритеты в области социальной работы, включало инновационные технологии и опиралось на актуальное положение системы социального обслуживания. Меньшее количество опрошенных (16%) в качестве одного из мотивов обозначили профессиональное саморазвитие.

Стоит отметить, что в основном это были молодые специалисты с небольшим стажем профессиональной деятельности в области социального обслуживания. Для поддержания этой мотивации, а также формирования ее у других слушателей в содержание учебных курсов следует включать задания, ориентированные не только на операциональную сторону профессиональной деятельности, но и на личностное развитие специалиста (задания, включающие элементы самоанализа, рефлексии и пр.).

Третий блок вопросов фокусировал наше внимание на выборе приоритетного содержания обучения. Каждой группе опрашиваемых было предложено изучить соответствующий профессиональный стандарт и выбрать трудовые действия, умения и знания, который могут формироваться в рамках программы обучения (не более пяти позиций).

Ниже представлены результаты опроса для каждой из групп. В таблицах отражены только те трудовые действия, знания и умения, частота встречаемости которых в ответах респондентов была максимальной.

Таблица 3

Дефицитарные трудовые действия, знания и умения (группа респондентов – руководители организаций социального обслуживания)

Компонент профессионального стандарта (трудовые действия – ТД, знания – З, умения – У)		Частота ответов	
		абс.	%
ТД	Организация мониторинга удовлетворенности граждан доступностью и качеством предоставления социальных услуг, создание условий для проведения независимой системы оценки качества услуг, оказываемых организацией, в установленном порядке	9	60
	Руководство внедрением в организации инновационных форм деятельности, современных методов и инструментов оказания социальных услуг	7	
З	Теоретические основы управления персоналом, включая основы нормирования труда, оценки и мотивации персонала, организации оплаты труда	4	
У	Осуществлять консультирование клиентов в рамках компетенции организации в доступной форме, предотвращать возможные конфликтные ситуации	6	40

Полученные данные показывают, что для руководителей организаций социального обслуживания наиболее актуальным в содержании обучения является изучение вопросов организации и проведения мониторинга и освоения системы оценки качества услуг. Для руководителей также важным представляется изучение инноваций в сфере социального обслуживания (современные научные разработки в области социальной работы, опыт регионов и международный опыт). Значительная часть опрошенных отметила в качестве проблемы урегулирование конфликтных ситуаций с клиентами и мотивацию персонала, что обозначает актуальность изучения основ конфликтологии и психологии управления в содержании учебных курсов.

Таблица 4

Дефицитарные трудовые действия, знания и умения (группа респондентов – специалист по социальной работе)

Компонент профессионального стандарта (трудовые действия – ТД, знания – З, умения – У)		Частота ответов	
		абс.	%
ТД	Организация межведомственного взаимодействия с целью реализации потребностей граждан в различных видах социальных услуг	28	62,2
З	Основы составления индивидуальной программы предоставления социальных услуг	16	35,6
	Правовые основы социальной работы	14	31,1
У	Осуществлять социальное консультирование	15	33,3
	Применять методы диагностики личности, способностей и склонностей, позволяющих актуализировать позицию гражданина, обратившегося за получением услуг, и обеспечить реализацию само- и взаимопомощи	9	20
	Выбирать наиболее эффективные технологии социальной работы, применимые к индивидуальным особенностям получателей социальных услуг и их жизненных ситуаций	21	46,7
	Мотивировать граждан – получателей социальных услуг к активному участию в реализации индивидуальной программы предоставления социальных услуг и оказания мер социальной поддержки, использовать методы и технологии самоактуализации	7	15,6

Для специалистов по социальной работе наиболее актуальной проблемой оказывается организация межведомственного взаимодействия: тем самым обозначается актуальность обсуждения в рамках учебных курсов различных моделей межведомственного взаимодействия, функций специалистов разных ведомств в работе со случаем. Кроме того, специалисты отметили важность обсуждения вопросов разработки индивидуальной программы и подбора конкретных методов и технологий работы, мотивирования клиентов и ак-

тивизации их жизненной позиции, что требует включения в содержание курсов метода работы со случаем. Среди форм работы с клиентами, требующих дополнительного освоения, специалисты выделили консультирование и диагностику.

Таблица 5

Дефицитарные трудовые действия, знания и умения (группа респондентов – специалисты по реабилитационной работе в социальной сфере*)

Компонент профессионального стандарта (трудовые действия – ТД, знания – З, умения – У)		Частота ответов	
		абс.	%
ТД	Разработка социально-психологического раздела индивидуального маршрута реабилитации и согласование его с руководителем подразделения (организатором реабилитационного случая), членами реабилитационной команды, реабилитантом и его законными представителями	5	41,7
	Консультирование реабилитанта, его законных представителей, специалистов образовательных, социозащитных и медицинских организаций по вопросам социально-психологической реабилитации несовершеннолетнего	7	58,3
З	Процедура психодиагностики, организация и осуществление индивидуального маршрута реабилитации, мониторинг и оценка результатов социально-психологической и социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних	4	33,3
	Методы и технологии социально-психологической и социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних	6	50
У	Определять оптимальный перечень мероприятий социально-психологической и социально-педагогической реабилитации и очередность их выполнения	6	50
	Взаимодействовать с членами реабилитационной команды, социальной, медицинской и другими службами по вопросам комплексной реабилитации в интересах реабилитанта	4	33,3

В содержании профессионального стандарта специалиста по реабилитационной работе выделено несколько проблемных областей. Во-первых, это компоненты профессиональной деятельности, связанные с необходимостью профессионального взаимодействия с разными субъектами (клиентами, членами семьи, реабилитационной команды и представителями других ведомств). В связи с этим содержание обучения должно включать курсы по основам профессионального общения, а также работу со случаями, моделирующими ситуации взаимодействия с различными субъектами. Во-вторых, проблемной областью является непосредственная разработка и реализация маршрута реабилитации (на уровне составления, подбора методов, диагностических и реабилитационных технологий и пр.).

Таблица 6

Дефицитарные трудовые действия, знания и умения (группа респондентов – специалист по работе с семьей)

Компонент профессионального стандарта (трудовые действия – ТД, знания – З, умения – У)		Частота ответов	
		абс.	%
ТД	Установление контакта с родителями, замещающих их лицами	3	33,3
	Использование возможностей оставления ребенка в кровной семье	5	55,6
	Организация сопровождения замещающей семьи	6	66,7
З	Методы диагностики трудной жизненной ситуации, нарушений социализации	3	33,3
	Технологии оказания помощи семьям и детям групп социального риска и условия их применения	3	33,3
	Проводить мониторинговые исследования	3	33,3
	Влиять на мотивацию семей к изменению в положительную сторону	5	55,6
	Оценивать ресурсы и риски при устройстве детей в семьи граждан	6	66,7
	Проводить оценку готовности семьи к приему ребенка и ребенка, к переходу в семью	7	77,8

В профессиональном стандарте специалиста по работе с семьей респонденты наиболее часто выделяли в качестве проблемных задачи профессиональной деятельности, связанные с работой с замещающими семьями. Эта ситуация объясняется фактом передачи полномочий подготовки и сопровождения замещающих семей в Волгоградской области из системы образования в систему социальной защиты населения. В связи с этим специалисты социальной сферы находятся на начальном этапе освоения новых полномочий и остро ощущают необходимость обучения в данной области. Кроме того, отмечались трудности взаимодействия с семьями (установление контакта, мотивация), необходимость освоения диагностических и мониторинговых технологий.

* Опрошены специалисты, работающие с несовершеннолетними.

В четвертом блоке слушателям предоставлялась возможность выбора удобной формы обучения – очная форма (аудиторные занятия) или обучение с применением дистанционных технологий. Распределение приоритетов потенциальных обучающихся представлено в табл. 7.

Таблица 7

Распределение респондентов по предпочитаемой форме обучения

Вариант ответа	Частота ответов	
	абс.	%
Очная форма (аудиторные занятия)	15	14
Обучение с применением дистанционных технологий	95	86

Результаты показывают, что большинство опрошенных (86%) предпочли бы проходить обучение, которое предполагает возможность удаленного освоения учебной программы с последующей сдачей экзаменов в вузе или дистанционно. Эти предпочтения объясняются, прежде всего, тем, что большая часть участников опроса проживает в удаленных районах Волгоградской области, очный формат занятий предполагает для них не только отрыв от выполнения профессиональных обязанностей, но и необходимость дополнительных материальных затрат на проезд и проживание. Электронное обучение дает возможность самому обучающемуся построить маршрут освоения конкретного курса и программы в целом. Результаты нашего опроса подтверждаются исследованиями Л.Л. Романовой, отмечающей среди преимуществ электронного обучения значительно более низкую стоимость обучения и сопутствующих затрат, возможность студента получить консультацию в любое удобное время, а преподавателя – отслеживать прогресс студента [4]. Надо отметить, что за электронное обучение высказались в основном специалисты, возраст которых не превышает 50 лет. Старшая группа (от 50 и выше) отнеслась к выбору электронной формы обучения более настороженно: это связано, прежде всего, с недостаточным освоением пользовательских навыков работы за компьютером.

Проделанные исследования стали основанием для совершенствования учебных планов. Так, по программе «Специалист по работе с семьей» предложен новый модифицированный план, учитывающий как запрос слушателей, так и специфику соответствующего профессионального стандарта. Приведем пример соответствия учебных дисциплин профессиональному стандарту в табл. 8.

Таким образом, выстроенная система дополнительного профессионального образования в области социальной работы ориентирована на современные стандарты, запросы потребителей и нацелена на комплексную систему психолого-педагогического мониторинга и прогнозирования успешности специалиста, создание актуальных программ обучения; систему поддержки слушателей через

Таблица 8

Соответствие содержания учебного плана профессиональному стандарту специалиста по работе с семьей

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции	Учебные дисциплины
Деятельность по выявлению разных типов семей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации с целью оказания им помощи	Проведение диагностики отклонений в функционировании выявленных семей, оценивание рисков и последствий, определение возможности активизации потенциала семей и проведения социально-психологической реабилитации	• основы социально-психологической диагностики семьи и детей; • кейс-менеджмент; • технология социального сопровождения семьи
Организация и оказание адресных социально-бытовых, медико-социальных, психолого-педагогических и социально-правовых видов помощи и поддержки разным типам семей и семьям с детьми, оценка их эффективности	Разработка социальных проектов и внедрение их в работу с разными типами семей и семей с детьми с привлечением специалистов на межведомственной основе	• межведомственный подход в социальной работе; • проектная деятельность в учреждениях социального обслуживания; • практикум по организации деятельности социальных служб с семьей и детьми

создание инновационных контент-площадок и внедрение элементов коучинга; учебно-методическое сопровождение специалистов-практиков (онлайн-формат, вебинары, выездные сессии, мастер-классы и др.).

Ближайшие перспективы дополнительного профессионального образования по социальной работе мы видим в создании и реализации проектов, разработанных для этой группы специалистов (например, по аналогии с федеральным проектом «Учитель будущего» национального проекта «Образование»). Эффективная система непрерывного профессионального развития специалистов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах в первую очередь к системе повышения квалификации и оценке уровня их компетенции. Подобный проект ориентирован на создание в среде дополнительного профессионального образования точек роста для профессионального и карьерного лифта специалистов через создание ресурсных центров, которые берут на себя функции анализа результатов диагностики профессиональных компетенций работников, оказывают им помощь в построении индивидуальных образовательных маршрутов.

Список литературы

1. Береговая Е.Б., Лебедева Н.В. Профессиональное развитие и дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: современные аспекты взаимодействия // Казан. пед. журн. 2018. № 2(127). С. 85–88.

2. Лебедева Н.В. Диверсификация моделей обучения социальных работников в системе дополнительного профессионального образования // European Social Science Journal. 2017. № 10. С. 420–426.

3. Романина Л.А., Дьячек Т.П., Курин А.Ю. Международный опыт обучения социальных работников // Вестн. Тамб. гос. ун-та. 2011. № 12(104). С. 551–558.

4. Романова Л.Л. Электронное обучение как форма профессиональной переподготовки социальных работников // Балт. гуманит. журн. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 176–178.

5. Свиридова Г.Ф. Исследование современных форм и методов обучения в системе непрерывной подготовки кадров для социальной сферы [Электронный ресурс] // Век качества. 2017. № 2. URL: http://www.agequal.ru/pdf/2017/217010.pdf (дата обращения: 27.08.2019).

6. Соболева Е.В. Качество подготовки социальных работников в системе непрерывного образования // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2013. № 2. С. 129–134.

7. Сумская Т.С. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов по социальной работе в университетском комплексе: дис. … д-ра пед. наук. М., 2007.

* * *

1. Beregovaya E.B., Lebedeva N.V. Professional'noe razvitie i dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie specialistov social'noj sfery: sovremennye aspekty vzaimodejstviya // Kazan. ped. zhurn. 2018. № 2(127). S. 85–88.

2. Lebedeva N.V. Diversifikaciya modelej obucheniya social'nyh rabotnikov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // European Social Science Journal. 2017. № 10. S. 420–426.

3. Romanina L.A., D'yachek T.P., Kurin A.Yu. Mezhdunarodnyj opyt obucheniya social'nyh rabotnikov // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2011. № 12(104). S. 551–558.

4. Romanova L.L. Elektronnoe obuchenie kak forma professional'noj perepodgotovki social'nyh rabotnikov // Balt. gumanit. zhurn. 2017. T. 6. № 2(19). S. 176–178.

5. Sviridova G.F. Issledovanie sovremennyh form i metodov obucheniya v sisteme nepreryvnoj podgotovki kadrov dlya social'noj sfery [Elektronnyj resurs] // Vek kachestva. 2017. № 2. URL: http://www.agequal.ru/pdf/2017/217010.pdf (data obrashcheniya: 27.08.2019).

6. Soboleva E.V. Kachestvo podgotovki social'nyh rabotnikov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2013. № 2. S. 129–134.

7. Sumskaya T.S. Diversifikaciya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya specialistov po social'noj rabote v universitetskom komplekse: dis. … d-ra ped. nauk. M., 2007.

Psychological factors of the determination of the contents of additional educational programs in the sphere of social work

The article deals with the analysis of the motivation, contents and organization priorities of the listeners of the program of additional professional education in the sphere of social work. There are demonstrated the results of researching the current interests of the training specialists, influencing on the choice of the contents of the programs of professional retraining, further training. There is given the example of the curriculum, taking into account the requirements of the professional standard and the listeners' interests.

Key words: *additional education, motivation to teaching, continuous education, further training, professional retraining, professional standard.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

О.В. НАУМЕНКО
(Волгоград)

АДЕКВАТНАЯ ДИНАМИЧНАЯ САМООЦЕНКА КАК УСЛОВИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Рассматриваются сущность, критерии сформированности и уровни становления самооценки, ее функции в развитии личности школьника. Показана функциональная и уровневая взаимосвязь самооценки и познавательного интереса школьников, зависимость познавательной активности учащегося от уровня сформированности его самооценки.

Ключевые слова: *самооценка, уровни самооценки, познавательная активность, взаимосвязь, школьник.*

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предписывают необходимость формирования у школьников целого ряда универсальных учебных действий. В их числе целеполагание как постановка познавательной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и освоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование – определение промежуточных целей и построение последовательности действий с ориентацией на конечный результат; контроль – сравнение способа действий и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отличий; самооценка – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит освоению, осознание качества и уровня усвоения.

В качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования заявлено освоение учащимися начальных форм познавательной и личностной рефлексии, формирование у младших школьников умения понимать причины успеха / неуспеха учебной деятельности, а также способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха. Вместе с этим в документе подчеркивается необходимость уделять особое внимание педагогическим условиям, способствующим формированию у младших школьников готовности и способности к саморазвитию, мотивации к обучению и познанию, личностного смысла учения.

И это не случайно – сегодня все большую тревогу педагогов всех уровней образования вызывают неадекватная, чаще завышенная, самооценка и снижение познавательной активности обучающихся. Проведенная диагностика в ряде школ г. Волгограда показала, что до 86% пятиклассников обладают несформированной или неадекватной самооценкой, а около 58% потеряли интерес к учению, слабо проявляют познавательную активность. Совершенно ясно, что решение этой проблемы необходимо начинать как можно раньше. Однако эффективный поиск путей решения проблемы невозможен без понимания сущности самооценки, ее роли в формировании и развитии личности, ее взаимосвязи с познавательной активностью обучающихся.

Изучая взгляды на природу и функции самооценки (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чамата, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Д.И. Фельдштейн, В.П. Левкович, Е.И. Савонько и др.), мы смогли определить самооценку как интегративное качество личности, формирующееся в процессе деятельности и проявляющееся в критическом отношении личности к себе, своим возможностям, своим личностным качествам и своему месту среди других людей [6].

А.И. Липкина [5] в своих работах убедительно доказала зависимость познавательной деятельности школьников от такого личностного компонента этой деятельности, каким является самооценка. Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, завышенная, пониженная) может стимулировать или, наоборот, подавлять активность человека. Неадекватная, низкая самооценка снижает уровень социальных притязаний человека, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает жизненные перспективы человека. Завышенная самооценка вступает в противоречие с оценкой школьника другими людьми и может стать причиной конфликта в отношениях с другими членами коллектива. Явная переоценка своих возможностей очень часто сопровождается внутренней неуверенностью в себе, что приводит к острым переживаниям и неадекватному поведению.

Таким образом, самооценка, являясь важным регулятором поведения личности, выполняет следующие функции:

1) *регулирующую* – регулирует (оценивает, контролирует) поведение личности (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева и др.);

© Науменко О.В., 2019

2) *стимулирующую* – стимулирует познавательную деятельность человека (Л.И. Божович, Г.И. Ковалева, А.И. Липкина и др.); мобилизует творческий потенциал личности (А. Маслоу, Ю.В. Науменко, К. Роджерс и др.);

3) *защитную* – способствует адаптации (стимулирует, блокирует, защищает) личности в социуме (К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд и др.);

4) *формирующую* – определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, П.Р. Чамата и др.);

5) *прогностическую* – способствует достижению внутренней согласованности личности (Е.А. Серебрякова, Е.И. Савонько и др.); служит источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя (А.В. Захарова, Л.И. Рувинский, Н.И. Шевандрин и др.).

Структура самооценки может рассматриваться с разных позиций. В нашем исследовании мы придерживаемся интегрированной структуры самооценки (И.С. Кон, В.И. Слободчиков, Л.И. Рувинский), которая, на наш взгляд, наиболее полно отражает основные ее функции.

Структура самооценки представляется нам как неразрывное единство следующих трех компонентов:

– познавательного (знание себя, представление о своих способностях и качествах; шкала значимых ценностей; оценка человеком самого себя; степень согласованности внутренних требований и внешних условий);

– эмоционального (самоуважение, отношение к внешней оценке, уровень тревожности; эмоциональные переживания успеха или неудачи);

– поведенческого (уверенность в ситуации выбора, критичность, регуляция познавательной деятельности, поведение в ситуации успеха или неудачи) [6].

Анализ накопленных в исследованиях данных позволяет выделить качественные характеристики самооценки, которые представлены, как правило, в виде оппозиций: самооценка определяется как адекватная – неадекватная, высокая – низкая, стабильная – динамичная, реальная –демонстрируемая, осознаваемая – неосознаваемая, точная – неточная, уверенная – неуверенная и т. п.

Основываясь на материалах исследователей по самооценке учащихся младшего школьного (Д.Б. Эльконин, Е.И. Савонько, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.А. Рыбак и др.), подросткового (П.Р. Чамата, Т.В. Драгунова, Г.А. Собиева, Л.И. Божович) и юношеского (В.К. Гербачевский, И.С. Кон, В.Ф. Сафин, А.Л. Шпирман) возраста, можно предложить, что существует несколько качественно различных уровней развития самооценки. Критериями для определения уровня развития самооценки служат степень сформированности ее ведущих компонентов и ее динамические характеристики (подвижность и устойчивость). Наши исследования показывают, что показателями сформированности самооценки являются:

1) степень осознанности и целостности восприятия личностью своих познавательных и коммуникативных способностей;

2) наличие, диапазон, устойчивость и степень объективности оценочной шкалы себя, своих поступков и поступков окружающих;

3) наличие умения согласовывать внутренние требования к себе с внешними условиями;

4) самоуважение и степень его выраженности в различных ситуациях;

5) отношение личности к оценке своей деятельности окружающими и уровень социальных притязаний;

6) уровень тревожности как проявление психологической защиты;

7) проявление эмоциональных переживаний в ситуациях успеха и неудачи;

8) уверенность в собственных силах в ситуации выбора;

9) способность личности к позитивному изменению своего поведения в ситуации успеха и неудачи;

10) степень и форма выражения личностью критичности к себе и своим поступкам, а также к действиям окружающих людей;

11) уровень регуляции познавательной деятельности школьника [6].

На основе выделенных критериев нами проведен анализ исследований по проблеме формирования самооценки, наблюдений за школьниками и результатов экспериментальных исследований, который позволил выделить и охарактеризовать пять уровней самооценки, названия которых отражают ее содержательность и динамичность. Рассмотрим их поочередно, от низшего к высшему.

Первый уровень. «Стихийная» (процессуально-ситуативная) самооценка, которой присущи отсутствие осознанности и целостности в восприятии личных познавательных и коммуникативных способностей; наличие узкой оценочной шкалы с необъективно позитивной оценкой себя и негативной других лю-

дей; необъективно завышенное самомнение; отстаивание собственного мнения только с позиции физической силы; отсутствие анализа как в ситуации успеха, так и в случае неудачи; демонстрация восторженности своими результатами в любой деятельности; демонстративная уверенность в собственных силах; стихийный выбор заданий, выполнение которых оценивается высоким баллом; случайное оценивание своего «я» лишь по отдельным, внешним результатам своей деятельности; равнодушие к оцениванию других; неприятие отрицательных оценок по отношению к своей личности со стороны других людей; отсутствие способности видеть связь между поступками и отдельными качествами своей личности; очень высокий уровень личностной и ситуативной тревожности; отсутствие и неприятие регуляции познавательной деятельности.

Второй уровень. «Внешняя» (неустойчивая качественно-ситуативная) самооценка, которая отличается такими признаками, как частичное осознание своих познавательных и коммуникативных способностей; наличие единой широкой оценочной шкалы с «размытыми» границами между понятиями «плохо» / «хорошо»; низкое самоуважение, неспособность аргументированно отстоять свое мнение в конфликтных ситуациях; неуверенность в себе и, как следствие, выбор легких заданий со знакомым алгоритмом действий; в ситуации успеха – попытки вступить в диалог на уроке, в случае неудачи – уход в себя и «отсиживание» урока; способность объективно оценить свои поступки и при этом всегда находить множество оправданий своим действиям; жесткая зависимость между совершением (несовершением) отдельного поступка и наличием (отсутствием) определенного качества личности; оценка учителя или одноклассников играет решающую роль в формировании личной самооценки; повышенный уровень ситуативной тревожности при нормальном уровне личностной; регуляция познавательной деятельности неустойчива и носит дискретный характер.

Третий уровень. «Прямолинейная» (устойчивая качественно-ситуативная) самооценка, для которой характерны следующие признаки: осознание своих невысоких познавательных возможностей; наличие широкой оценочной шкалы с четкой градацией, но необъективным отношением к себе и одноклассникам; гипертрофированное самолюбие, претензии на роль лидера или «приближенного» к лидеру в большинстве ситуаций; присутствие ярко выраженных эмоциональных переживаний как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи; прагматичный подход к выбору заданий; излишняя критичность по отношению к другим, к оценке их действий; активное неприятие отрицательных внешних оценок себя и своих действий; попытки сопоставить внешние требования с внутренними требованиями к себе; умение приспособиться в большинстве ситуаций к новым внешним условиям; относительно постоянный характер регуляции познавательной деятельности, ориентирующейся на оценку учителя. Однако на этом уровне впервые появляются предпосылки для самовоспитания адекватной самооценки.

Четвертый уровень. «Консервативная» (устойчивая качественно-консервативная) самооценка проявляется следующими признаками: полное осознание уровня личных познавательных и коммуникативных способностей; проявление умений правильно выстроить тактику своей познавательной деятельности; широкая, объективная, устойчивая оценочная шкала; ориентация на собственное мнение в большинстве ситуаций; способность к саморегуляции в эмоционально напряженных ситуациях; сочетание внутренних колебаний в принятии решения и достаточно объективного взвешивания всех аргументов в ситуации выбора; объективная критичность к себе и своим товарищам при недостаточных волевых усилиях к исправлению своего поведения; позитивно-деловая реакция на критику в свой адрес; склонность к проявлению упрямства в ситуациях, требующих изменения стереотипного поведения или мышления; недостаточная осознанность сложных связей между свойствами личности и ее поведением; страх несоответствия ожиданиям окружающих людей; регуляция познавательной деятельности на устойчивом, осознанном уровне.

Пятый уровень. «Динамичная» (устойчивая качественно-динамичная) самооценка, для которой характерны следующие основные признаки: устойчивое, осознанное восприятие своих познавательных возможностей на всех этапах процесса обучения; эффективная регуляция своей познавательной деятельности в большинстве ситуаций; наличие устойчивой, объективной, широкой и единой по отношению к себе и окружающим оценочной шкалы; ярко выраженное самоуважение, переходящее иногда в самоуверенность; способность концентрироваться при временных неудачах

и прилагать волевые усилия для исправления ошибок; принятие самостоятельных решений с осознанием ответственности за свой выбор; расслабление при первоначальном успехе и проявление недобросовестности в незаинтересовавших учебных ситуациях; проявление конструктивизма в ситуациях, требующих изменения сложившегося стереотипа в поведении; способность в большинстве случаев производить независимые и объективные оценки личностных качеств человека и его отдельных поступков; соответствие количественных показателей ситуативной и личностной тревожности общей норме и друг другу [6].

Необходимо отметить, что выделенные уровни самооценки – это последовательно восходящие, преемственно связанные между собой ступени ее генезиса. Они качественно специфичны, и в то же время каждый генетически более поздний уровень самооценки возникает не посредством уничтожения ранее существующего, а на основе преобразования предшествующего. Генетически более ранние уровни самооценки в процессе ее становления в преобразованном виде входят в структуру более поздних уровней, и эта многоступенчатость высоких уровней самооценки обусловливает сложный характер их функционирования [7].

Исследователи самооценки [2; 5] отмечают, что уровни самооценки отражают в определенной мере и возрастные особенности. Так, для детей младшего школьного возраста характерна «стихийная» или «внешняя» самооценка, для младших подростков – «внешняя» или «прямолинейная», для подростков – «прямолинейная» или «консервативная», для детей, переходящих из подросткового возраста в юношеский, – «консервативная» или «динамическая».

Изучение современной психолого-педагогической литературы и результаты нашей опытно-экспериментальной работы [1; 2; 4–6; 8 и др.] позволяют сделать вывод о тесной взаимосвязи таких интегративных качеств личности, как познавательный интерес и самооценка, в процессе формирования личности школьника. Взаимосвязь предполагает двусторонний характер изменения предметов и явлений действительности, когда изменение одного объекта приводит к изменению другого, когда объектам присущи общность целей или определенное сходство. Действительно, познавательный интерес формирует систему знаний, общественную и мировоззренческую позицию личности, определяет место знаний в ценностях личности (мировоззренческая функция), а в результате происходит переоценивание личностью самой себя и своего места в окружающем мире. Это побуждает личность к новой познавательной активности, включению в процесс деятельности и управление ею (стимулирующая функция самооценки).

Деятельность личности и ее взаимодействие с окружающим миром получают отражение в оценочных отношениях, т. е. в формирующейся самооценке. По мнению Л.И. Божович [2], основная тенденция в становлении самооценки заключается в постепенном выделении личностью тех или иных качеств из отдельных видов деятельности и поступков, обобщении их и осмыслении сначала как особенностей поведения, а затем и как относительно устойчивых качеств личности, что позволяет познавательному интересу вмешиваться в условия жизнедеятельности человека и изменять их по своему усмотрению (созидательная функция).

В то же время в новых, изменившихся условиях жизнедеятельности самооценка, являясь «внутренним механизмом» (Д.Б. Эльконин [3]), управляет поведением человека через его отношение к себе и своим возможностям. Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, завышенная, пониженная), как было сказано ранее, может стимулировать или, наоборот, подавлять активность человека (регулирующая функция), но только адекватная самооценка обеспечивает эффективную саморегуляцию в познавательной деятельности, согласованность видов познавательной деятельности, коррекцию волевых усилий, направляет познавательный интерес на результат и процесс деятельности.

Одновременно с этим благодаря именно познавательному интересу человек реагирует на самые важные раздражители, избирательно относится к явлениям, событиям, способам действий (избирательная функция). Сила и качество этой реакции зависят от сформированности самооценки. В самооценке выражается взгляд человека на себя, на свои возможности. Самооценка (особенно в отношении способностей и возможностей личности) выражает определенный уровень притязаний, определяемый как уровень задач, которые личность ставит перед собой в жизни и к выполнению которых считает себя готовой. Уровень притязаний человека и, следовательно, самооценки ярко выявляется в различных ситуациях выбо-

ра как в трудных жизненных ситуациях, так и в познавательной деятельности.

Проведенные исследования показали, что для каждого из выделенных уровней самооценки можно определить доминирующий уровень познавательного интереса. Нами установлена связь между уровнями развития самооценки и познавательным интересом школьников. В частности, динамической самооценке соответствует устойчивый познавательный интерес, что подтверждается высоким процентом корреляции (57%). Вместе с тем для каждого уровня познавательного интереса допускается как опережающее, так и запаздывающее развитие самооценки, что объясняется возрастными и индивидуальными особенностями школьников. Так, до 34% испытуемых с консервативной самооценкой могут иметь устойчивый познавательный интерес [6].

Итак, каждому уровню развития самооценки можно поставить в соответствие уровень сформированности познавательного интереса школьников. Более развитая самооценка стимулирует познавательные потребности ребенка, тем самым влияет на становление познавательного интереса более высокого уровня. Чем выше уровень развития познавательного интереса, тем более зрелая самооценка школьника и, соответственно, более высокий уровень саморегуляции его жизнедеятельности.

Таким образом, нами определены структура самооценки, функциональная и уровневая взаимосвязь самооценки и познавательного интереса. Выявленные факты позволяют нам утверждать, что формирование познавательного интереса школьников должно проходить во взаимосвязи с развитием самооценки, которая является одним из важнейших психологических условий и показателей развития личности в целом.

В заключение подчеркнем, что изучение процесса развития самооценки, выявление ее уровней, возможностей и особенностей воспитания и самостоятельного воспитания на каждом из них – путь к эффективному руководству процессом формирования адекватной динамичной самооценки как пусковому механизму познавательной активности школьника.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Его же. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 9–101.

2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994. С. 87–98.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

4. Захарова А.В. Роль самооценки в формировании познавательной активности младших школьников // Новые исследования в психологии. 1983. № 2. С. 25–28.

5. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976.

6. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у учащихся классов педагогической поддержки: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2000.

7. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. М.: Просвещение, 1982.

8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.

* * *

1. Anan'ev B.G. O cheloveke kak ob#ekte i sub#ekte vospitaniya // Ego zhe. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1980. T. 2. S. 9–101.

2. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Hrestomatiya po vozrastnoj psihologii. M., 1994. S. 87–98.

3. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. M., 1986.

4. Zaharova A.V. Rol' samoocenki v formirovanii poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov // Novye issledovaniya v psihologii. 1983. № 2. S. 25–28.

5. Lipkina A.I. Samoocenka shkol'nika. M.: Znanie, 1976.

6. Naumenko O.V. Formirovanie poznavatel'nogo interesa vo vzaimosvyazi s samoocenkoj u uchashchihsya klassov pedagogicheskoj podderzhki: dis. … kand. ped. nauk. Volgograd, 2000.

7. Ruvinskij L.I., Solov'eva A.E. Psihologiya samovospitaniya. M.: Prosveshchenie, 1982.

8. Shamova T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982.

Adequate dynamic self-assessment as the condition of cognitive activity of pupils

The article deals with the essence, the criteria and the levels of the self-assessment formation, its functions in the development of pupil's personality. There are demonstrated the function and level interrelation of self-assessment and pupils' cognitive interest, the dependence of pupil's cognitive activity on the level of his self-assessment formation.

Key words: *self-assessment, levels of self-assessment, cognitive activity, interrelation, pupil.*

(Статья поступила в редакцию 17.07.2019)

И.В. ЗОТОВА
(Симферополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСХОДНОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МЛАДШИМИ ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОМ ДОУ

Освещается актуальная проблема изучения особенностей развития речи современных детей старшего дошкольного возраста в разновозрастном детском коллективе. Определены сущность понятия, критерии и показатели исследуемого феномена. Представлены диагностический инструментарий для определения исходного уровня речевого общения, результаты исследования и педагогические условия, способствующие оптимазиции работы воспитателя в данном направлении.

Ключевые слова: *речевое общение, разновозрастной детский коллектив, дети старшего дошкольного возраста, младшие дошкольники.*

В современном мире человек не может полноценно существовать без общения, т. к. именно оно способствует становлению его личности, определяет его взаимоотношения с самим собой и миром, является одним из условий его успешной социализации в обществе. Общение – первый вид деятельности, которым овладевает человек в онтогенезе. Ребенок дошкольного возраста общается со взрослыми и со сверстниками. Группа детского сада – это первичный коллектив, в котором ребенок может общаться с другими детьми одной возрастной категории. Однако в современных реалиях при нехватке мест в государственных детских садах интенсивно развивается негосударственный сектор услуг по уходу за детьми (частные детские сады, детские развивающие центры), где комплектуются группы с межвозрастным составом детей. Учитывая, что социум, который окружает ребенка в жизни, является также разновозрастным, не теряет свою актуальность изучение вопроса об особенностях общения детей дошкольного возраста в разновозрастном детском коллективе.

В отечественной психологии основополагающая мысль об определяющей роли общения в развитии ребенка принадлежит Л. Выготскому, разработавшему культурно-историческую концепцию [9]. Позднее идеи ученого были раскрыты и подтверждены в работах Л. Божович, А. Запорожца, А. Петровского, Д. Эльконина и др. Анализ изучения генезиса общения, проводимый разными исследователями (З. Богуславская, А. Запорожец, И. Иванец, М. Лисина, А. Рузская и др.), позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте общение интенсивно развивается и приобретает различные новые формы как в сфере общения детей со взрослыми, так и в межличностном взаимодействии детей.

Проблема детского коллектива и взаимоотношения детей в группе изучалась в различных направлениях: коллектив как средство воспитания детей и подростков (А. Куракин, А. Макаренко, Л. Новикова, В. Сухомлинский); проблемы взаимодействия личности и коллектива (И. Иванов, Б. Лихачев); сущность и содержание коллективных взаимоотношений (В. Залогина, В. Нечаева и др.). Развернувшееся в социальной психологии изучение детских малых групп (Г. Андреева, Н. Аникеева, В. Бехтерев, Г. Лебони др.) дают возможность прийти к выводу о важнейшем значении дошкольного детства в психическом развитии человека. Именно в этом возрастном периоде находятся истоки формирования личности.

В истории развития дошкольного воспитания всегда было место группам, объединяющим детей разного возраста: разновозрастные группы в сезонных и стационарных дошкольных учреждениях сельской местности, круглосуточные группы, санаторные группы, разновозрастные группы в малокомплектных детских садах. В научно-методической литературе ведутся дискуссии за и против разновозрастных групп. Как свидетельствует практика, негативное отношение к таким группам высказывают в основном практические работники, объясняя это трудностями работы. Ученые (А. Арушанова, Е. Герасимова, А. Давидчук, А. Михайлова, А. Пронина, Л. Фоменко и др.), положительно оценивая пребывание детей в разновозрастной группе, рассматривают ее как оптимальную модель детского развития, поскольку разновозрастной состав группы обеспечивает взаимодействие разных поколений детей, передачу опыта, в том числе и речевого, от старших детей младшим.

Изучение состояния проблемы формирования речевого общения детей дошкольного возраста в разновозрастном детском коллективе в педагогической теории [6; 8; 19; 28] и прак-

© Зотова И.В., 2019

тике позволяет нам сформулировать содержание данного понятия. Квалифицируем его как *специфическую форму речевого взаимодействия разных по возрасту собеседников (коммуникантов) в различных ситуациях общения: «педагог – дети», «дети младшего дошкольного возраста – дети старшего дошкольного возраста», «дети младшего, среднего и старшего дошкольного возраста», объединенные детским коллективом (разновозрастной группой), которые порождают и воспроизводят разные высказывания (тексты) как в спонтанном, так и стимулированном говорении и соответственно их интерпретируют.*

Критериями сформированного речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе мы определяем:

1) *информационно-коммуникативный* (показатели – речевая активность, степень развития связной речи, инициативность, интенсивность общения (частота контактов));

2) *эмоционально-коммуникативный* (показатели – стиль общения (выражение эмоций), восприятие партнерами друг друга, взаимопонимание);

3) *рефлексивно-коммуникативный* (показатели – взаимооценка партнеров, самооценка общения с партнером, самовыражение партнеров по общению).

К каждому критерию и показателю были подобраны специальные задания-ситуации (беседа с детьми о любимой игрушке, «Чтобы ты сказал, если бы в группу пришел новенький?»); диагностические методики («Расскажи сказку», «Чтобы ты сделал, если бы увидел, что старший ребенок обидел малыша и тот плачет?»; «Составление рассказа по картинкам» (Н. Чуб); «Это я» (предлагается рассказать о себе младшему ребенку); «Рукавички» (совместная продуктивная деятельность) [25]); а также велось наблюдение за общением детей разновозрастной группы между собой в естественных условиях.

По результатам выполнения детьми заданий и наблюдения были определены степени развития общения по каждому критерию. Соответственно, к каждому показателю по среднеарифметическим расчетам были выделены уровни сформированности речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе: *достаточный, средний* и *низкий.*

Рассмотрим подробно количественно-качественные результаты, полученные в процессе исследования по каждому выделенному нами критерию.

По информационно-коммуникативному критерию *достаточный уровень* сформированности речевого общения выявлен у 5% младших дошкольников, *средний* – у 26,7%, *низкий* – у 68,3%. *Достаточный уровень* сформированности речевого общения выявлен у 28,3% старших дошкольников, *средний* – у 35%, *низкий* – у 36,7% детей.

Старшие дети с *достаточным уровнем* сформированности речевого общения проявляют инициативу общения во всех предложенных ситуациях, активны, в речи используют формы обращения, вежливые слова. Охотно выполняют просьбу педагога – рассказать сказку детям младшего возраста, в рассказе пользуются простыми и сложными предложениями, по собственной инициативе интересуются, понравилась ли сказка малышам и что им понравилось больше. Были выявлены и такие старшие дошкольники, которые пытались перейти на личные темы (например, рассказывали о своей собаке, о кошке при пересказе сказки «Репка»). Младшие дети охотно шли на контакт со старшими, просили рассказать сказку и поясняли какую. Задавали старшему дошкольнику вопросы по ходу сказки, поправляли его.

Дети данного типа самостоятельно могут распределить предложенные картинки и составить историю о жизни своей группы. При рассказе составленной истории другим детям делают акцент на положительные нравственные моменты («дети группы играют дружно, не обижают друг друга»). Они с интересом и удовольствием рассказывают о себе младшему ребенку, проявляют заинтересованное участие в ситуации, когда обижают ребенка младшего возраста, идут на контакт с ним, утешают его, предлагают совместно поиграть. Чаще других вступают в контакты с другими детьми группы (у некоторых исследуемых суммарно зафиксировано до 15 раз за день (в играх, при трудовой деятельности в природе, на занятии, в режимных моментах)).

Ребенок младшего возраста жалеет как сверстника, так и младшего, идет на контакт, утешает. Младшие дети активно пытаются взаимодействовать со старшими, рассказать им о себе, своем имени, своих родителях, своих питомцах и т. д.

Дети старшего дошкольного возраста со *средним уровнем* сформированности речевого общения проявляют инициативу общения в двух-трех предложенных ситуациях, используют некоторые речевые штампы («здравствуй»); вступают в беседу после побуждаю-

щих действий взрослого. Соглашаются рассказать сказку младшим детям группы, пересказывают достаточно подробно, но без эмоциональной окраски речи и стремясь быстрее ее закончить. Неохотно отвечают на вопросы малышей и стараются избежать общения с ними.

Дети данного типа допускают ошибки при выстраивании положительного нравственного сюжета картинок, но сами же их и исправляют. Вместо составления рассказа описывают то, что нарисовано на картинках. О себе рассказывают младшему ребенку только после побудительных действий взрослого, неохотно идут на контакт с детьми младше своего возраста.

Дети младшего возраста просят старшего рассказать сказку, но если последний отказывается или спрашивает о том, какую сказку рассказать, смущаются и уклоняются от речевого контакта.

Ребенок с *низким уровнем* сформированности речевого общения проявляет инициативность общения в одной-двух предложенных ситуациях, пассивен, вступает в беседу только после побуждающих действий взрослого. Отказывается от речевого взаимодействия с младшими детьми. Приступает к рассказу сказки при помощи взрослого, не обращая внимания на реакцию младшего ребенка. Если младшие дети вставляют реплики (пропустил эпизод в сказке), то бурно реагирует (типичные реакции: «Я рассказываю правильно, потому что я большой и знаю эту сказку, а “малявки” не знают»), прерывает рассказ и уходит играть со сверстниками. На вопрос педагога, почему он не закончил рассказывать сказку, чаше отвечает, что малыши не слушают, потому что они еще глупые и не понимают его, с ними неинтересно.

При выстраивании нравственного сюжета картинок ребенок данного типа либо распределяет картинки с акцентом на изображение, где дети разного возраста конфликтуют, либо с положительным нравственным содержанием только с помощью экспериментатора. Отношения детей, изображенных на картинках, описывает чаще как плохие: «Эти дети играют, но они друг друга не любят, их воспитательница заставляет».

Ребенок данного типа пожалел бы младшего, но не стал бы отвлекаться от своих дел, поясняя, что ему жалко малыша, который плачет, но он сам ничего не может сделать, поэтому зачем ему бросать игру, если он все равно не поможет. Число отмеченных за день контактов не превышает трех (в игре и в повседневной деятельности), причем чаще всего контакты заканчиваются конфликтом.

Дети младшего возраста с низким уровнем отказываются от контакта со старшим, не хотят просить его рассказать сказку, стараются уклониться от взаимодействия со старшим ребенком, проявляют равнодушие.

По эмоционально-коммуникативному критерию *достаточный уровень* сформированности речевого общения выявлен у 23,7% детей старшего дошкольного возраста, *средний* – у 35% и *низкий уровень* – у 41,3% испытуемых. У младших дошкольников достаточный уровень составляет 5 %, средний уровень – у 28,7 %, низкий уровень – у 66,3% детей.

Дети, которые вошли в группу *с достаточным уровнем*, проявляют демократизм в общении, воспринимают малышей как полноценных партнеров по общению, учитывают мнение малышей в игре, беседуют с ними как с равными, исправляют их речевые ошибки. В качестве партнеров умеют договариваться друг с другом, действовать по общему плану. Общаются в процессе работы: обсуждают материалы, ход выполнения задания. В речи используют вежливые слова. Конечный продукт совместной деятельности высокого качества. Такой ребенок положительно относится к младшим (старшим) детям, с которыми общается, адекватно их воспринимает, может о них рассказать.

У детей, вошедших в группу *среднего уровня*, стиль общения с другими детьми определяется конкретной ситуацией (ровно, покровительственно, равнодушно, конфликтно). В ходе беседы эти дети говорят, что им интересно общаться только со сверстниками, поскольку с ними есть о чем поговорить, тогда как с малышами неинтересно, они не могут хорошо разговаривать. Однако некоторые делают оговорку, что младшие дети допускают ошибки при разговоре и они их могут научить говорить правильно.

В процессе совместной деятельности дети данного типа как партнеры пытаются договориться, но не всегда понимают друг друга. Старшие при общении пытаются указывать младшим, что делать, объясняют ход работы, не слушая их мнения. В речевом взаимодействии используют речевые штампы («ну пойми ты», «послушай меня»), а не вежливые речевые обороты и выражения. Конечный продукт совместной работы имеет ряд погрешностей.

Ребенок *с низким уровнем* сформированности речевого общения идентифицирует себя как отверженного от группы, одинокого. Не определяет конкретного партнера по общению. Указывает на то, что не общается ни со сверстниками, ни с младшими детьми.

Дети данной группы пытаются подавлять детей младшего возраста, в речевом общении используют повелительные формы наклонения, указания, действия с применением силы, громкого голоса. Общения с малышами напрямую избегают. В качестве партнеров не могут договориться о ходе работы, не могут объяснить друг другу, чего хотят. В работе отмечаются конфликтные ситуации, словесные перепалки, переход на крик. Результат работы отрицательный.

По рефлексивно-коммуникативному критерию *достаточный уровень* сформированности речевого общения был выявлен у 25% старших дошкольников, *средний* – у 35% детей, *низкий* – у 40%. У младших дошкольников достаточный уровень составляет 1,6%, средний уровень у данных детей составляет 35%, низкий уровень выявлен у 63,4% детей.

Достаточный уровень фиксировался у ребенка, у которого в общении с партнером взгляд направлен на собеседника, тон обращения доброжелателен, в речи есть ласковые и вежливые выражения.

Ребенок со *средним уровнем* сформированности речевого общения делит детей группы на две части: сверстников и младших (старших), предпочитает сверстников и некоторых детей другого возраста. Первым начинает разговор с партнером, тон обращения либо подавляющий собеседника, либо скованный, не использует вежливых слов и обращений.

Ребенок с *низким уровнем* предпочитает, чтобы первым заговорил партнер, при высказывании равнодушен, в речи не использует вежливых и ласкательных выражений, обращается не к реальному партнеру, а к персонажу картинки.

Количественные данные сформированности уровней речевого общения у детей разновозрастной группы свидетельствуют, что на достаточном уровне сформированности речевого общения было только 3,9% детей младшего возраста, 25,7% – детей старшего возраста. Средний уровень показали 30,1% младших детей группы и 35% детей старшего возраста группы. Низкий уровень был отмечен у 66% детей младшего возраста и у 39,3% дошкольников старшего возраста.

Результаты целостного анализа исходного уровня речевого общения детей старшего дошкольного возраста с младшими детьми в современном дошкольном образовательном учреждении указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по обогащению речевого опыта детей и разработки методических основ для оптимизации деятельности в этом направлении.

Педагогические условия, способствующие успешному формированию речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе, выявлены следующие:

- взаимодействие разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве;
- организация взаимообучения дошкольников речевому общению в разновозрастном детском коллективе;
- наличие у дошкольников положительных стимулов к общению в разновозрастном детском коллективе.

Важно отметить, что успешность формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе зависит от умения педагога видеть особенности индивидуального развития каждого ребенка, опираться на его сильные стороны и положительный опыт [16]. Выявленные содержательные и процессуальные условия ориентированы на межличностное взаимодействие детей в малых и больших группах, детей и взрослых в их специфических проявлениях и сочетаниях, что позволяет совершенствовать процесс речевого развития дошкольников в целом, а также интегрировать его с другими образовательными областями.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997.

2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М., 1989.

3. Арушанова А.Г., Вавилова Е.М., Гербова В.В. [и др.]. Обучение детей в дошкольных учреждениях села (в условиях разновозрастной группы) / под ред. А.С. Алексеевой. М.: Просвещение 1990.

4. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994.

5. Богуславская З.М. Развитие общения дошкольников. М.: Просвещение, 1974.

6. Богуш А.М., Аматьева Е.П., Хаджирадева С.К. Культура речевого общения детей дошкольного возраста: метод. пособие. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003.

7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

8. Бутенко В.Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастной группе дошкольников: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2000.

9. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.

10. Герасимова Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002.

11. Давидчук А.Н., Тамбовцева А.Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада. М., 1988.

12. Залогина В.П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре. Творческие игры в детском саду. М., 1951.

13. Запорожец А.В. Психология общения. М.: Педагогика, 1987.

14. Иванец И.И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников: дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1997.

15. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. М.: Педагогика, 1982.

16. Кудрявцева Е.А. Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях: дис. … д-ра пед. наук. М., 2005.

17. Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Таллинн: РИУУ, 1981.

18. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995.

19. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.

20. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: спец. курс. М.: ВЛАДОС, 2010.

21. Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке. Минск: Университетское, 1989.

22. Михайлова А.И., Кушнаренко Е.М., Губанова Н.В. Организация работы с детьми разновозрастных групп. Харьков: Ранок, 2008.

23. Нечаева В.Г., Маркова Г.А., Жуковская Р.И., Пеньевская Л.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1968.

24. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. М.: Педагогика, 1978.

25. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / под ред. Т.С. Комаровой, О.А. Соломенниковой. Ярославль: Академия развития, 2006.

26. Петровский А.В. Коллектив, общение и развитие личности // Хрестоматия по возрастной и педогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

27. Пронина А.Н. Педагогическая диагностика как средство построения образовательного процесса (на примере разновозрастной группы детского сада): дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2003.

28. Рояк А.А. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе. М.: Просвещение, 1999.

29. Рузкая А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. М.: Просвещение, 1989.

30. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива / пер. с укр. Н. Дангуловой. М.: Мол. гвардия, 1975.

31. Фоменко Л.К. Формирование синтаксического строя речи у дошкольников малокомплектного детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 1998.

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

* * *

1. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo poznaniya. M.: Aspekt Press, 1997.

2 Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive. M., 1989.

3. Arushanova A.G., Vavilova E.M., Gerbova V.V. [i dr.]. Obuchenie detej v doshkol'nyh uchrezhdeniyah sela (v usloviyah raznovozrastnoj gruppy) / pod red. A.S. Alekseevoj. M.: Prosveshchenie, 1990.

4. Bekhterev V.M. Izbrannye raboty po social'noj psihologii. M.: Nauka, 1994.

5. Boguslavskaya Z.M. Razvitie obshcheniya doshkol'nikov. M.: Prosveshchenie, 1974.

6. Bogush A.M., Amat'eva E.P., Hadzhiradeva S.K. Kul'tura rechevogo obshcheniya detej doshkol'nogo vozrasta: metod. posobie. Odessa: YUNC APN Ukrainy, 2003.

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

8. Butenko V.N. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij v raznovozrastnoj gruppe doshkol'nikov: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2000.

9. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya. M.: Labirint, 1996.

10. Gerasimova E.N. Pedagogicheskie osnovy postroeniya obrazovatel'nogo processa v raznovozrastnyh gruppah detskogo sada: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2002.

11. Davidchuk A.N., Tambovceva A.G. Formy organizacii obucheniya v raznovozrastnoj gruppe sel'skogo detskogo sada. M., 1988.

12. Zalogina V.P. Vospitanie druzhnogo detskogo kollektiva v tvorcheskoj igre. Tvorcheskie igry v detskom sadu. M., 1951.

13. Zaporozhec A.V. Psihologiya obshcheniya. M.: Pedagogika, 1987.

14. Ivanec I.I. Pedagogicheskie usloviya razvitiya rechevyh kommunikacij starshih doshkol'nikov: dis. … kand. ped. nauk. Rostov n/D., 1997.

15. Ivanov I.P. Vospityvat' kollektivistov: iz opyta raboty shkol Leningrada i Leningradskoj oblasti. M.: Pedagogika, 1982.

16. Kudryavceva E.A. Razvitie individual'nosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta v kollektivnyh vzaimootnosheniyah: dis. … d-ra ped. nauk. M., 2005.

17. Kurakin A.T., Lijmets H.J., Novikova L.I. Kollektiv i lichnost' shkol'nika. Tallinn: RIUU, 1981.

18. Lebon G. Psihologiya narodov i mass. SPb.: Maket, 1995.

19. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii. SPb.: Piter, 2009.

20. Lihachev B.T. Filosofiya vospitaniya: spec. kurs. M.: VLADOS, 2010.

21. Makarenko A.S. Proektirovat' luchshee v cheloveke. Minsk: Universitetskoe, 1989.

22. Mihajlova A.I., Kushnarenko E.M., Gubanova N.V. Organizaciya raboty s det'mi raznovozrastnyh grupp. Har'kov: Ranok, 2008.

23. Nechaeva V.G., Markova G.A., Zhukovskaya R.I., Pen'evskaya L.A. Formirovanie kollektivnyh vzaimootnoshenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta. M.: Pedagogika, 1968.

24. Novikova L.I. Pedagogika detskogo kollektiva. M.: Pedagogika, 1978.

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

26. Petrovskij A.V. Kollektiv, obshchenie i razvitie lichnosti // Hrestomatiya po vozrastnoj i pedogicheskoj psihologii. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.

27. Pronina A.N. Pedagogicheskaya diagnostika kak sredstvo postroeniya obrazovatel'nogo processa (na primere raznovozrastnoj gruppy detskogo sada): dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2003.

28. Royak A.A. Formirovanie kommunikativnoj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe. M.: Prosveshchenie, 1999.

29. Ruzkaya A.G. Razvitie obshcheniya doskol'nikov so sverstnikami. M.: Prosveshchenie, 1989.

30. Suhomlinskij V.A. Mudraya vlast' kollektiva: metodika vospitaniya kollektiva / per. s ukr. N. Dangulovoj. M.: Mol. gvardiya, 1975.

31. Fomenko L.K. Formirovanie sintaksicheskogo stroya rechi u doshkol'nikov malokomplektnogo detskogo sada: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 1998.

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

Research of the initial level of speech communication of senior preschool age children and junior children in modern preschool educational institutions

The article deals with the urgent issue of studying the peculiarities of speech development of modern senior preschool age children in mixed-age groups of children. There are defined the essence of the notion, the criteria and the indicators of the studied phenomenon. There are presented the diagnostic tools for the research of the initial level of speech communication, its results and pedagogical conditions that provide the optimization of the educator's work in the direction.

Key words: *speech communication, mixed-age group of children, senior preschool age children, junior preschool children.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2019)

Л.В. СИДОРОВА
(Якутск)

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У УЧАЩИХСЯ 5-го КЛАССА

Рассматривается формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся 5-го класса на основе смыслового чтения по иностранному языку. Определяются понятие смыслового чтения и уровни понимания. Выделены уровни и критерии сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся по иностранному языку. Описан комплекс упражнений для развития познавательных умений.

Ключевые слова: *познавательная деятельность, универсальные учебные действия, смысловое чтение, иноязычное чтение, ИКТ, читательская деятельность, внеучебная деятельность.*

Важнейшей целью современного основного среднего образования является формирование универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся. Вопросы формирова-

© Сидорова Л.В., 2019

ния познавательной деятельности и развития познавательных умений обучающихся рассматривали в своих трудах не только исследователи прошлого века, такие как Л.А. Венгер [2], П.Я. Гальперин [5], В.В. Давыдов [6], А.А. Леонтьев [9], Д.Б. Эльконин [14], но и современные исследователи, такие как Н.В. Багичева [1], Т.В. Выходцева [3], А.И. Газейкина [4], Д.С. Елисеева [7], Ю.О. Казакова [4], А.В. Сапа [11], А.А. Шкурова [1], Н.А. Чуланова [13] и др.

Согласно Концепции ФГОС второго поколения, овладение УУД понимается как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ним навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [8, с. 6]. Компонентами познавательных УУД (ПУУД) выступают общеучебные действия, логические действия и действия постановки и решения проблем [4; 7; 8; 12].

Основой формирования ПУУД у учащихся 5-го класса по предмету «Иностранный язык» выступает смысловое чтение, следовательно, основное внимание должно уделяться развитию умений иноязычного чтения у обучающихся. Оно формирует функциональную грамотность, общеучебный навык чтения, умение работать с иноязычным текстом и оценку своей учебной деятельности. Обучение учащихся 5-го класса проводится в форме домашнего чтения посредством мультимедиа.

Анализу смыслового чтения посвящены труды А.Г. Асмолова [8], А.А. Леонтьева [9], А.А. Мосуновой [10], А.В. Сапы [11] и др. Этими учеными определены содержание понятия «смысловое чтение», уровни понимания и стратегии чтения.

А.А. Леонтьев дает следующее определение смыслового чтения: «смысловое чтение – это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [9, с. 87]. А.В. Сапа определяет смысловое чтение как «вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста» [11, с. 31]. Исследователем выделены три уровня понимания смыслового чтения. Первый уровень предполагает понимание фактов в тексте. Второй уровень подразумевает понимание мыслей, связей и причинно-следственных отношений. Третий уровень подразумевает понимание отношения автора к событиям, персонажам, а также оценку читателем своего собственного отношения к тексту.

Формирование ПУУД предполагает овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), речевыми умениями, а также умениями самостоятельной деятельности средствами мультимедиа. Оно выражается в способности и готовности обучающихся осуществлять иноязычную читательскую деятельность, в ее оценке и в творческом использовании информации, полученной в ходе чтения, в проектной деятельности, тем самым достигаются успешное усвоение знаний и формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

К ПУУД относятся следующие умения: осознавать познавательную задачу; уметь читать тексты и понимать информацию на иностранном языке; извлекать нужную информацию из прочитанного материала; самостоятельно искать и находить необходимую информацию в учебных материалах; выполнять операции анализа, синтеза, сравнения, классификации в ходе учебного процесса; устанавливать причинно-следственные связи; обобщать прочитанный или прослушанный материал; творчески использовать необходимую информацию для решения различных учебных задач.

Н.В. Чуланова определяет ПУУД как систему способов познания, обеспечивающую «интеллектуальное развитие обучающегося, который учится учиться, чтобы применять полученные знания на практике, владеть навыками познавательной рефлексии, осознавать совершаемые действия, оценивать свои результаты, устанавливать границы своего знания и незнания, ставить перед собой новые познавательные задачи и искать средства их достижения для решения проблем в реальных жизненных ситуациях (с целью получения практико-ориентированного результата)» [13, с. 45]. Ею определены четыре вида ПУУД при работе с текстом:

– информационно-познавательные;
– организационно-мотивационные;
– учебно-исследовательские;
– когнитивно-коммуникативные.

Основу каждого вида ПУУД составляют познавательные умения. Виды ПУУД и соответствующие им познавательные умения представлены в табл. 1.

Результатом сформированности информационно-познавательных действий являются познавательные умения, с помощью которых обучающиеся смогут определить основную и второстепенную информацию, анализировать и обобщать информацию посредством мультимедиа с целью решения творческих задач. Умение работать с текстом выражается и в том, что обучающийся выполняет проектные задания в рамках изученной темы на английском языке.

Результатом сформированности организационно-мотивационных действий выступают познавательные умения, выражающиеся в том, что учащиеся 5-го класса смогут осуществлять целенаправленную познавательную читательскую деятельность во внеурочное время посредством мультимедиа, овладев навыками контроля и оценки своей деятельности.

Результатом сформированности учебно-исследовательских действий являются познавательные умения, выражающиеся в том, что обучающиеся интерпретируют полученную информацию в контексте проектной деятельности, объясняют идею текста в ходе познавательной деятельности, делают вывод из прочитанного текста, дают аргументацию собственным выводам и выполняют творческие проекты на английском языке.

Результатом сформированности когнитивно-коммуникативных действий являются познавательные умения, выражающиеся в том, что обучающиеся владеют монологической и диалогической речью при защите проекта и владеют смысловым чтением как видом речевой деятельности.

Изучив педагогическую, психологическую и методическую литературу [1; 3; 4; 7; 9–12], мы пришли к пониманию того, что формирование ПУУД обучаемых имеет свои особенности. Во-первых, оно обусловлено возрастными и психологическими особенностями и возможностями учащихся. Во-вторых, оно определяется содержанием учебного предмета «Иностранный язык». В-третьих, формированию ПУУД по иностранному языку в большей мере способствует специально подобранный комплекс упражнений по смысловому чтению.

В разработанном нами комплексе упражнений представлены разные виды упражнений, которые формируют навыки смыслового чтения. Объектами навыков являются единицы лексической и грамматической органи-

Таблица 1

Виды ПУУД и соответствующие им познавательные умения

Виды ПУУД	Познавательные умения
1. Информационно-познавательный	– определять основную и второстепенную информацию в тексте; – анализировать и обобщать полученную информацию; – извлекать необходимую информацию из текста; – использовать полученную информацию в творческих проектах
2. Организационно-мотивационный	– уметь формулировать цель и задачи чтения; – уметь планировать и осуществлять читательскую деятельность посредством мультимедиа; – самостоятельно выполнять различные творческие работы и проекты; – владеть навыками самоконтроля и самооценки
3. Учебно-исследовательский	– способность различать факт, мнение и идею в тексте; – выделять причинно-следственные связи; – владеть навыками познавательной деятельности посредством мультимедиа; – владеть навыками проектной деятельности; – уметь оформлять результаты деятельности
4. Когнитивно-коммуникативный	– владеть языковыми средствами и уметь логично и точно использовать языковые средства; – уметь взаимодействовать продуктивно в процессе проектной деятельности; – владеть навыками решать познавательные задачи и выполнять проекты; – владеть чтением как видом речевой деятельности; – уметь устно и письменно передавать содержание текста в сжатом или развернутом виде; – владеть монологической и диалогической речью

Таблица 2

Комплекс упражнений по смысловому чтению

Виды ПУУД	Познавательные умения	Упражнения
1. Информационно-познавательный	– определять тему и рему текста; – определять основную и второстепенную информацию в тексте; – анализировать и обобщать полученную информацию; – извлекать необходимую информацию из текста	1. Упражнения, направленные на понимание текста: а) определение темы и ремы текста; б) поиск и извлечение информации; в) организация информации; г) обобщение информации
2. Организационно-мотивационный	– уметь формулировать цель и задачи чтения; – уметь планировать и осуществлять читательскую деятельность посредством мультимедиа; – владеть навыками самоконтроля и самооценки	1. Упражнения, направленные на организацию читательской деятельности: а) мотивацию к чтению; б) оценку содержания текста и развитие рефлексии. 2. Упражнения, направленные на организацию и выполнение проекта: а) выбор заданной информации; б) дополнение и перенос информации; в) выбор необходимой информации в проблемной ситуации
3. Учебно-исследовательский	– способность различать факт, мнение и идею в тексте; – выделять причинно-следственные связи; – владеть навыками познавательной деятельности посредством мультимедиа; – уметь использовать полученную информацию в творческих проектах; – уметь оформлять результаты деятельности	1. Упражнения, направленные на оценку и интерпретацию текста: а) ранжирование информации; б) перекодирование информации; в) оценка значимости информации. 2. Тренировочные упражнения, направленные на организацию проекта: а) структурирование информации в проекте; б) изложение сообщения с опорой на тексты; в) решение проблемной ситуации во взаимосвязи с текстами
4. Когнитивно-коммуникативный	– владеть языковыми средствами и уметь ясно, логично и точно использовать языковые средства; – владеть навыками решать познавательные задачи и выполнять проекты; – владеть чтением как видом речевой деятельности; – уметь устно и письменно передавать содержание текста в сжатом или развернутом виде; – уметь взаимодействовать продуктивно в процессе проектной деятельности; – владеть монологической и диалогической речью	1. Упражнения на усвоение языкового материала: а) тренировочные упражнения, направленные на снятие лексических трудностей; б) тренировочные грамматические упражнения, направленные на снятие грамматических трудностей; в) тренировочные переводные упражнения; г) тренировочные упражнения, направление на развитие лексико-грамматических навыков. 2. Речевые упражнения, направленные на развитие умений говорения и письма: а) создание монологического высказывания на основе плана; б) создание монологического высказывания на основе идеи и выступление; в) создание собственного текста в рамках проекта

зации текста, его композиционные характеристики и речевые умения в говорении и письме. Комплекс упражнений соответствует видам ПУУД, а содержание упражнений соответствует задаче развития ПУУД. Упражнения представлены в табл. 2.

Данный комплекс упражнений включает две группы:

– тренировочные лексические, грамматические и структурно-композиционные упражнения в смысловом чтении;

– коммуникативные упражнения по развитию умений говорения и письма.

Упражнения первого вида ПУУД нацелены на понимание содержания текста, лексических единиц текста, грамматических явлений в тексте, а также на выявление логики развития мысли в тексте и обобщение информации из текста.

Упражнения второго вида ПУУД ставят целью организацию читательской деятельности путем мотивации к читательской деятельности, осмысление содержания текста и выбор нужной информации из текстов для проектной работы.

Упражнения третьего вида ПУУД формируют умения интерпретировать содержание текстов и структурировать информацию для проекта и создавать собственный продукт.

Упражнения четвертого вида ПУУД связаны с продуцированием устной и письменной речи на английском языке.

В заключение отметим, что результатом применения комплекса упражнений становятся познавательные умения, необходимые учащимся 5-го класса для работы над проектом по иностранному языку.

Список литературы

1. Багичева Н.В., Шкурова А.А. Организация внеурочной работы при обучении английскому языку в начальной школе как условие формирования познавательных универсальных учебных действий // Филологическое образование в период детства. 2016. № 23. С. 59–63.

2. Венгер Л.А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве. М.: АПН СССР, 1984. С. 57–76.

3. Выходцева Т.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках английского языка посредством интернет-ресурсов // Мол. ученый. 2017. № 35. С. 83–85.

4. Газейкина А.И., Казакова Ю.О. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий обучающихся основной школы // Пед. образование в России. 2016. № 7. С. 161–168.

5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985.

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.

7. Елисеева Д.С. Познавательные универсальные учебные действия младшего школьника как педагогический феномен // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2014. № 4. С. 16–24.

8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.

10. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Журн. Вят. гос. ун-та. 2011. № 1-2. С. 151–157.

11. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 4. С. 23–42.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

13. Чуланова Н.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2017.

14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

* * *

1. Bagicheva N.V., Shkurova A.A. Organizaciya vneurochnoj raboty pri obuchenii anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole kak uslovie formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva. 2016. № 23. S. 59–63.

2. Venger L.A. Formirovanie poznavatel'nyh sposobnostej v doshkol'nom detstve. M.: APN SSSR, 1984. S. 57–76.

3. Vyhodceva T.V. Formirovanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah anglijskogo yazyka posredstvom internet-resursov // Mol. uchenyj. 2017. № 35. S. 83–85.

4. Gazejkina A.I., Kazakova Yu.O. Diagnostika sformirovannosti poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayushchihsya osnovnoj shkoly // Ped. obrazovanie v Rossii. 2016. № 7. S. 161–168.

5. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. M.: Izd-vo Mosk.un-ta, 1985.

6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M.: Pedagogika, 1986.

7. Eliseeva D.S. Poznavatel'nye universal'nye uchebnye dejstviya mladshego shkol'nika kak pedagogicheskij fenomen // Vestn. YUzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2014. № 4. S. 16–24.

8. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya [i dr.]; pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2008.

9. Leont'ev A.A. YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M.: Prosveshchenie, 1969.

10. Mosunova L.A. Smyslovoe chtenie kak deyatel'nost': ee soderzhanie i struktura // ZHurn. Vyat. gos. un-ta. 2011. № 1-2. S. 151–157.

11. Sapa A.V. Formirovanie osnov smyslovogo chteniya v ramkah realizacii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole. 2014. № 4. S. 23–42.

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2010.

13. Chulanova N.A. Formirovanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayushchihsya v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2017.

14. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989.

Exercises for the development of cognitive universal learning skills of foreign language of 5th form pupils

The article deals with the development of cognitive universal learning skills of 5th form pupils on the basis of meaningful reading of a foreign language. There are defined the concept of meaningful reading and the levels of understanding. There are revealed the levels and the criteria of the development of cognitive universal learning skills of a foreign language of pupils. There is described the set of exercises for the development of cognitive skills.

Key words: *cognitive activity, universal learning skills, meaningful reading, foreign language reading, information and communication technologies, readers' activity, extracurricular activities.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2019)

Е.Н. СУХОЛЕНЦЕВА
(Орел)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ*

Раскрываются различные подходы к обоснованию понятий «субъект», «социально-субъектная позиция», «педагогическое сопровождение». Приводится авторская интерпретация понятий «субъект», «маршрут личностного развития», «педагогическое сопровождение», «социально-субъектная позиция», «субъектный опыт». Определяются наиболее эффективные условия формирования социально-субъектной позиции подростков группы риска в процессе педагогического сопровождения в общественном объединении.

Ключевые слова: *субъект, общественные объединения, социально-субъектная позиция, субъектный опыт, педагогическое сопровождение, маршрут личностного развития.*

Первоочередной задачей государства является качественное обновление страны, полноценное развитие подростков группы риска, их защита, создание условий, обеспечивающих их права для выживания, оптимизацию процесса их адаптации к различным образовательным и социальным институтам. В этой связи формирование активной личности, готовой к самостоятельной жизнедеятельности, является актуальной задачей современной действительности. Сегодня, как никогда, необходим поиск новых концептуальных подходов, которые направлены на преодоление социальной исключенности подростков группы риска, формирования у них социально-субъектной позиции.

«Как показывает практика, данная категория детей наиболее уязвима и подвержена влиянию окружающей негативной действительности. Ученые и педагогическое сообщество

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Сухоленцева Е.Н., 2019

ищут все новые модели, позволяющие сформировать личность, способную выжить в современном мире и в полной мере реализовать себя, не нарушая духовные ценности. Подростки группы риска не воспринимают школу как социальный институт, который бы позволил найти себя в жизни, реализовать свой творческий потенциал» [2, с. 218].

В настоящее время мы сталкиваемся со следующим противоречием: необходимостью формирования активности детей – участников общественного объединения в рамках реализации национального проекта «Образование» и отсутствием педагогической системы ее эффективного формирования. Одним из средств, позволяющих решить данное противоречие, является создание системы педагогического сопровождения в общественном объединении, направленной на преодоление социальной исключенности подростков группы риска, формирование их активности как одного из критериев социально-субъектной позиции.

Большим воспитательным потенциалом обладают общественные объединения. Это отмечали в своих исследованиях такие ученые, как А.В. Волохов, В.В. Лебединский, Р.А. Литвак, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, О.И. Пантюхов, Е.Н. Сорочинская, И.И. Фришман и др.

Понятие «субъект» широко рассматривается философами, педагогами, психологами и имеет множество толкований. В истории философии существуют разные подходы к интерпретации данного понятия. Аристотель понимает под субъектом «неформальную субстанцию, материю, неоформленную субстанцию» [3, с. 661]. Декарт противопоставлял субъект и объект, что послужило началом анализа познания, обоснованием знания. Кант раскрыл законы внутренней организации субъекта, состоящего из исторического опыта познания. Философский энциклопедический словарь дает обоснование данному понятию как «носителю предметно-практической деятельности и познания, источнику активности» [Там же]. Согласно данному подходу, субъект обладает волей, способностью к рефлексии, изменению себя и окружающей среды. В философском словаре субъект рассматривается в «качестве носителя познавательной и предметно-практической деятельности» [4, с. 61].

В зарубежных психологических теориях идеи субъекта трактовались А. Адлером, К. Юнгом, Э. Эриксоном, Э. Фроммом, А. Маслоу, К. Роджерсом и др. В отечественной психологии идеи субъекта развивали К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.

С.Л. Рубинштейн заложил основания субъектного подхода в психологии. Психолог обосновал основные характеристики субъекта и видел развитие субъекта лишь в деятельности. Важно отметить, что при выделении себя из окружающего мира происходит развитие субъектности. Ученый вводит данное понятие в онтологию личности и рассматривает его как познающего субъекта и сознательно действующее лицо [1].

Механизмы развития субъектного опыта и субъектной позиции в своих трудах описывали Б.Г. Ананьев, А.А. Волочков, В.М. Монахов, Ж. Пиаже. Учащегося как субъекта собственного развития в учебном процессе рассматривали К.А. Абульханова-Славская, В.В. Горшкова, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Г.И. Щукина. Субъектные характеристики и развитие субъектного потенциала личности раскрыли в своих исследованиях Е.В. Бондаревская, Е.А. Леванова, В.А. Сластенин, А.С. Огнев, В.А. Петровский, А.М. Трещев и др. Л.В. Занков определил закономерности личности как субъекта понимания.

Воспитанник в качестве субъекта процесса социализации рассматривается Е.В. Бондаревской, А.В. Мудриком, А.А. Реаном, М.И. Рожковым, Н.М. Таланчук и др. В рамках решения задач исследования нам импонирует понятие субъекта И.Ю. Шустовой: «это носитель активности, под которой подразумевается не просто способность к реагированию, но, прежде всего, способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Следовательно, основным качеством, характеризующим человека как субъекта, является его осознанная активность как главная черта человеческого Я» [5, с. 102].

В русле нашего исследования субъектом считается активная, созидающая личность, отличающаяся творческим подходом к жизни, преобразующая себя, коллектив, само общественное объединение и мир в целом. Это самостоятельная, мобильная, гибкая личность, способная ориентироваться в жизненных обстоятельствах, брать на себя ответственность как за собственную жизнь, так и за судьбы членов коллектива и своей семьи.

Главной чертой субъекта является его активность. Каждый субъект обладает таким свойством личности, как субъектность. Это

потребность личности изменять себя, каждого члена общественного объединения, окружающую действительность.

Потребности подростка группы риска являются источником активности субъекта. Они заложены в каждой личности природой и развиваются под воздействием социального окружения.

Экспериментальное исследование позволило констатировать, что формирование социально-субъектной позиции подростка группы риска благоприятно осуществляется в системе педагогического сопровождения в общественном объединении. Разработанная нами система состоит из педагогического, психологического, социального и медицинского направлений. Волонтеры (педагоги-психологи, медики) оказывают помощь руководителю общественного объединения в проведении диагностики и составлении программ деятельности общественного объединения. Каждая программа стоится с учетом личностного развития каждого субъекта и уровня сформированности когнитивного, эмоционально-регулятивного, коммуникативно-деятельностного, мотивационно-личностного компонентов.

Планомерно организованная система педагогического сопровождения общественного объединения дает возможность каждому индивиду стать субъектом, осознающим себя и выстраивающим свою жизнь по маршруту собственной жизнедеятельности. Наше исследование доказало, что в процессе сопровождения у каждого подростка группы риска формируется социально-субъектная позиция.

Под социально-субъектной позицией мы понимаем способности самостоятельно строить маршрут собственной жизнедеятельности, искать новые способы для решения жизненных проблем, иметь собственную точку зрения, проектировать и прогнозировать свои действия, поступки, самостоятельно разрабатывать и реализовывать социально значимые проекты. Подросток группы риска со сформированной социально-субъектной позицией становится субъектом жизнедеятельности.

Многолетний опыт практической деятельности показал, что для преобразования подростка группы риска из индивида в субъекта необходимо разработать маршрут его собственной жизнедеятельности. Данный маршрут предполагает прохождение этапов профессионального самоопределения, реализацию жизненных целей в соответствии с интересами и потребностями ребенка.

В контексте нашего исследования под маршрутом личностного развития понимается программа по реализации близких и далеких целей в области совершенствования я-концепции, поэтапного формирования мотивации достижения, нравственных качеств, волевой активности, коммуникативно-рефлексивных умений.

Большую роль в реализации маршрута личностного развития играет волевая активность, как основное качество личности. Данное качество широко рассматривается отечественными психологами (А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Н.Д. Левитов, В.А. Иванников и др.).

Волевая активность развивает способность определять цели деятельности, прилагать внутренние усилия для ее реализации, регулировать свое поведение, направлять энергию для творческого решения поставленных задач. В процессе проектирования и реализации социально значимых проектов развиваются такие волевые качества личности, как самостоятельность, настойчивость, решительность, инициативность.

Для формирования волевой активности большую роль играют направленность личности, мотивы действий, взгляды и убеждения, нравственные чувства, доминирующие установки. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция являются основными способами управления собой. Большую роль в развитии личности играет рефлексия. Обращая внимание на себя, на свои ценности, интересы, мотивы, оценивая действия и поступки, подросток приобретает субъектный опыт.

Необходимым условием в реализации маршрута личностного развития является каждодневный анализ своей деятельности, который позволяет подростку группы риска упорядочить свою жизнь, экономно тратить время и силы, развивать умения организации себя. Жесткий самоконтроль, целеустремленность, самоанализ, самооценка являются показателями самоорганизации личности.

Руководитель общественного объединения учит каждого подростка планировать собственное время, оперативно принимать решения и находить выход при решении различных проблем. Таким образом из подростка группы риска формируется субъект как самоорганизующаяся личность с высоким чувством долга, личным достоинством, которая постоянно работает над собой. Волонтер-психолог создает установки на преодоление жизненных труд-

ностей, развитие способности к самоорганизации, помогает оценить каждому ребенку собственные действия, состояния и психические процессы, свои возможности, определить собственные цели, потребности и интересы.

Оказание помощи подростку группы риска в развитии самоконтроля является необходимой составляющей работы волонтера-психолога. В коллективной деятельности ребенок учится управлять своим поведением. Деловые и ролевые игры способствуют созданию противоречивых условий социального окружения, навязчивых влечений, внешних влияний, помогают ввести ребенка в состояние эмоциональной нестабильности и найти выход из создавшихся проблем. При таком подходе формируются самоконтроль субъекта и его саморегуляция.

Подросток учится осознавать собственное несовершенство и подчинять разуму собственные эмоции. Так проявляется сила характера, помогающая изживать комплексы, подавлять излишние эмоции, контролировать чувства. Необходимым направлением работы руководителя общественного объединения является сопровождение формирования саморегуляции личности. При этом следует давать объективную оценку ситуации и осуществлять корректировку активности самой личности и результатов реализации социально значимых проектов. Описанная выше система сопровождения способствует формированию ответственности, исполнительности, дисциплинированности.

Согласно разработанной концепции, вся деятельность общественного объединения строится на теории свободного развития каждой личности и опирается на антропологический, индивидуальный, личностно ориентированный и социально-контексный подход. На свободном выборе личности любого вида деятельности и антропологическом подходе к построению мероприятий различного уровня основывается вся система сопровождения. В процессе реализации социально значимых проектов формируется субъектный опыт ребенка группы риска.

Понятие субъектного опыта соотносится нами с целым рядом исследований таких ученых, как В.И. Слободчиков, А.К. Осницкий, В.Э. Чудновский, И.С. Якиманская и др. Субъектный опыт – это:

1) предметы, представления, понятия;

2) способы познания и выполнения действий (умственных и практических);

3) эмоциональные коды (т. е. личностные смыслы, установки, жизненные стереотипы) (И.С. Якиманская) [6].

Субъектный опыт является результатом активного включения во взаимодействие с субъектами окружающей действительности, усвоения знаний, формирования умений и навыков коллективного взаимодействия и выполнения определенных жизненных ролей, овладения способами деятельности и общения, решения конфликтных ситуаций. Субъектный опыт приобретается по мере осознания подростком группы риска себя в качестве члена общественного объединения, носителя ценностей, традиций и обычаев коллектива.

Таким образом, результаты исследования позволили констатировать, что эффективными условиями формирования социально-субъектной позиции подростков группы риска в общественном объединении являются следующие:

1) разработка и реализация маршрутов личностного развития каждого субъекта общественного объединения;

2) создание системы педагогического сопровождения, предполагающей комплексное включение в реализацию программы руководителя общественного объединения, волонтеров (медиков, психологов, социальных педагогов);

3) организация активной деятельности общественного объединения, направленной на развитие способности каждого субъекта положительно воспринимать себя, создавать образ внутреннего «я» и развивать я-концепцию;

4) построение деятельности общественного объединения на основе свободного выбора роли в соответствии с поставленными задачами, свободного выбора каждой личностью возможности реализации социально значимых проектов, форм проведения мероприятий различного уровня.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.

2. Сухоленцева Е.Н. Педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений // Дополнительное образование – социокультурный институт самореализации детей и молодежи (к 100-летию системы дополнительного образования): материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Орел, 27 сентября 2018 г.) / ред. кол.: Е.В. Махонин, Л.Н. Орлова, А.В. Михайлина, М.В. Мартынова. Орел: Орл. гос. ин-т культуры, 2019. С. 218–221.

3. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989.

4. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.

5. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности: моногр. М.: Пед. о-во России, 2018.

6. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. 1994. № 2. С. 64–76.

* * *

1. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii: v 2 t. M.: Pedagogika, 1989. T. 1.

2. Suholenceva E.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti detskih obshchestvennyh ob#edinenij // Dopolnitel'noe obrazovanie – socio-kul'turnyj institut samorealizacii detej i molodezhi (k 100-letiyu sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya): materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Orel, 27 sentyabrya 2018 g.) / red. kol.: E.V. Mahonin, L.N. Orlova, A.V. Mihajlina, M.V. Martynova. Orel: Orl. gos. in-t kul'tury, 2019. S. 218–221.

3. Filosofskij enciklopedicheskij slovar'. 2-e izd. M.: Sov. encikl., 1989.

4. Filosofskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. encikl., 1983.

5. Shustova I.Yu. Vospitanie v detsko-vzrosloj obshchnosti: monogr. M.: Ped. o-vo Rossii, 2018.

6. Yakimanskaya I.S. Trebovaniya k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov // Vopr. psihologii. 1994. № 2. S. 64–76.

Development of socio-subject personality position in the system of pedagogical support of private association

The article deals with the different approaches to the substantiation of the concepts "subject", "socio-subject position", "pedagogical support". There is given the author's interpretation of the concepts "subject", "line of personal development", "pedagogical support", "socio-subject position", "subjective experience". There are defined the most efficient conditions of the development of socio-subject position of the at-risk teenagers in pedagogical support in private association.

Key words: *subject, private association, socio-subject position, subjective experience, pedagogical support, line of personal development.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2019)

А.Х. ГУБЖОКОВА
(Баксан)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В МКОУ «СОШ № 8 им. В.М. КОКОВА г. БАКСАНА» КБР*

Рассматриваются различные модели формирования культуры межнационального общения у школьников, представлен позитивный опыт школы в укреплении межнационального согласия и в выработке качеств толерантной личности.

Ключевые слова: *культура, традиции, межнациональное общение, культура межнационального общения, сетевое взаимодействие, межнациональное согласие.*

Российская Федерация формировалась и существует как многонациональное государство. С этим связаны некоторые особенности в развитии культуры и образования в нашей стране. Система образования играет роль фундамента культуры, через нее транслируется опыт народов. Однако на пороге XXI в. мы столкнулись с неожиданными вызовами. Происходит интеграция во многих областях, расширяются международные, политические и культурные контакты. Этот процесс сопровождается ростом самосознания этносов, стремлением к сохранению самобытности и уникальности каждого народа. К сожалению, появление межэтнического расслоения зачастую приводит к национальной нетерпимости [2].

В то же время в многонациональном обществе начинает формироваться новое мировоззрение, ориентированное на подлинное сближение культур, взаимное духовное обогащение. Появляется общественный запрос на воспитание людей, способных активно и эффективно осуществлять свою деятельность в поликультурной среде. Люди, которые понимают и уважают другие культуры, могут жить и сотрудничать в мире и согласии с представителями других народов.

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Губжокова А.Х., 2019

Неслучайно формирование культуры межнационального общения вошло в число важнейших задач, определяющих национально-культурное развитие наших народов, достижение межнационального мира и согласия, обозначенных в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года [4]. Конечно же, существенную роль в решении этой задачи отводят системе школьного образования и подготовке специалистов к работе с молодежью.

Во многих вузах занимаются разработкой и внедрением в учебный процесс образовательных программ по развитию культуры межнационального общения. Так, в Северо-Кавказском федеральном университете (г. Ставрополь) изучается аналогичный курс, который входит в междисциплинарный модуль «Безопасность и противодействие терроризму» [1]. Цель курса – сформировать общепрофессиональные коммуникативные и социально-политические компетенции. Это предполагает наличие ряда умений, в частности, представления и цивилизованного отстаивания своей точки зрения в диалоге, уважительное отношение к этническим и религиозным ценностям и т. д. Для достижения этой цели необходимо:

– знать основные сведения о народах региона, а также быть готовым к расширению этих знаний;

– уважительно относиться к культурным традициям своего народа и других национальностей;

– принимать различия и мультикультурность, быть готовым к сотрудничеству в условиях поликультурной среды.

Культура общения представляется в виде многопланового процесса по установлению и развитию межличностных контактов. В их основе лежит потребность в совместной деятельности, которая включает в себя обмен информацией, выработку общих правил взаимодействия. Кроме того, сюда входит межнациональное сотрудничество, направленное на оптимизацию намерений позитивного влияния друг на друга.

Согласно мировому опыту, наиболее эффективной стратегией, позволяющей укреплять межнациональные отношения, является интеграция. В данном контексте это означает сохранять собственную культурную идентичность и одновременно устанавливать тесные культурные связи с другими народами. Для этого необходимо владеть культурой общения, отличающейся высоким уровнем и толерантностью [6].

Общение – важный компонент межнациональных отношений. Оно осуществляется путем взаимодействия представителей различных культур, основанных как на личных контактах, так и опосредованных. Диалог культур – самый короткий путь, позволяющий найти оптимальное межнациональное сотрудничество.

Актуальность проблемы воспитания у молодого поколения навыков уважительного отношения к представителям других этносов обусловлена многонациональным составом нашего общества. Формирование толерантности, позитивного опыта межнационального общения должно начинаться с самых первых школьных уроков.

Очевидно, что в основе формирования межнациональных отношений в ученических коллективах – понимание детьми культуры другого народа, продуктивный диалог между представителями разных национальностей. Однако существует противоречие, которое заключается в следующем. В современном обществе назрела необходимость в формировании культуры межнационального общения, но уровень научно-методического обеспечения этой проблемы еще недостаточно высок. В исследованиях, посвященных этой проблеме, даны ответы на многие вопросы.

Одно из определений понятия «культура межнационального общения у школьников» дано в работе [3]. По мнению автора, это такой вид культуры, которая может быть представлена в виде совокупности трех компонентов:

– деятельностного, предполагающего готовность учащихся вести конструктивное общение со сверстниками других национальностей;

– когнитивного, заключающегося в усвоении знаний, связанных с историей, культурой и религией своего и других народов;

– мотивационно-ценностного, основанного на понимании и принятии общечеловеческих ценностей.

Предлагаются различные авторские модели формирования культуры межнационального общения. Эффективность процесса зависит во многом от уровня интеграции всех видов деятельности школьника: учебной, внеучебной и внеклассной. Используемые методы, формы, средства должны быть адекватны целевым установкам модели.

До настоящего времени недостаточно изученной остается проблема формирования культуры межнационального общения у детей младшего подросткового возраста. Этой

проблеме посвящено диссертационное исследование [5], где автор рассматривает культуру межнационального общения как систему характерных для субъекта элементов. К ним относятся идеи и представления, формы и способы поведения, специфические виды деятельности, направленные на взаимодействие, углубление взаимопонимания представителей разных этносов. Критериями сформированности качества выступают национальное самосознание; ориентация на общечеловеческие ценности; интерес к истории, культуре, литературе, искусстве других народов; отношение к людям, говорящим на другом языке; практические поступки.

Опираясь на имеющиеся теоретические разработки и практические рекомендации, наш педагогический коллектив ведет системную работу, направленную на формирование культуры межнационального общения. Проводимые мероприятия способствуют развитию доброжелательных отношений между детьми разных национальностей, формированию интереса к культуре, истории других народов.

Для совместного решения образовательных и педагогических задач нами используется сетевое взаимодействие школ. Так, подписан договор о сотрудничестве между МКОУ «СОШ № 8 им. В.М. Кокова г. Баксана» и МКОУ «СОШ 8 им. А.С. Пушкина г.о. Прохладный». Взаимодействие осуществляется по направлениям, затрагивающим вопросы психолого-педагогического сопровождения формирования поликультурной среды развития детей, гуманитарного образования – основы самопознания и самоопределения личности.

Делегация нашей школы в рамках межнационального сотрудничества побывала в г.о. Прохладный на концерте, посвященном Дню народного единства, принимала участие в открытии памятника А.С. Пушкину в МКОУ «СОШ 8 им. А.С. Пушкина г.о. Прохладный».

Мы также приняли участие в фестивале под названием «Диалог культур», который проходил в школе им. А.С. Пушкина. Школьники и взрослые участвовали в квест-играх на знание традиций, обычаев, устного народного творчества, кухни народов, населяющих Кабардино-Балкарию. На этом мероприятии присутствовали член общественной палаты КБР, заслуженный журналист РФ М.А. Котлярова, депутат Парламента КБР М.Б. Газаев, глава г.о. Прохладный И.В. Тараев, председатель Союза писателей КБР М.А. Беппаев, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ О.И. Михайленко, член общественной палаты КБР, заслуженный журналист РФ М.А. Котлярова.

Приведем историческую справку. Город Прохладный является вторым по численности населения после Нальчика в Кабардино-Балкарской республике. Основан в 1765 г. как казачья станица. По результатам переписи населения 2010 г. в городе Прохладный русские составляют 76,7% от всего населения округа.

В конце 2018 г. в нашей школе проведен фестиваль национальных культур, куда были приглашены воспитанники и педагоги детских школ искусств г.о. Прохладный и г.о. Нальчик. Со сцены звучали старинные кабардинские, балкарские, русские песни, дети исполняли танцы разных народов. Надеемся, что этот фестиваль станет традиционным.

В начале этого года делегация школы принимала участие в творческом вечере, организованном в с.п. Былым Эльбрусского района, посвященном 70-летию председателя Союза писателей КБР Муталипу Азноровичу Беппаеву. А в апреле в школе им. В.М. Кокова проведен литературный вечер «Сплетение поэзии и прозы». Он был посвящен творчеству кабардинского поэта Руслана Семенова и балкарского прозаика Бориса Чипчикова. На этом мероприятии также присутствовали учащиеся из г.о. Нальчик, г.о. Прохладного и с.п. Былым.

В этом году состоялось открытие профильного университетского гуманитарно-эстетического класса. Обучение в этом классе дает возможность школьникам познакомиться не только с мировой культурой и литературой, но и с культурными и литературными традициями своей малой родины и России. Учащиеся класса посетили Центр адыгской культуры им. А.А. Ципиновапри КБГУ, Научно-образовательный центр русского языка и литературы, Центр балкарской культуры им. К.С. Отарова. Учащиеся гуманитарно-эстетического класса прослушали лекцию доктора филологических наук, профессора З.А. Кучуковой по произведению Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» и затем обменялись мнениями.

Учащиеся школы побывали на вечере памяти бывшего дирижера симфонического оркестра КБР Бориса Хатуевича Темирканова в Музыкальном театре г. Нальчика. Ребята познакомились с творчеством великого композитора, услышали выступление талантливого музыканта из г. Москвы Тимура Колодяжного

(виолончель) – артиста оркестра Центра оперного пения Г. Вишневской.

Радует нас также победа наших школьников в различных республиканских, региональных и всероссийских мероприятиях. Так, ученица 11-го класса Зарина Канукова заняла 2-е место на Всероссийском этапе Международного фестиваля для студентов и обучающихся по литературам народов России и СНГ. Работа называлась «Л.Н. Толстой о Кавказе». Фестиваль проходил в Казани.

Ученики школы являются победителями и призерами республиканского конкурса «Черкесский мир». Большое внимание уделяется воспитанию в детях уважения к традиционной национальной культуре. Активное участие дети приняли в международной образовательной акции «Тотальный диктант на адыгском языке».

Мы убеждаемся на практике: когда представители одного народа знают историю, культуру, традиции и особенности психологического склада народов, проживающих рядом, это снимает межэтническую напряженность, развивает межкультурные связи. Межкультурное взаимопонимание, эффективный диалог возможны благодаря тесному взаимодействию, постижению самобытности как своей культуры, так и культуры других народов. Об этом свидетельствуют позитивные практики, которых немало в полиэтничных регионах РФ, к которым принадлежит и Кабардино-Балкария.

Список литературы

1. Багдасарова А.Б. Культура межнационального общения и пути ее формирования в молодежной среде // Образование личности. 2013. № 4. С. 110–115.

2. Матвеев Д.Е., Беловолов В.А. Культура межнационального общения как психолого-педагогический феномен // Сиб. пед. журн. 2012. № 2. С. 73–78.

3. Махрова И.А. Формирование культуры межнационального общения у школьников: автореф. … канд. пед. наук. Саратов, 2013.

4. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. URL: http://президент.рф/ news/17165 (дата обращения: 07.09.2019).

5. Попова О.Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения: автореф. … канд. пед. наук. Волгоград, 2004.

6. Христидис Т.В. Культура общения – путь к оптимизации межнациональных отношений // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры. 2015. № 3(65). С. 102–105.

* * *

1. Bagdasarova A.B. Kul'tura mezhnacional'nogo obshcheniya i puti ee formirovaniya v molodezhnoj srede // Obrazovanie lichnosti. 2013. № 4. S. 110–115.

2. Matveev D.E., Belovolov V.A. Kul'tura mezhnacional'nogo obshcheniya kak psihologo-pedagogicheskij fenomen // Sib. ped. zhurn. 2012. № 2. S. 73–78.

3. Mahrova I.A. Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya u shkol'nikov: avtoref. … kand. ped. nauk. Saratov, 2013.

4. O strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: ukaz Prezidenta RF ot 19 dek. 2012 g. № 1666 [Elektronnyj resurs]. URL: http://prezident.rf/ news/17165 (data obrashcheniya: 07.09.2019).

5. Popova O.N. Formirovanie u shkol'nikov kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya: avtoref. …kand. ped. nauk. Volgograd, 2004.

6. Hristidis T.V. Kul'tura obshcheniya – put' k optimizacii mezhnacional'nyh otnoshenij // Vestn. Mosk. gos. un-ta kul'tury. 2015. № 3(65). S. 102–105.

Experience of culture development of interethnic communication of pupils in “Secondary school № 8 n.a. V.M. Kokov” (Baksan, The Kabardino-Balkar Republic)

The article deals with the various models of forming the culture of interethnic communication of pupils. There is presented the positive experience of the school in strengthening interethnic harmony and developing the qualities of a tolerant personality.

Key words: *culture, traditions, interethnic communication, culture of interethnic communication, network interaction, interethnic consent.*

(Статья поступила в редакцию 17.09.2019)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Т.В. ГРИДНЕВА
(Волгоград)

ФРАЗЕОЛОГИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЭКОЛИНГВИСТИКИ

Рассматривается назначение эколингвистики, проявляющееся в стремлении представить позитивные и негативные факторы функционирования языка. Внимание к фразеологизмам, пословицам и поговоркам, обладающим уникальной семантикой, отображающей жизненно важные концепты, оценивается как эколингвистическая проблема.

Ключевые слова: *фразеологизм, пословица, эколингвистика, семантика, оценочность, эмотивность, концепт.*

Термин *экология*, за которым традиционно закреплено значение ‘наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и окружающей средой’ [13, с. 749], давно уже испытал семантическое расширение, в связи с чем стал общеупотребительной лексической единицей, а также термином для дисциплин, которые не относятся к естественно-математическому направлению. В последнее время слово *экология* часто употребляется в речи, и с его помощью автор высказывания может положительно или отрицательно охарактеризовать состояние окружающей действительности. Так, мы иногда произносим словосочетания *плохая экология*, *безупречная экология*, тем самым выражаем тревогу за то, что нас окружает, или обобщаем наши впечатления, восхищаясь ухоженностью территорий, наслаждаясь чистым воздухом, изумрудной зеленью лугов.

Особый интерес представляют словосочетания *экология Земли*, *экология космоса*, *экология человека*, где компонент *экология* является стержневым, опорным и сочетается с лексическими единицами, значения которых отображают существенные для каждого человека понятия. В данных сочетаниях раскрывается обеспокоенность людей за состояние значимых для них объектов. Слово *экология* или его первую корневую часть можно встретить в терминологическом аппарате многих наук, что, скорее всего, связано со стремлением ученых выразить идею сохранения знаний, достижений. Так, первая часть лексической единицы *экология* стала составляющей терминов, отображающих внимание к определенному специальному явлению. Таков термин *эколингвистика*, который возник благодаря стремлению к экологизации – совершенствованию лингвистики, а также порыву увидеть позитивные и негативные факторы существования и функционирования языка.

Сегодня ученые все чаще обращают внимание на явления, мешающие благополучию языка, в научной среде осуждается небрежное отношение к речи. В связи с этим вполне понятна тревога М.А. Кронгауза по поводу нервного срыва языка как существа, переживающего боль от искажений, «излишеств» в речи политиков и рядовых граждан. Нередко мы, по словам М.А. Кронгауза, «испытываем языковой шок, раздражение, смущение, недоумение», когда слышим междометия *блин, вау, реально, ну так, конкретно* и им подобные [9, с. 8].

Безусловно, изменений в языке не избежать; «появление новых слов или новых значений у существующих лексических единиц означает, что мир вокруг нас изменился. В нем либо появилось новое, либо что-то существовавшее стало важным настолько, что язык (а в действительности мы сами) создает для него имя» [Там же, с. 13]. В любом случае необходимо помнить, что стремление сохранить «великое русское слово», выражающее общечеловеческие ценности – *добро, милосердие*, *порядочность,* – остается неизменным.

Следует согласиться с мнением исследователей [9; 12], которые считают, что все положительные и отрицательные явления языка и речи становятся объектом эколингвистики: отрицательное достойно внимания как нечто воспринимаемое с осторожностью и подвергаемое критике, положительное – как то, что необходимо поддерживать, развивать. Оберегается в языке все самое важное, поучительное,

© Гриднева Т.В., 2019

имеющее отношение к человеку – создателю культурных ценностей.

В связи с этим значение термина *эколингвистика* заключается в отображении средствами языка отношения: к человеку, создавшему языковые единицы (1); к окружающей среде, изображаемой языком (2); к охране благополучия языка (3); к уместному речевому употреблению языковых средств в определенной ситуации, в стремлении отразить проблемы здоровой коммуникации (4).

Такое понимание эколингвистики способствует изучению различных языковых единиц в их социальном окружении. Своеобразное преломление в эколингвистике имеют фразеологизмы, эколингвистический ракурс которых особенно ярко проявляется в процессе анализа их семантики, отображающей живым словом живую мысль [1, с. 14], объективированную в значимых для русского народа концептах, позволяющих понять традиционную систему ценностей русского человека, национальные предпочтения, «русскость» [3].

Вместе с тем в лингвистике все чаще обсуждаются вопросы, связанные с утратой языком актуальности семантически ценных и концептуально значимых слов и фразеологизмов, перемещением их в пассивный словарный запас [9; 12]. Например, пословицы типа *будешь почитать отца и мать – узнаешь почет от своего сына* забыты, хотя должны быть употребляемыми, анализируемыми, пропагандируемыми единицами, т. к. воспроизводят русскую нравственную традицию, воспитывают молодое поколение. Утрата подобных единиц может привести к пагубным последствиям: искажению отображаемых концептов, их потере.

Великими эколингвистами, обратившимися к уникальности тематики собственно фразеологизмов и паремий, к их семантическому своеобразию, можно назвать собирателей фразеологического материала и издателей словарей. Содержание фразеологии раскрывает стремление человека понять мир, образно интерпретировать отношение носителей языка к окружающей действительности. В словаре русских пословиц и поговорок В.И. Даля [5], во фразеологическом словаре под редакцией А.И. Молоткова [15] представлены единицы, значения которых показывают, что предпринята попытка разгадать самую интересную загадку, касающуюся традиционного взгляда человека на особенности своего же внутреннего мира. Необходимо подчеркнуть, что для русской традиции свойственно рассмотрение в пословице особенностей внешности человека в непосредственной связи с его внутренними качествами: в содержании паремий о внешности человека раскрывается его внутренний мир (*память в теле, мысль во лбу, а хотение в сердце* [5, с. 304]). В пословицах русского народа указывается на необходимость ценить прежде всего не внешние черты, а внутренний мир человека, как то: *с лица не воду пить*; *красота пригодится, а ум вперед пригодится* [Там же, с. 313]. В содержании некоторых паремиологических единиц раскрываются также противоречия между внутренним миром человека и его внешностью, например: *Личиком беленек, да душой черненек* [Там же, с. 311]. Семантический комплекс названных паремий можно охарактеризовать как ‘внешний – внутренний мир человека’; он преподносится посредством актуализации имплицитного императивного поля, когда создается некоторое скрытое или явное предписание принять к сведению, например, следующее: прежде всего в человеке необходимо оценивать внутренние достоинства.

Анализ отражения фразеологии в зеркале эколингвистики предполагает внимание к семантике единиц, отображению в ней проблем, связанных с бережным отношением к окружающей среде, к формированию высоконравственных ориентиров. Так, единение человека с окружающим миром отображается в семантике пословиц, включенных В.И. Далем в тематические группы «Вселенная», «Двор – дом – хозяйство», «Русь – родина», «Народ – язык»: *солнце – князь земли, луна – княжна; мир, что огород: в нем все растет; и кулик чужу сторону знает* [Там же, с. 290, 291, 327]. Пословицы и собственно фразеологизмы с компонентами-зоонимами и фитонимами отражают внимание человека к окружающей действительности, наблюдения за происходящим вокруг, связь с животным (растительным) миром: *кукушка кукует, по бездомью горюет* [Там же, с. 324]; *ловить рыбу в мутной воде; туча тучей* [15, с. 231, 484].

Известно, что необходимыми качествами русского человека являются честь, совесть, стыд, представление которых в содержании паремий взаимосвязано, например: *есть совесть, есть и стыд*, *а стыда нет*, *и совести нет*; *в ком стыд*, *в том и совесть* [5, с. 305, 306]. Для семантики русских пословиц типично осуждение людей, лишенных совести: *он как оса лезет в глаза; у него совесть – дырявое решето* [Там же, с. 308] и т. п.

Необходимо обратить внимание на тематическую группу «Вера – исповедание», в ко-

торую входят пословицы типа: *менять веру – менять и совесть; без добрых дел вера мертва* [5, с. 51] и др. В их значении раскрывается прочность убеждений русского человека, связь веры с действиями – добрыми делами. При этом подчеркнутая ответственность человека за порученное дело в пословицах сочетается с ограниченностью его возможностей, например: *Бог – что захочет, человек – что сможет* [Там же, с. 303].

Семантика паремиологических единиц разных тематических групп отображает понятийные компоненты, положительные и отрицательные оценочные характеристики, широкий спектр эмотивных семантических составляющих – *радость*, *восхищение*, *тревогу*, *гнев* и др. Эколингвистической можно считать проблему установления соотношения между семантикой фразеологических единиц и ее когнитивной основой. Когнитивный подход, раскрывающий то, как во фразеологическом значении передаются движение человеческой мысли, опыт людей, предполагает, что основой значения языковых единиц является некоторая когнитивная структура – концепт во всех его разновидностях, некоторых переплетениях [4]. Концепт определяется как когнитивная (мыслительная) категория, квант знания, не жестко структурированное смысловое образование описательного характера [2]. Что касается структуры фразеологического концепта, лежащего в основе фразеологической семантики, то он может быть особым – многоуровневым, включающим несколько когнитивных слоев, различающихся по степени абстракции [10]. В структуру фразеологического концепта могут входить субконцепты, а также эмоциональные и оценочные признаки.

В когнитивной лингвистике принято называть концепты словом, объективирующим основное понятие семантической структуры номинативной единицы, главную мысль. Это вполне понятно, т. к. «слово является центральной единицей системы языка, также связано с концептом и способно отражать его определенные признаки, является средством доступа к концептуальному знанию» [8, с. 16]. По мнению ученых, слово считается «ключом, открывающим для человека концепт как единицу мыслительной деятельности, делающий возможным воспользоваться им в мыслительной деятельности» [10, с. 38]. Известны работы специалистов по когнитивной лингвистике, где рассматриваются самые разные концепты, среди которых, например, «человек» [7], «труд» [14], «разум» [11] и др.

Важными регистрами многослойного фразеологического концепта являются лексические компоненты, воспроизводящие различные признаки. В структуре паремий используются слова, стимулирующие наименования понятийного слоя фразеологического концепта: *человек*, *мир, земля, вода, воздух* и др. Лексическая единица-стимул *человек* нередко используется в структуре фразеологических и паремиологических единиц и несет на себе значительную смысловую нагрузку. Так, идею сходства людей друг с другом, их равноправие, а также уникальность каждого выражает пословица *что ни человек, то и я* [5, с. 303]. В пословицах с данным компонентом раскрывается важная мысль о предназначении человека от рождения – быть полезным для окружающих (*Человек не для себя родится* [Там же]). Интересны паремиологические единицы, в содержании которых утверждается мысль о том, что человек – хозяин на земле, например: *рыбам вода, птицам воздух, а человеку вся земля* [Там же]. Вместе с тем в словаре В.И. Даля есть пословицы, одновременно раскрывающие идею предпочтительности для русского человека одних качеств и его отрицательного отношения к другим. На названные предпочтения указывают компоненты-образы, входящие в структуру пословиц. Так, в состав паремии *не будь вздорен, а будь пригоден* [Там же, с. 311] включены компоненты *вздорен* (*вздоръ* ‘ссора, брань, свара, несогласие, споры, перекоры’ [6, т. 1, с. 195]) и *пригоден* (*пригодный* ‘годный, удобный, угодный, угодливый, полезный, годящий, пригодившийся’ [Там же, т. 3, с. 408]), которые в структуре паремий противопоставляются друг другу и помогают раскрыть нравственные ориентиры русского человека, а также эмоционально-оценочные предпочтения.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что языковые единицы следует рассматривать как экологические явления, которые требуют к себе бережного отношения. В их ряду особое место занимают фразеологизмы, пословицы и поговорки как семантически содержательные единицы, отображающие национально значимые концепты.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. «Живое слово»: проблема функциональной лексикологии: моногр. М.: Флинта: Наука, 2009.

2. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознание, культура. М.: Academia, 2002.

3. Глебова Н.Г. Фразеологическая репрезентация концепта «Русскость» в национальной языковой картине мира // Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры: сб. науч. тр. по итогам 4-й Междунар. конф. по когнитивной фразеологии (г. Белгород, 26–27 марта 2019 г.). Белгород: ООО «Эпицентр», 2019. С. 150–153.

4. Гриднева Т.В. Фразеологическая структура как когнитивный субстрат фразеологического значения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2009. № 2. С. 23–27.

5. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Гос. изд-во худож. лит, 1957.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955.

7. Ерошенко А.Р. Концепт «Человек» в антропологической лингвистике: особенности интерпретации // Антропологическая парадигма в философии. Ставрополь, 2003. Ч. 2: Филология. С. 18–20.

8. Ковалева Л.В. Фразеологизация как когнитивный процесс. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004.

9. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2009.

10. Попова З.Д., И.А. Стернин. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.

11. Ракитина С.В. Концепт «Разум» (по материалам работ В.И. Вернадского) // Русское слово в контексте этнокультуры XX–XXI вв.: сб. науч. тр. по итогам II Междунар. заоч. науч. конф. Старый Оскол, 2013. С. 50–56.

12. Сковородников А.П. Экология русского языка: моногр. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2016.

13. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1984. Т. 4.

14. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии: (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке). Волгоград: Перемена, 2003.

15. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Сов. энцикл., 1967.

16. Haugen E. The ecology of language: Essays by E. Haugen. Stanford, CA: Stanford University Press / Originally published in W. Bright (Ed.), 1966. P. 159–190.

* * *

1. Alefirenko N.F. «Zhivoe slovo»: problema funkcional'noj leksikologii: monogr. M.: Flinta: Nauka, 2009.

2. Alefirenko N.F. Poeticheskaya energiya slova: sinergetika yazyka, soznanie, kul'tura. M.: Academia, 2002.

3. Glebova N.G. Frazeologicheskaya reprezentaciya koncepta «Russkost'» v nacional'noj yazykovoj kartine mira // Frazeologiya v yazykovoj kartine mira: kognitivno-pragmaticheskie registry: sb. nauch. tr. po itogam 4-j Mezhdunar. konf. po kognitivnoj frazeologii (g. Belgorod, 26–27 marta 2019 g.). Belgorod: OOO «Epicentr», 2019. S. 150–153.

4. Gridneva T.V. Frazeologicheskaya struktura kak kognitivnyj substrat frazeologicheskogo znacheniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2009. № 2. S. 23–27.

5. Dal' V.I. Poslovicy russkogo naroda. M.: Gos. izd-vo hudozh. lit, 1957.

6. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M.: Gos. izd-vo inostr. i nac. slovarej, 1955.

7. Eroshenko A.R. Koncept «Chelovek» v antropologicheskoj lingvistike: osobennosti interpretacii // Antropologicheskaya paradigma v filosofii. Stavropol', 2003. CH. 2: Filologiya. S. 18–20.

8. Kovaleva L.V. Frazeologizaciya kak kognitivnyj process. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 2004.

9. Krongauz M.A. Russkij yazyk na grani nervnogo sryva. M., 2009.

10. Popova Z.D., I.A. Sternin. Kognitivnaya lingvistika. M.: AST: Vostok – Zapad, 2007.

11. Rakitina S.V. Koncept «Razum» (po materialam rabot V.I. Vernadskogo) // Russkoe slovo v kontekste etnokul'tury XX–XXI vv.: sb. nauch. tr. po itogam II Mezhdunar. zaoch. nauch. konf. Staryj Oskol, 2013. S. 50–56.

12. Skovorodnikov A.P. Ekologiya russkogo yazyka: monogr. Krasnoyarsk: Sib. fed. un-t, 2016.

13. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rus. yaz., 1984. T. 4.

14. Tokarev G.V. Koncept kak ob#ekt lingvokul'turologii: (na materiale reprezentacij koncepta «Trud» v russkom yazyke). Volgograd: Peremena, 2003.

15. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. A.I. Molotkova. M.: Sov. encikl., 1967.

Phraseology in the mirror of ecolinguistics

The article deals with the mission of ecolinguistics that consists in the aim of demonstrating positive and negative factors of language functioning. The attention to phraseological units, sayings and proverbs having unique semantics that reflects significant concepts is evaluated as an ecolinguistic problem.

Key words: *phraseological unit, saying, ecolinguistics, semantics, evaluativity, emotiveness, concept.*

(Статья поступила в редакцию 29.07.2019)

Л.И. ВИШНЕВА, Н.Б. ГАРБОВСКАЯ, Н.В. ЗЕМЛЯКОВА
(Краснодар)

РОЛЬ ПРАВОВОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Освещается тесное сотрудничество юристов и филологов в области применения языка в законотворчестве. Проведен анализ исследований ученых, освещены проблемы юрислингвистики в обществе, определен круг вопросов для экспертного исследования с применением специальных лингвистических знаний. Особое внимание уделено лингвистической экспертизе, которая востребована в уголовных, гражданских делах, а также делах об административных правонарушениях.

Ключевые слова: *юриспруденция, юрислингвистика, язык закона, нормативно-правовой акт, лингвистическая экспертиза, речевая деятельность.*

Законы должны иметь для
всех одинаковый смысл
Шарль Монтескье

Язык закона призван выражать четкость и доступность смысла содержания правовых норм. По мнению Н.Н. Ивакиной, он является единственным материалом, из которого создаются и оформляются все правовые категории [6]. В этой связи эффективность создания и применения нормативно-правовых актов предполагает владение не только специальными знаниями и компетенциями в юридической предметной области. Особую важность в данном контексте приобретают лингвистические знания, умение точно и ясно обозначить правовые нормы и категории. Представляется очевидным, что в настоящее время только тесное сотрудничество юристов и филологов может обеспечить решение сложных вопросов, возникающих в ходе правотворчества и правоприменения. Основная цель их совместной деятельности – создание точного в содержательном плане юридического материала. Кроме того, текст любого нормативного документа должен быть понятен всем. По утверждению А.С. Александрова, через язык, в языке пытаются найти ответы на свои вопросы филологи, социологи, историки, психологи [1]. Поэтому принципиально важно отметить, что подобная направленность поиска рассматривается как необходимая и правоведам.

Исследования ученых в области применения языка в законотворчестве привели к формированию новой отрасли знаний – юрислингвистики (Н.Д. Голев). Предпосылками возникновения данной области стало объединение и взаимопроникновение общенаучных процессов, где особая роль отведена лингвистике. Объективными условиями зарождения и развития юрислингвистики являются общенаучные и экстралингвистические факторы. Особую роль в этом сыграли внутренние процессы, определяемые логикой развития «перекрещивающихся» наук – лингвистики и юриспруденции.

В области правоведения и филологии учеными был определен круг задач, на решении которых фокусируется юрислингвистика:

- определение принципов юридического регулирования языковых конфликтов;
- развитие и совершенствование юридического языка (языка закона), обеспечивающего осуществление специальной правовой коммуникации;
- формирование на единой основе правил судебной экспертизы различных видов;
- лингвистическое образование специалистов в области права.

Реализация научного подхода к юрислингвистике видится закономерным процессом. С одной стороны, это обусловлено объективными причинами, включающими невысокий уровень правового сознания современного российского общества. С другой стороны, представляется очевидным наличие субъективных факторов. Примером последних являются случаи недостаточного охвата какого-либо общественного отношения, требующего должного регулирования, формулировками правового акта. Кроме того, имеют место юридико-технические ошибки, допущенные в процессе законотворчества. В то же время представляется недостаточным, на наш взгляд, изучение только лингвистической составляющей в области юрислингвистики. Так, квалифицированное судебно-экспертное исследование продуктов речевой деятельности и установление языковых фактов, обладающих доказательственным значением, предполагает особое внимание к криминалистике и другим юридическим дисциплинам.

Опираясь на мировой опыт в исследовании языка закона, можно выделить два подхода

© Вишнева Л.И., Гарбовская Н.Б., Землякова Н.В., 2019

к оценке использования языковых конструкций в речи юриста. Согласно первому подходу, который разрабатывает группа российских и польских ученых (Т.В. Губаева, А.А. Ушаков, Н.Н. Ивакина, Я. Воленьский), язык права рассматривается как некая разновидность (стиль) литературного языка. По мнению исследователей, он не является особым языком, противостоящим литературному, а, наоборот, связан с определенным функциональным стилем – законодательным, который объединяет языковые средства, употребляемые в устной и письменной речи юриста [3]. Второй подход, представленный исследованиями С.С. Алексеева, А.С. Пиголкина, Н.И. Хабибуллиной, рассматривает язык закона как особое лингвистическое явление, характеризующееся специальными лексическими, фразеологическими, морфологическими, синтаксическими, стилистическими средствами [4].

Несмотря на расхождение во взглядах ученых в этом вопросе, очевидно, что язык права отличают особые черты – предельная точность и абсолютная ясность, – которые не могут быть нарушены ни при каких обстоятельствах. Высокая значимость языка для юриспруденции заключается в том, что он не столько техническое средство выражения волеизъявления законодателя, сколько форма самого существования права, призванного вести диалог власти с народом.

Отметим, что первоначально исследования фокусировались на языке закона как особом функциональном стиле, призванном излагать и применять правовые нормы [7]. В результате лингвистами были разработаны общие правила создания нормативно-правового текста, в котором должны соблюдаться прямой порядок слов, строгость использования синтаксических конструкций, точность употребления морфологических единиц, отсутствие разночтения при употреблении терминов и других лексических единиц и т. п. В настоящее время данные правила приобрели обязательный характер [Там же].

Таким образом, разногласия в оценке роли языка в законотворчестве привели к пониманию необходимости создания независимых и высокопрофессиональных экспертных сообществ. Их деятельность ориентирована на правовое регулирование отношений людей в сфере использования языка в политике, экономике (документационные споры), печатных и электронных СМИ (информационные споры) и повседневной жизни.

В итоге в 2001 г. в Москве и других городах России была образована Гильдия лингвистов-экспертов, одной из основных задач которой является проведение экспертизы лексических единиц в документационных и информационных спорах, текстах для работников правоохранительных органов, адвокатов, истцов и ответчиков по гражданским и уголовным делам, участников арбитражных споров. Экспертная деятельность в том числе ориентирована на анализ основных видов спорных речевых произведений по их правовой цели, а именно: экспертиза анализируемых микротекстов дел по защите чести и достоинства граждан (оскорбление, клевета, неуважение к суду и т. д.); лингвистическое исследование, направленное на интерпретацию текстов закона, а также спорных документов (договоров); квалификация нецензурных выражений, брани; экспертное исследование текстов, направленных на разжигание межнациональной и религиозной розни; идентификация личности, включающая, например, идентификацию подписи в документах; оценка степени оригинальности / заимствования речевых произведений в связи с делами по защите авторских прав; экспертиза конфликтов, связанных с функционированием языка, имеющего статус государственного [7].

Особое внимание уделяется проведению лингвистической экспертизы при нарушении норм и правил речевого поведения. Объектом ее является словесный материал, в рамках которого взаимодействуют участники конфликта, имеющие противоречивые взгляды. Пристальному рассмотрению подвергаются слова с негативной оценочной коннотацией, инвективная лексика, слова, содержащие угрозы, клевету, оскорбления, упрек, намек, обвинения, агрессивный тон и т. п. Текст, содержащий подобные лингвистические единицы, маркируется как выходящий за пределы допустимого по степени оскорбительности.

Экспертная проверка слов с негативной оценочной коннотацией учитывает, что часть бранных слов входит в литературный язык. К ним относятся:

– слова, входящие в периферийные пласты разговорной речи, например *девка* (о распутной женщине), *скотина* (перен.) и т. п. Эти и подобные слова в современных толковых словарях сопровождаются пометой «бранные» и «грубые»;

– слова, относящиеся к разговорно-обиходной лексике, например *грабеж* (перен.), *мерзавец* (перен.), *сброд* (перен.) и т. п.;

– разговорные лексические единицы, содержащие в своем значении резко негативную оценку человека, его действий, поступков, поведения как констатацию факта, например *гадкий, негодяй, хамелеон* (перен.) и т. п.

Анализируя функционирование инвективной лексики и фразеологии, мы обращаем внимание на входящие в ее состав общеупотребительные слова и выражения, которые выходят за пределы бранной лексики. Их употребление определяется, прежде всего, оценочными характеристиками. К данной группе лексики относятся следующие разряды лексико-фразеологических единиц.

Первый разряд, исходя из интересов общества, составляют констатирующие номинации лица, обозначающие негативную деятельность, занятия, поступки, поведение кого-либо (*бандит, вор, мошенник* и т. п.). Такие слова предполагают четкую юридическую квалификацию.

Второй разряд включает лексические единицы, в самом значении которых содержится отрицательный оценочный компонент – негативное отношение к поступкам, занятию, действиям, поведению человека. Кроме того, они, как правило, сопровождаются экспрессивной окраской (*изменник, предатель, расист* и т. п.).

Третий разряд охватывают нейтральные наименования лиц по профессии, роду занятий. Однако использование их в переносных значениях определяет создание резко негативной оценки, также связанной с неодобрительной экспрессией (*бюрократ, чиновник, коновал, мясник* и т. п.).

Четвертый разряд состоит из слов, обозначающих действия или качества, свойства кого-либо или чего-либо. Среди них есть лексические единицы, относящиеся к общеупотребительной лексике *(красть, убить, мучить, воровать),* и слова оценочные, с яркой экспрессивной окраской, среди них наряду с общеупотребительными *(двурушничать, лицемерить, лихоимствовать)* также есть и разговорные слова *(прикарманить, хапнуть, вранье)* [6].

Экспертная оценка, основанная на лексическом анализе конфликтогенных текстов с опорой на имеющиеся в распоряжении специалистов словари, соотносится с существенными сложностями в плане доказательства наличия оскорбления. На наш взгляд, одним из решений данной проблемы является создание новой системы лексикографических помет (например, «оскорбительное», «неприличное», «негативно оценочное» и др.). Ее основной характеристикой станет градация степени инвективности. Такой словарь видится нам как тематически организованный, снабженный лингвистическими пометами, отражающими такое функционирование слова, которое может иметь юридические последствия. Использование лексикографических помет станет условием быстрого, точного и грамотного выполнения лингвистических исследований.

Следует отметить, что основное внимание при проведении экспертизы уделяется анализу языковых единиц (слов, словосочетаний и предложений), соблюдению правил правописания и особенностей нормативно-правовой стилистики. В основе определения механизмов экспертной оценки лежит положение пункта 7 ст. 121 Регламента Государственной думы. Согласно данному документу, лингвистическая экспертиза предполагает оценку соответствия представленного текста нормам современного русского литературного языка. В ходе проведения экспертизы учитываются особенности языка нормативных правовых актов. Кроме того, благодаря анализу могут быть выявлены грамматические, синтаксические, стилистические, логические, редакционно-технические недочеты и ошибки в использовании терминов, необходимость исправления которых указывается в рекомендациях [8].

В настоящее время юрислингвистика обеспечивает решение многообразных проблем в области совмещения вопросов права и языка [5]. К лингвистической экспертизе обращаются при рассмотрении уголовных дел, в гражданском судопроизводстве, при принятии решений об административных правонарушениях. Эксперт на практике определяет коммуникативную цель и коммуникативную перспективу информационного документа или высказывания, что позволяет обнаружить провокационные замыслы создающего текст, степень его общественной опасности, а также выявить, каким образом слова, выражения влияют на читателя. Экспертиза таких продуктов устной и письменной речи, как диффамация, заведомо ложные сообщения о правонарушениях, разжигание национальной и религиозной розни, вовлечение в преступные экстремистские группы, пропаганда наркотиков, использующихся для совершения деяний, ответственность за которые предусмотрена законодательством Российской Федерации, становится условием для установления возможности правоприменения.

Кроме формального анализа языковых единиц, определения ошибок и технических недочетов в их использовании, правовая линг-

вистика занимается исследованием семантики. Отношения языковых знаков к обозначаемым объектам учитывается при анализе, например, конфликтогенных текстов.

Разработка экспертных методик для решения конкретных задач, в том числе и при анализе конфликтогенных текстов, позволяет использовать следующие виды лингвистического анализа:

– эпистемологический, направленный на описательную репрезентацию языковых явлений, подвергающихся анализу;

– контент-анализ, представляющий стандартную методику исследования в сфере общественных наук, направленную на анализ содержательных аспектов текстовых массивов, масс-медиа и продуктов коммуникативной корреспонденции;

– логико-семантический, который обеспечивает смысловой анализ и интерпретацию содержательных аспектов предоставленных текстов;

– метод ступенчатого анализа маркированных текстов, рассматривающий языковые единицы в комплексе, единстве содержательного и языкового компонентов [7].

Наиболее предпочтительной для исследования текстов, содержащих конфликтогенные точки восприятия, является методика, выдвинутая отечественным ученым И.Р. Гальпериным. В ее основе лежит идея о целесообразности разделения категорий текста на содержательные и формально-структурные, имея в виду, что и те и другие объединяются в грамматические [2].

В лингвистической экспертизе с опорой на данную методику используется ряд процедур. Приведем их примеры:

– таксономическая экспертиза, которая направлена на идентификацию текста;

– информативная экспертиза, предполагающая декодирование информации, раскрытие содержания;

– семантическая экспертиза, которая обеспечивает выявление внутренних смысловых аспектов в микро- и макротекстах;

– стилистическая экспертиза, цель которой состоит в том, чтобы установить соотношение между использованием стилистических приемов и имеющимися в тексте нейтральными средствами языка;

– функциональная экспертиза, определяющая содержательную, информативную насыщенность языковых средств в их соотнесенности с действительностью, ситуацией и контекстом;

– синтезирующая процедура, направленная на обобщение выводов, суммирование результатов предыдущих исследований [2].

Для проведения лингвистической экспертизы необходимо обозначить круг языковых вопросов, которые могут быть подвергнуты экспертному исследованию с применением специальных лингвистических знаний. Эффективна в этом плане работа Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам. Ею разработана Памятка для судей, юристов СМИ, прокуроров, следователей, дознавателей и экспертов по основным вопросам назначения, проведения и оформления судебных лингвистических экспертиз [7].

Мы считаем, что лингвистическая экспертиза необходима не только для анализа содержания, но и для выражения языкового элемента, когда не соблюдаются правила орфографии и пунктуации, грамматики, стилистики, синтаксические и лексические нормы русского литературного языка.

При проведении лингвистического исследования немаловажным является прагматический подход, который включает мировоззрение автора и его восприятие адресата, что позволяет дополнить и расширить формально-семантический анализ за счет применения методик выявления скрытого речевого воздействия. Например, высказывание формально содержит маркеры мнения, но способствует безоговорочному принятию фактов в той плоскости, в которой они представлены в тексте. Такие сведения под видом мнения или оценки могут быть представлены при помощи различных стилистических и структурно-композиционных приемов (метафоры, эпитеты, крылатые слова, цитаты и др.). И если субъективное мнение автора выражено в тексте в оскорбительной форме, унижающей честь, достоинство или деловую репутацию истца, на ответчика может быть возложена обязанность компенсации морального вреда, причиненного истцу оскорблением.

Таким образом, правовая лингвистика рассматривает вопросы языка в тесной связи с законом, юридическими понятиями, процессуальными вопросами.

Список литературы

1. Александров А. Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права // Уголовное судопроизводство. 2007. № 2. С. 32–34.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007.

3. Губаева Т.В. Язык и право. М.: Норма, 2003.

4. Голев Н.Д., Лебедева Н.Б. Речевой жанр ссоры и конфликтные сценарии // Юрислингвистика: русский язык в его естественном и юридическом бытии. Барнаул, 2000. С. 179–195.

5. Голев Н.Д., Матвеева О.Н. Юрислингвистическая экспертиза: на стыке языка и права // Сиб. филол. журн. 2003. № 1. С. 146–156.

6. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста. М.: Изд-во БЕК, 1997.

7. Как провести лингвистическую экспертизу спорного текста? Памятка для судей, юристов СМИ, прокуроров, следователей, дознавателей и экспертов. М.: Юридический Мир, 2006.

8. Регламент Государственной думы Федерального Собрания Российской Федерации: утв. постановлением от 22 янв. 1998 г. № 2134-II ГД: в ред. постановления от 9 нояб. 2016 г. № 172-7 ГД [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?f-rom=212433-0&rnd=0BEFC545E2AE04F7FDA7A9EA34AB7DBE&req=doc&base=EXP&n=722978&REFDOC=212433&REFBASE=EXP#215tv7wotis (дата обращения: 22.11.2018).

9. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: за и против: сб. ст. М., 1975.

* * *

1. Aleksandrov A. Yuridicheskaya tekhnika – sudebnaya lingvistika – grammatika prava // Ugolovnoe sudoproizvodstvo. 2007. № 2. S. 32–34.

2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob»ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: KomKniga, 2007.

3. Gubaeva T.V. Yazyk i pravo. M.: Norma, 2003.

4. Golev N.D., Lebedeva N.B. Rechevoj zhanr ssory i konfliktnye scenarii // Yurislingvistika: russkij yazyk v ego estestvennom i yuridicheskom bytii. Barnaul, 2000. S. 179–195.

5. Golev N.D., Matveeva O.N. Yurislingvisticheskaya ekspertiza: na styke yazyka i prava // Sib. filol. zhurn. 2003. № 1. S. 146–156.

6. Ivakina N.N. Professional'naya rech' yurista. M.: Izd-vo BEK, 1997.

7. Kak provesti lingvisticheskuyu ekspertizu spornogo teksta? Pamyatka dlya sudej, yuristov SMI, prokurorov, sledovatelej, doznavatelej i ekspertov. M.: Yuridicheskij Mir, 2006.

8. Reglament Gosudarstvennoj dumy Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii: utv. postanovleniem ot 22 yanv. 1998 g. № 2134-II GD: v red. postanovleniya ot 9 noyab. 2016 g. № 172-7 GD [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=212433-0&rnd=0BEFC545E2AE04F7FDA7A9EA34AB7DBE&req=doc&base=EXP&n=722978&REFDOC=212433&REFBASE=EXP#215tv7wotis (data obrashcheniya: 22.11.2018).

9. Yakobson R. Lingvistika i poetika // Strukturalizm: za i protiv: sb. st. M., 1975.

Role of legal linguistics in modern society

The article deals with the close cooperation of lawyers and philologists in the sphere of language use in lawmaking. There are analyzed the scientists' researchers, there are considered the issues of legal linguistics in the society. There is determined the circle of questions for the expert research with the usage of special linguistic knowledge. There is paid special attention to the linguistic expertise that is highly-demanded in criminal and administrative cases and the cases of administrative violation.

Key words: *legal studies, legal linguistics, language of law, regulatory legal act, linguistic expertise, speech activity.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2019)

Е.В. СОЛОДКОВА, Т.В. ТЮРНЕВА
(Иркутск)

ДИСКУРСИВНЫЙ ПРОЦЕСС САМОКАТЕГОРИЗАЦИИ: ЕГО КОГНИТИВНАЯ СУЩНОСТЬ

Раскрываются когнитивная сущность процесса самокатегоризации и его реализация в процессе конструирования дискурса. Самокатегоризация представляет собой частный случай глобального процесса категоризации и понимается как когнитивное группирование себя с некоторым классом идентичных объектов, т. е. причисление себя к определенной группе людей, обладающих сходными характеристиками.

Ключевые слова: *категоризация, самокатегоризация, идентичность, категория, атрибуция, самоатрибуция.*

Для когнитивной лингвистики, изучающей характер механизмов взаимодействия человека с окружающим миром посредством языка, очень важно, как именно человек воспринимает и категоризует действительность, какие когнитивные факторы играют определяющую роль в формировании порождаемого им дискурса. Самокатегоризация является неизбежным процессом при восприятии челове-

© Солодкова Е.В., Тюрнева Т.В., 2019

ком окружающего мира и себя в нем, и данное понятие и механизмы самокатегоризации являются предметами изучения в психологии и социологии, однако, на наш взгляд, процесс самокатегоризации требует более тщательного изучения с точки зрения дискурса.

Целью данной работы является исследование когнитивной природы процесса самокатегоризации в процессе конструирования дискурса как части глобального процесса категоризации. Категоризация в узком смысле – это подведение явления, объекта, процесса под определенную рубрику опыта, категорию и признание его членом этой категории, но в более широком смысле – процесс образования и выделения самих категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений, а также результат классификационной деятельности. Категоризация – одно из ключевых понятий в описании познавательной деятельности человека, связанное со всеми когнитивными способностями и системами в его когнитивном аппарате, а также с совершаемыми в процессах мышления операциями – сравнением, отождествлением, установлением сходства и подобия [4, с. 42–43].

Категория – одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию [Там же, с. 45]. Важность момента категоризации в сознании подчеркивают такие когнитологи, как Э. Рош, Дж. Лакофф и др. Они выделяют различные уровни категоризации, среди них основным является естественный (базовый) уровень категоризации, который включает познание объектов и их называние [5]. Исследование категоризации на базовом уровне приводит к предположению, что опыт человека еще до его концептуального осмысления структурируется именно на этом уровне. Мы способны взаимодействовать с объектами реального мира, структурируя их по оппозиции «часть – целое», с помощью основанного на гештальтах восприятия, двигательной активности и создания богатых ментальных образов. Это взаимодействие является источником доконцептуальной организации нашего опыта. Наши концепты базового уровня согласуются с этой доконцептуальной структурой, присутствующей в сознании, и осмысляются в ее терминах. На этом уровне основывается весь процесс познания, базирующийся на способности сознания к созданию образов, вспоминанию.

Процесс восприятия, происходящий в сознании, строится на гештальтах. Он отражает, как сознание классифицирует информацию. При восприятии в сознании происходит разграничение предметов на общем уровне (например, мы можем отличить бегемота от слона). Дальнейший процесс восприятия происходит на частном уровне и достаточно труден (так, сложно разобраться в отличии одного вида слонов от другого). Однако о содержании когнитивных структур можно судить только при помощи языка, потому что он кодирует когнитивные процессы. При этом нужно учитывать, что языковые знания передают всего лишь часть информации, другая ее часть конституируется в концептах. Поэтому герменевтические интерпретации смыслов текста могут быть разнообразны по своему содержанию [5].

Е.С. Кубрякова, в свою очередь, отмечает, что «языковые категории и языковые классы указывают, хотя и с разной степенью опосредованности, на ту содержательную информацию, которая уже стала продуктом человеческой обработки. Полученная в ходе предметно-познавательной деятельности, эта информация обретает в языковых формах свое отражение и свою фиксацию» [2, с. 45]. Результаты категоризации отражены в полнозначной лексике, а каждое полнозначное слово можно рассматривать как отражающее отдельно взятую категорию со стоящими за ней многочисленными ее представителями. Не будь имен, как знали бы мы, к какому классу или категории относит человек, говорящий на естественном языке, какой-либо объект, процесс, признак или явление. Но такое утверждение не следует понимать чересчур буквально: ведь и животные, как и маленькие дети, различают стимулы разной природы и по-разному на них реагируют [10, p. 77]. В процессе категоризации говорящий, категоризуя мир, классифицирует вещи, бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, т. е. классифицирует их и подводит под такие объединения, как классы, разряды, группировки, множества, категории. Как показала Э. Рош, двумя центральными понятиями в процессе категоризации являются понятие прототипа и понятие базисного уровня, другими словами, одна категория может объеди-

нять члены с неравным статусом, т. е. не полностью повторяющимися признаками. Один из таких членов может обладать привилегированным положением, являя собой лучший образец своего класса, наиболее полно отвечая представлению о сути объединения и его прототипе, вокруг которого группируются остальные члены категории [5, с. 44–46].

Самокатегоризация представляет собой частный случай когнитивного процесса категоризации, являющегося одним из базовых понятий когнитивной лингвистики, которое, по словам Н.Н. Болдырева, раскрывает общие принципы познавательного процесса и формирования знаний – того, как мы познаем окружающий нас мир, в какой форме и каким образом мы сохраняем полученные знания, в том числе с помощью языка [1].

Самокатегоризация же в современной антропоцентрической науке рассматривается как когнитивное группирование себя с некоторым классом идентичных объектов, т. е. причисление себя к определенной группе людей, обладающих сходными характеристиками [13]. Согласно М. Мерло-Понти, тело выделяет из себя смысл, который ниоткуда к нему не приходит, оно проецирует смысл в свое материальное окружение и сообщает другим [6]. Как полагает Х. Маркус, людьми руководят не только восприятие и видение ими ситуации, но также их концепции самих себя. У людей имеются я-схемы (self-schemes). Одни выстраивают свое поведение вокруг концепта зависимости, другие – независимости, а для третьих ни то ни другое не имеет значения. Люди отслеживают множество аспектов собственного поведения с точки зрения его мужественности / женственности. Индивиды проводят я-мониторинг (self-monitoring) – стремление людей наблюдать собственное поведение и то, какое впечатление они стремятся произвести. Таким образом, люди управляют собственным поведением, принимая во внимание «возможное я», т. е. позитивные я-концепции (self-conceptions), которым они бы хотели соответствовать, и негативные я-концепции, которых они бы хотели избежать [12, p. 64].

Кроме того, при изучении я-схем можно сопоставлять их валентности. Я-схемы могут включать преимущественно позитивную или негативную информацию о собственном «я», т. е. в некоторых важных сферах у людей могут сформироваться как позитивные, так и негативные представления о себе. Этот момент иллюстрируют исследования у женщин я-схем сексуальности [9].

Дж. Тернер разработал когнитивную теорию самокатегоризации, дав общее определение я-концепции как системы когнитивных представлений о себе, где я-концепты являются следствием категоризации, т. е. когнитивными представлениями о себе как о подобном другим индивидам внутри определенного класса и отличном от представителей другого класса. Основная идея данной теории формулируется следующим образом: «люди оцениваются позитивно в той степени, в которой они воспринимаются как прототипные той самокатегории, в рамках которой они были сравнены» [13, p. 113].

Рассмотрим процесс самокатегоризации, который происходит при порождении женского автореферентного дискурса, под которым мы понимаем сообщение женщины о самой себе. В женском автореферентном дискурсе самокатегоризация возникает как собственная интенциональность женского сознания, когда говорящая / пишущая сама имеет стимул сказать / написать о себе.

У такой женщины существует потребность идентифицировать себя, проанализировать для других собственную личность, дать о себе знания другим, и она мотивирована этой потребностью, стимулирована ею и поэтому проецирует в коммуникативное пространство следующий дискурс: When I write it I realize that here I am, a middle-aged woman, with a university education and I've never made anything out of my life. I'm just a housewife. You might write: business manager, cook, nurse, chauffeur, dressmaker, interior decorator, accountant, caterer, teacher, private secretary or just put down philanthropist. All your life you have been giving away your energies, your skills, your talents, your services for love. But still, the housewife complains, I'm nearly fifty and I've never done what I hoped to do in my youth. I've wasted my college education [11].

Из примера следует, что результаты категоризации отражаются в полнозначной лексике; каждое полнозначное слово или словосочетание можно рассматривать как отражающее отдельно взятую категорию, со стоящими за ней многочисленными ее представителями. Самокатегоризация женщины, проходящая по ее собственной интенциональности, в языковом выражении осуществляется на основе соотнесения местоимения *I* с определенным полнозначным словом или словосочетанием, указывающим на категорию, к которой женщина причисляет себя.

Данная женщина пишет, что она подобна женщинам из нескольких социальных групп; в лингвистических терминах – она причисляет себя к нескольким категориям. В первую очередь она номинирует себя с помощью полнозначного словосочетания *a middle-aged woman (I am a middle-aged woman)*. Затем она относит себя к категории *a woman with a university education.* И в конце концов она называет себя домохозяйкой *(I'm just a housewife)*. Далее женщина не сама номинирует себя, а уже говорит от лица социума (что выражается через местоимение *you*), расшифровывая всеобщее представление о категории *housewife*. Пишущая перечисляет массу других категорий, которые, по мнению социума, входят в категорию *housewife: business manager, cook, nurse, chauffeur, dressmaker, interior decorator, accountant, caterer, teacher, private secretary, philanthropist*.

Однако данная женщина не согласна с социумом, и она относит к своей идентичности только категорию *housewife*. Пишущая присваивает себе идентичность домохозяйки и не присваивает себе идентичность женщины с университетским образованием. По формальным критериям оно у нее есть, а фактически она его утратила *(I've wasted my college education)* и существует только в идентичности домохозяйки. Она пишет, что в молодости у нее были виды на идентичность женщины с высшим образованием, но она отдала все за любовь *(for love)*. Концептуализируя себя через концепт "Love", она, будучи только домохозяйкой, все же недовольна своей идентичностью, что выражается в дискурсе жалобы *(the housewife complains)*. Женщина существует в дискурсе домохозяйки, она сообщает о своей идентичности *(housewife)* и о том, какие чувства она испытывает относительно этого, однако она недовольна им и тоскует по другому дискурсу.

В следующем примере женщина категоризует себя через механизм самоконцептуализации, путем апелляции к концепту "Obedience": Well, I would say obeying would work a lot when there's children involved, it would be better to put aside our ego for the sake of the children. I'm a married woman with 3 kids. And yes, I do let him make all the decision around the house. He's the breadwinner, and I don't mind if he choose brown for the colour of our wall or what type of stereo/ speaker, DVD, antenna, cars, fridge, light bulb, curtain, cushion, computer etc, 'cause I strongly believe these are things he supposes to provide, so let him choose. Oh, and the bills also. My main concern would be the food on the table and the children, their clothing, their daily food, their health and cleaning of the house. Because by the end of the day, the husband wouldn't mind a little messy in the house, all he needs to know is whether his children were having a nice, safe, good, enjoyable day at home [11] .

С помощью трансформации дискурса *(obeying would work → I obey my husband)* видно, что в данном примере женщина присваивает себе категорию *an obeying housewife*. Идентифицируя себя с помощью номинации *I'm a married woman with 3 kids*, она принимает идентичность жены, матери и домохозяйки. Далее она рассказывает свою жизненную историю, говорит о своем муже, об их семейной жизни, тем самым она как бы расшифровывает категорию *an obeying woman* и объясняет, почему хорошо быть подчиняющейся. В данном примере, в отличие от предыдущего, женщина принимает свою идентичность, она довольна ею, она с радостью существует в дискурсе домохозяйки, принимает дискурсивную экзистенцию «подчиняющейся жены», имеет потребность рассказывать о ней другим.

В приведенных примерах женщины приписывают себе качества и характеристики, присущие определенным идентичностям. Другими словами, говорящие / пишущие женщины осуществляют дискурсивную самоатрибуцию личностных качеств. Атрибуция (от англ. *attribute* – «приписывать, наделять») – это интерпретация субъектом своего восприятия поведения других людей, полученная на основе непосредственного наблюдения путем приписывания этим людям определенных свойств и характеристик [7].

Б.С. Сосорова рассматривает атрибуцию в лингвистическом аспекте – как приписывание Другому свойств, качеств и характеристик посредством дискурса. Дискурсивная атрибуция личностных качеств понимается ею как сложная оценочная деятельность, осуществляемая посредством категоризации Другого в дискурсе о нем посредством различных языковых средств [8].

Таким образом, можно прийти к выводу, что в процессе самокатегоризации говорящий / пишущий категоризует себя, стремится к выражению смыслов о себе, производит дискурсивное приписывание себе определенных характеристик и качеств, другими словами, говорящий / пишущий осуществляет дискурсивную атрибуцию своих личностных качеств.

Подобный дискурс, в котором наблюдается процесс самокатегоризации, создается специально для оказания определенного воздействия на социального адресата. Говорящий / пишущий по знакам, смыслам, действиям, которые он производит, как бы «измеряет» себя, сам конструирует свой образ, приписывает себе определенные знаки, смыслы, действия. При этом в основе дискурса лежит осмысление человеком самого себя, превращение самого себя в референт собственного дискурса, выделение себя как категории в мире, т. е. самокатегоризация. Все это в целом не что иное, как предъявление себя к восприятию, привлечение к себе внимания других людей, предоставление полной и исчерпывающей информации о себе.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Перекатегоризация глагола как способ формирования смысла высказывания // Изв. АН. Сер. лит. и яз. 2001 Т. 60. № 2. С. 40–55.

2. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопр. языкознания. 1994. № 4. С. 34–47.

3. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. 1999. Т. 58. № 5-6. С. 3–12.

4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1997.

5. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование // Язык и интеллект. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. С. 143–184.

6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / пер. с фр.; под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. СПб.: Ювента, Наука, 1999.

7. Мещеряков Б.Г, Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2007.

8. Сосорова Б.С. Когнитивная природа дискурсивной атрибуции личностных качеств // Научные достижения и открытия 2017: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конкурса / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. С. 96–99.

9. Andersen B.L., Cyranowski J.M. Women's Sexual Self-schema // Journal of Personality and Social Psychology. Washington, D.C.: Hemisphere, 1994. Vol. 67. P. 1079–1100.

10. Jackendoff R. Semantics and Cognition. 6th ed. Cambridge (Mass.): The MIT Press, 1993.

11. Ladies' Home Journal [Electronic resource]. URL: http://www.lhj.com (дата обращения: 12.08.2019).

12. Markus H. Self-schemata and Processing Information about the Self // Journal of Personality and Social Psychology. 1977. Vol. 35. P. 63–78.

13. Turner J. Social Categorization and Self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Advances in group processes: Theory and Research. Greenwich, CT: JAI Press, 1985. P. 77–121.

* * *

1. Boldyrev N.N. Perekategorizaciya glagola kak sposob formi-rovaniya smysla vyskazyvaniya // Izv. AN. Ser. lit. i yaz. 2001 T. 60. № 2. S. 40–55.

2. Kubryakova E.S. Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psihologiya – kognitivnaya nauka // Vopr. yazykozna-niya. 1994. № 4. S. 34–47.

3. Kubryakova E.S. Semantika v kognitivnoj lingvistike (o koncepte kontejnera i formah ego ob#-ektivacii v yazyke) // Izv. RAN. Ser. lit. i yaz. 1999. T. 58. № 5-6. S. 3–12.

4. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M., 1997.

5. Lakoff Dzh. Kognitivnoe modelirovanie // Yazyk i intellekt. M.: Izd. gruppa «Progress», 1996. S. 143–184.

6. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya vospriyatiya / per. s fr.; pod red. I.S. Vdovinoj, S.L. Fokina. SPb.: Yuventa, Nauka, 1999.

7. Meshcheryakov B.G, Zinchenko V.P. Bol'shoj psihologicheskij slovar'. M.: Prajm-Evroznak, 2007.

8. Sosorova B.S. Kognitivnaya priroda diskursivnoj atribucii lichnostnyh kachestv // Nauchnye dostizheniya i otkrytiya 2017: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konkursa / pod obshch. red. G.Yu. Gulyaeva. Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie», 2017. S. 96–99.

Discursive progress of self-categorization: its cognitive essence

The article deals with the cognitive essence of the process of self-categorization and its implementation in the process of discursive construction. Self-categorization is represented as a particular case of the global process of categorization and understood as a cognitive grouping itself with the rank of identical objects, in other words attaching itself to a definite group of people having the same characteristics.

Key words: *categorization, self-categorization, identity, category, attribution, self-attribution.*

(Статья поступила в редакцию 22.02.2019)

А.Н. СМОЛИНА
(Красноярск)

ДУХОВНОЕ ПИСЬМО-БЕСЕДА: ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Анализируется церковно-религиозный жанр духовного письма-беседы: указываются особенности авторства и адресации, духовно-религиозные интенции, темы и идеи, описывается построение жанра, выявляется специфика его аргументации, представляется репертуар христианских образов. Освещается вопрос о функционировании этикетных речевых жанров в составе духовного письма-беседы.

Ключевые слова: *духовное письмо-беседа, церковный писатель, интенции, темы, идеи, религионим, православная лексика.*

Духовное письмо-беседа – один из субжанров (жанровых типов) духовного письма – эпистолярного жанра церковно-религиозного стиля, содержащего компоненты (совет, утешение, просьбу и др.) с христианским смысловым наполнением, имеющего конкретного адресата, обычно верующего христианина, монашествующего или мирянина [14, с. 114], и создаваемого церковным писателем. Помимо духовного письма-беседы, при систематизации русского религиозного эпистолярия ранее нами были выделены такие жанровые типы духовного письма, как поучение, полемика, травелог, воспоминание, слово, поздравление. Некоторым из этих субжанров посвящены отдельные статьи, например «Духовное письмо-травелог в русской монашеской словесности XX века» [17].

Представляемое исследование является продолжением научной работы по описанию эпистолярных жанров церковно-религиозного стиля, их классифицированию. За основание классификации были взяты коммуникативные интенции, адресация, композиция и основные признаки жанра, выявляющиеся на основе анализа по специально разработанной модели (доминантой становится интенциональная составляющая текста).

При отнесении текстов к тому или иному субжанру также привлекались жанроведческие труды. В частности, при выделении жанра духовного письма-беседы была использована работа Т.В. Матвеевой, в которой говорится следующее: «Беседу как жанр формирует пространность высказываний… равные права собеседников на речевую активность, сближенная психологическая позиция… настрой на общение как взаимно приятное и полезное занятие» [10, с. 28].

Кроме того, Т.В. Матвеевой отмечается, что в беседе происходит обмен мнениями, впечатлениями, сведениями, что беседа – «интеллектуально насыщенный жанр, часто обращенный к духовным вопросам» [Там же]. Все эти признаки можно отнести к духовному письму-беседе, об иных отличительных признаках речь пойдет далее.

При анализе церковно-религиозных жанров представляется целесообразным следовать теолингвистическому подходу к исследованию языковых явлений, что и осуществляется в настоящей работе. Теолингвистический подход предполагает «изучение взаимосвязи и взаимодействия (интеракции) языка и религии» [12, с. 55]; здесь следует сказать и о том, что «предмет исследования теолингвистики составляют проявления религии, которые отразились и закрепились в языке» [6, с. 19]. В предлагаемой статье взаимодействие языка и религии рассматривается в разных аспектах. Заметим, что теолингвистика как отрасль языкознания в последние десятилетия развивается достаточно активно. На это, в частности, указывает появление большого количества трудов по проблематике, связанной с теолингвистическим изучением языка. Укажем на новейшие работы, в которых рассматриваются теоретические и прикладные аспекты теолингвистики: «Роль теолингвистики в процессе подготовки специалистов-филологов» А.К. Гадомского [5], «Взаимоотношение языка и религии сквозь призму духовно-религиозного кода русской лингвокультуры» А.А. Буевич [2], «Сопоставительная теолингвистика: предмет и цели исследования» И.Д. Киквидзе [8], «Современная лингвистика в постсекулярной перспективе» Н.С. Найденовой [11], Whater happened to theolinguistics? Д. Кристала [19]. В отечественной и зарубежной филологии сегодня формируются различные направления изучения текстов с позиций теолингвистики. В работах А.К. Гадомского выделяются коммуникативное, аксиологическое, дискурсивное, стилистическое, жанровое и другие направления [4, с. 364]. Духовное письмо-беседа в данном исследовании анализируется с позиций стилистики и жанроведения.

© Смолина А.Н., 2019

О письме-беседе современными отечественными учеными написано незначительное количество работ, хотя многие письма отправлялись и отправляются с целью побеседовать со своим адресатом, обменяться мнениями по каким-либо интересующим обоих корреспондентов темам. В связи с этим А.В. Стогова пишет: «…еще со времен античности, когда появляются первые теоретические рассуждения о переписке как литературном жанре, выделяются две основные ее функции – передача информации и… беседа. Уже Цицерон отмечал, что в частных письмах должна доминировать функция беседы. Причем частное письмо-беседа как воплощение эпистолярного жанра однозначно связывается Цицероном с дружескими отношениями» [18, с. 115]. Н.С. Баланчик, анализируя переписку протоиерея А. Меня с монахиней Иоанной и говоря о жанровом разнообразии писем монахини, выделяет в числе иных (письмо-исповедь, письмо-рассказ об иконописи, бытовое письмо и др.) письмо-беседу [1, с. 35]. Исследователь эпистолярного наследия русских классиков Н.А. Ковалева, анализируя письма А.П. Чехова, говорит о поджанре семейной переписки – письмах-беседах [9, с. 38] и указывает на то, что лексический и грамматический строй таких писем «характеризуется “простотой разговора”, конкретикой темы и негацией оценки» [Там же, с. 40].

Каковы особенности духовного письма-беседы как субжанра духовного письма? Чтобы ответить на это вопрос, рассмотрим данный жанровый тип текста по модели, разработанной нами с учетом того, что духовные эпистолярные произведения – это письменные риторические тексты религиозного содержания. В модель были включены следующие параметры: 1) адресант, 2) адресат, 3) духовно-религиозные интенции автора, 4) духовно-религиозная идейно-тематическая основа содержания, 5) композиция, 6) аргументация, 7) лингвостилистические средства репрезентации тем и идей; 8) репертуар образов; 9) комбинация этикетных речевых жанров в составе эпистолярного речевого жанра. Полнокомпонентная модель применима для описания всех выделенных нами жанровых типов духовного письма, исключая духовное письмо-поздравление, при анализе которого не используется параметр «аргументация». Отметим, что предложенная модель духовного (церковно-религиозного) эпистолярного речевого жанра может привлекаться при анализе и описании других аргументативных жанров церковно-религиозного стиля (в частности, проповеди и духовной беседы).

1. Адресант. Адресант духовных писем-бесед – церковный писатель, духовный единомышленник своего корреспондента. Большей частью авторы – представители черного (монашествующего) духовенства. Адресанты анализируемых в ходе данного исследования эпистолярных текстов – писатели-монахи митрополит Трифон (Туркестанов), митрополит Макарий (Невский), архиепископ Никон (Рождественский), архимандрит Софроний (Сахаров). Авторство предопределяет многие отличия жанра духовного письма (в том числе и письма-беседы) от иных частных неофициальных писем. Жизнь и творчество православных монахов тесно связаны с религиозно-философским учением исихазма (исихазм – составная часть православной культуры; учение о богопознании, «о пути человека к единению с Богом» [13, с. 193]). Исихастское мировоззрение писателей-монахов отражается в их письмах, более всего в письмах-поучениях и письмах-беседах. Идеи исихазма (спасения, обóжения и др.) находят воплощение в лексике, влияют на фигуративно-тропеическую организацию текста, этикетное оформление, что будет показано далее.

2. Адресат. Адресат духовных писем-бесед конкретен, персонифицирован. Это может быть равный или старший по чину представитель духовенства, мирянин, с которым автор находится в дружеских отношениях и который не является его духовным учеником (письма к духовным чадам обычно носят дидактический характер; это письма-поучения). В частности, адресатами писем-бесед митрополита Трифона (Туркестанова) были архимандрит Исаакий (Антимонов), архимандрит Арсений (Стадницкий), русский писатель и публицист К.Н. Леонтьев и др. Адресаты духовных писем-бесед митрополита Макария (Невского) – епископ Арсений (Жадановский), схигуменья Фамарь (Марджанова), композитор С.В. Смоленский и др., архиепископа Никона (Рождественского) – патриарх Тихон (Белавин), митрополит Арсений (Стадницкий), архимандрит Леонид (Кавелин), министр внутренних дел П.Н. Дурново и др., архимандрита Софрония (Сахарова) – Д. Бальфур, архимандрит Адриан (Кирсанов), протоиерей Георгий (Флоровский) и др.

3. Духовно-религиозные интенции автора. Ведущие интенции духовного письма-беседы – выразить мнение по вопросам веры и христианского богословия, воцерковления и

достижения главных целей жизни христианина (единения с Богом и спасения души) конкретным верующим, обычно адресатом письма; побудить к обсуждению вопросов христианского богословия, личной веры и духовных усилий христианина; побудить к действиям по личному духовному и нравственному совершенствованию, христианскому возрастанию личности; передать сведения о событиях, связанных с церковной жизнью, собственным духовным обучением / преподаванием в духовном учебном заведении / монашеским служением / пастырством; поделиться впечатлениями о внутрицерковных событиях, взаимоотношениях Церкви и государства; выразить предположения / сомнения по поводу происходящего в отдельных церковных приходах, духовных учебных заведениях и других институтах Церкви, жизни конкретных, указываемых автором верующих; выразить собственные чувства в связи с какими-либо событиями. Духовные письма-беседы насыщены этикетными речевыми жанрами (используются жанры приветствия, прощания, благодарности и др.). Поэтому, несомненно, что интенции, связанные с установлением, поддержанием и размыканием контакта (базисные для любого частного письма), выражением эмоций (речевые жанры извинения, благодарности) ярко проявляются и в духовном письме-беседе. Но здесь следует отметить особенности: интенция церковного писателя – поддержать д у х о в н ы й контакт с собеседником, выразить чувства религиозного характера. Если говорить об интенции соблюдения норм речевого этикета, то необходимо подчеркнуть: церковно-религиозного этикета. И это будет еще одним интенциональным отличием.

Приведем примеры, позволяющие показать реализацию духовно-религиозных интенций автора в исследуемых текстах. Из письма архимандрита Софрония (Сахарова) Д. Бальфуру: *Дело в том, что среди многих хороших мыслей Ваших о старце, о поведении Вашем с Вашими будущими собратиями по монастырю, о скорбях, о подвигах и другом покамест еще у Вас есть и ошибочные некоторые понятия и представления об этих предметах* (выражение мнения по вопросам воцерковления и достижения главных целей жизни христианина – единения с Богом и спасения души). Из письма митрополита Трифона (Туркестанова) писателю К.Н. Леонтьеву: *Здесь, в академии, учится много духовенства белого и черного. Из белого самое интересное лицо – священник Толстой. <…> Глубоко верующий, но с некоторым пристрастием к католичеству. Я его все убеждаю летом ехать в Оптину и побеседовать со старцем* (изложение сведений о событиях, связанных с собственным духовным обучением). Из письма митрополита Макария (Невского) схиигумении Фамари (Марджановой): *… для отвращения гнева как наказания требуется общее покаяние. Если сего не последует, то может прекратиться мера долготерпения Божия и настанет Общий Суд. Если же Господь усмотрит, что среди православного и других народов остаются еще могущие исправиться, то, наказав теперь, возвратит прежнее благополучие; если же усмотрит, что наш народ не поймет этой милости и возвратится к беззаконию, то Господь оставит русских людей в таком состоянии, в каком находились греки под властью турок… Спасти от этого может нас только возвращение к древней благочестивой жизни* (выражение мнения по вопросам веры и христианского богословия, достижения главных целей жизни конкретным христианином / христианами – единения с Богом и спасения души). Из письма архиепископа Никона (Рождественского) митрополиту Арсению (Стадницкому): *Наш владыка, к чести его сказать, один был против спешности церковной реформы. Исидор получил выговор через Синод от царя* (изложение сведений о событиях, связанных с церковной жизнью).

4. Духовно-религиозная идейно-тематическая основа содержания. Религиозная тематика духовного письма-беседы обширна. Укажем лишь на некоторые темы: веры в Бога; любви к Богу и ближним; воли Божией; молитвы; монашества; старчества (духовного наставничества, руководства духовниками-иноками); духовничества; пути православия; духовной жизни; умного делания (формы аскетического делания – хранения ума и сердца от всего греховного и творения молитвы); искушений; проповедничества; духовного образования; духовного воспитания; исполнения заповедей; чтения святоотеческой литературы и Священного Писания; миссионерства. Отметим, что тематика духовного письма-беседы шире тематики духовного письма-поучения, поскольку, вступая в диалог с равными или старшими по чину представителями духовенства, авторы затрагивают не только сугубо религиозные темы, но и социально-религиозные. Приведем несколько примеров репрезентации духовно-религиозных тем. Из письма архиепископа Никона (Рождественского) игумену Аверкию: *… дорогой мой, не поддавайтесь* ***ис-***

кушению**, не слушайте врага, если б даже зашел он со своими шепотами и с правого уха...* Из письма митрополита Трифона (Туркестанова) К.Н. Леонтьеву: *...в первый раз публично **проповедовал** перед многочисленной публикой и имел большой успех <...> ...многие во время моей **проповеди** плакали...* Из письма митрополита Макария (Невского) архиепископу Никону (Рождественскому): *Нужно возвратиться к тому месту, с которого началось формальное отпадение от Церкви и пренебрежение к **заповедям десятословия. Из письма архимандрита Софрония (Сахарова) Д. Бальфуру: *Я уже написал Вам несколько слов предварительных об **умном делании**. Это приникновение умом – вниманием к внутреннему человеку – в сердце, в глубину его... добавлю... что это приникновение совершается с повторением постоянным одной и той же молитвы Иисусовой «Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй мя грешнаго» с низведением ума в глубину сердца, причем ум должен быть совершенно свободным (чистым) от всякого помысла – от всякого представления чего-либо вещественного (предмета, цвета, формы)*. Из идеосферы духовного письма в анализируемом субжанре более всего представлены такие христианские идеи: спасения; обóжения [16]; молитвенного делания; силы молитвы; единения / сохранения Русской православной церкви; христианской веры в Бога / Богу; служения Богу; необходимости покаяния; самоумаления (кеносиса) человека [15]; христианского терпения; упования на помощь Бога; необходимости веры в чудо; смиренного несения своего креста; жертвенности. Приведем примеры воплощения в тексте некоторых христианских идей. Из письма митрополита Трифона (Туркестанова) архимандриту Исаакию (Антимонову): *...весьма опасаюсь за успешный исход экзаменов и возлагаю все **упование на Господа** и на молитвы любящих меня и молящихся за меня*. Из письма архиепископа Никона (Рождественского) протоиерею Иоанну (Мансветову): *Если кому, то нам-то, **служителям Церкви Христовой, и следовало теснее объединиться под святым знаменем Его Креста, в полном единении с архипастырями своими**, не обрывать связи с прошлым, а укреплять их, **жить живым общением** с этим прошлым, **со всем, что созидала и назидала Церковь***... Из письма Софрония (Сахарова) Д. Бальфуру: *...молитва за больных, за их **выздоровление силою свыше, чудом**, возможна только при «обещании» покаяться, то есть в корне изменить всю жизнь, чтобы слава Божия нашла свое место в них, чтобы вся последующая жизнь их проходила уже в плане именно Божией славы*. Из письма митрополита Макария (Невского) схиигумении Фамари (Марджановой): *Премудрость Божия изобрела средство удовлетворения и правде, и любви. Это средство – **Искупительная Жертва Сына Божия. Христос уплатил Своею Кровию** долги всех грешников.*

5. Композиция. Специфика жанра духовного письма-беседы обнаруживает себя и в композиции. Характерный для этого жанра вид зачина таков: приветствие + обращение с компонентами-религионимами. Приведем пример: *Преосвещеннейший владыко! Милостивый Архипастырь и возлюбленный о Христе Брат! Христос Воскресе!* (Макарий (Невский)); *Ваше Высокопреподобие! Возлюбленный о Господе и глубокопочитаемый батюшка отец архимандрит! Спасайтеся о Христе!* (Трифон (Туркестанов)). Обычные для духовных писем приветствия (*Христос Воскресе!*, *Спасайтесь / Спасайтеся о Христе!*, *Христос посреди нас! Мир вам и спасение* и подобные им) могут отсутствовать, что обычно восполняется речевыми жанрами благодарности, или поздравления, или извинения. Например: *Ваше высокопреподобие, досточтимый о Господе отец протоиерей! Приношу Вам благодарность за Ваше приглашение на имеющее быть собрание Вашего Общества любителей духовного просвещения*... (Никон (Рождественский)). В основной части смысловыми структурными компонентами преимущественно становятся: описание состояния переписки между корреспондентами (свидетельство получения / неполучения письма, выражение чувств, связанных с перепиской, обсуждаемыми в письмах событиями); вопросы / ответы по поводу обсуждаемых корреспондентами тем; рассказ о событиях; оценка событий; рассказ о себе; суждение(-я) (тезис(-ы)) по одному или нескольким вопросам; аргументация (аргумент(-ы) в защиту тезиса); совет; поздравление; благопожелание; благодарность; ответ на благодарность; извинение; утешение; просьба; ответ на просьбу; предложение; согласие / отказ на просьбу; приветы просьбы передавать приветы; приписки. Реже в основной части встречаются рассказы о природе, описания погоды (в отличие от основной части духовных писем-травелогов, изобилующих такого рода компонентами). Что отличает все эти смысловые компоненты от таких же смысловых компонентов, присутствующих в иных частных письмах? Содержатель-

ное наполнение. Мнения, высказываемые автором, напрямую касаются вопросов православной веры. Это могут быть суждения о социальном и духовном состоянии Русской православной церкви, роли епископов в решении духовных проблем паствы и духовенства, о спасении души в миру и в монастыре, духовном образовании, смиренном несении христианином своего креста, миссионерской деятельности, заблуждениях экуменизма и подобном. Поздравления, часто идущие в начале письма, пишутся к христианским праздникам. Благопожелания отражают теоцентрическое мировоззрение корреспондентов: чаще желают спасения души, здравия души и тела от Милосердного Создателя, мира и Божиего благословения, помощи Божией, милости Божией и подобных духовных благ. То же можно сказать и об иных компонентах: все они имеют духовно-религиозную основу. Для концовок духовных писем-бесед характерно наличие прощания и подписи. В качестве прощания используются такие церковно-религиозные формульные единицы, как *Простите, Прошу святых молитв Ваших*, *Да хранит Вас Господь Бог*, *Молюсь за Вас*, *Божие Вам благословение* и т. п. Подпись обычно выражает самоумаление (кеносис) (*недостойный и многогрешный…*; *недостойный*; *нижайший послушник, многогрешный*, *недостойный брат Ваш* и др.) или свидетельствует о творении молитвы (*Ваш искренний сомолитвенник*, *смиренный богомолец* и т. п.).

6. Аргументация. При анализе материала по данному параметру использовались работы А.А. Волкова, в частности монография «Теория риторической аргументации» [3]. Из аргументов к реальности в духовных письмах-беседах встречаются синхронические и диахронические аргументы к факту, аргументы совместимости, аргументы прехождения. Из рациональных аргументов – аргументы к причинно-следственным связям, сравнительные аргументы, прагматические аргументы, аргументы к логической правильности, аргументы долженствования и необходимости. Из аргументов к норме – аргументы к общей норме, аргументы к авторитету, модель и антимодель, аргумент к прецеденту. Из аргументов к личности – аргумент к совести. Приведем пример использования аргумента к реальности (синхронического): *Против меня может быть выставлено одно возражение – что я сам просил об увольнении на покой. Отвечаю:* ***мое прошение было вынужденное, какового не следовало принимать, притом вскоре я заявил о вынужденности такового прошения. В моей апелляции, поданной Синоду, я довольно обстоятельно разъяснил дело о моем «увольнении на покой»*** (Макарий (Невский) – Арсению (Жадановскому)). Пример использования рациональных аргументов (к причинно-следственным связям): *О Ваших новых знакомствах с русскими скажу, что я вообще-то очень приветствую это, но только хочу Вас предупредить… чтобы Вы при обращении с ними остерегались свободной, бесстрашной беседы о духовной жизни.* ***Для души великая потеря бывает всегда следствием бесстрашной беседы о чем-либо Божественном*** (Софроний (Сахаров) – Д. Бальфуру). Пример использования аргументов к норме (аргументы к авторитету – наиболее частотны): *Референт уклонился от темы… подменил ее… воспользовался случаем представить целый обвинительный акт против нашей иерархии, тщательно подобрав за триста лет все мельчайшие факты, в коих, по его мнению, видно подслуживанье, холопство этой иерархии пред светской властью, подобрав все мрачное… Иерархи представлены у него в виде каких-то деспотов… Забыты святые имена угодников Божиих: Димитрия, Митрофана, Тихона, Иннокентия, забыты великие милостивцы святители, как Филарет Киевский, Димитрий Херсонский… <…> По отношению к предкам нашим, святителям Православной Церкви последних трех столетий, не худо бы напомнить не в меру строгому, но крайне одностороннему референту* ***мудрое слово святителя Филарета, что «история пишется не для того, чтобы открывать срамоту предков»****, это ведь, с позволения сказать, хамство, а не история* (архиепископ Никон (Рождественский) – протоиерею Иоанну (Мансветову)). Аргумент к личности (к совести): *Не думайте… что я не понимаю, за что и для чего иду в ссылку. Иду я просто за то, что я сердцем русский человек, всею душою преданный служитель Православной Церкви. <…>* ***Ужели Вы, Высокопреосвященнейший, не видите, что творится на Руси? Ужели не понимаете того, что понятно для каждого простеца? В такое смутное время надо объединять нас, а не рассеивать по провинции****…* (Никон (Рождественский) – Антонию (Вадковскому)).

7. Лингвостилистические средства репрезентации тем и идей. В духовных письмах-беседах активно функционируют стилистиче-

ски маркированные языковые элементы, реализующие духовно-религиозные интенции и способствующие воплощению христианских исихастских идей. Это теонимы (*Бог*, *Господь*, *Иисус Христос*, *Святой Дух* и др.); языковые единицы, относящиеся к корпусу православной лексики духовно-нравственного содержания (*спасение*, *вера*, *духовное делание*, *умная молитва* и др.); агиоантропонимы (*святитель Иоанн Златоуст*, *святой Великий Евстафий* и др.); экклезионимы (*Афон, Троице-Сергиева Лавра*, *Оптина Пустынь* и др.); языковые единицы, обозначающие религиозные тексты (*Евангелие*, *Лествица*, *молитва Иисусова* и др.); наименования христианских таинств (*исповедь*, *причащение* и др.); наименования православных праздников (*Рождество Христово*, *Пасха* и др.); именования лиц, связанных с христианской религиозной деятельностью (*иеромонах*, *игумения*, *архимандрит* и др.); религиозные формульные языковые единицы (*Сохрани Бог*, *Промысл Божий* и др.). Тропеические и фигуративные особенности духовного письма-беседы обусловлены использованием метафор, аллюзий, сравнений, повторов, риторических вопросов, вопросно-ответных конструкций, риторических восклицаний и иных средств, имеющих в составе религионим(-ы). Здесь отметим, что языковые единицы с компонентами-религонимами активно изучаются современными отечественными филологами (например, А.В. Деньгиной [7]), и это подтверждает интерес ученых к проблемам взаимодействия языка и религии, о чем говорилось в начале статьи.

Приведем примеры, которые показывают лингвостилистическую специфику духовного письма-беседы. Из письма Софрония (Сахарова) Д. Бальфуру: *St Jean учит в своей книге об «умном безмолвии» – высочайшем* ***делании духовном****…* (языковая единица, относящаяся к корпусу православной лексики духовно-нравственного содержания – термин исихазма). Из письма архиепископа Никона (Рождественского) протоиерею Иоанну (Мансветову): *Забыты подвижники-святители, каковы были* ***Антоний Воронежский***, ***Феофан Вышенский****…* (агиоантропонимы). Из письма Софрония (Сахарова) протоиерею Георгию (Флоровскому): *Одним из самых сильных впечатлений для меня было следующее: я служил литургию в храме Московской академии в* ***Троице-Сергиевой Лавре****…* (экклезионим). Из письма архиепископа Никона (Рождественского) митрополиту Арсению (Стадницкому): *Отдаю себя, как и всегда,* ***Промыслу Божию****. Удивительное дело: когда колеблешься, ищешь* ***воли Божией*** *искренно, Бог ясно ее указует…* (религиозные формульные языковые единицы). Из письма митрополита Макария (Невского) архиепископу Никону (Рождественскому): ***Семена слова Божия****, рассеиваемые Вами щедрой рукой повсюду, приносят добрые плоды…* (метафора с компонентом религионимом). Из письма архиепископа Никона (Рождественского) митрополиту Арсению (Стадницкому): *…суть в том, что хочется меня уколоть чем-нибудь. В угоду Тихомировым, Каптеревым… и компании,* ***им же имя легион*** (библейская аллюзия на евангельские события, одно из чудес Христовых – изгнание демонов из человека в стране Гадаринской: *И спросил его: как тебе имя? И он сказал в ответ: легион имя мне, потому что нас много* (Мк. 5: 9)). Из письма Трифона (Туркестанова) архимандриту Исаакию (Антимонову): *О,* ***Господи****! Дай мне всегда помнить, что я* ***монах****!* (риторические восклицания с компонентами-религионимами). Важнейшей лингвостилистической особенностью становится использование молитвенных интертекстем. Из письма митрополита Макария (Невского) архиепископу Никону (Рождественскому): ***Спаси, Господи, люди твоя и благослови достояние твое****. Пришла беда хуже Японской войны* (молитвенный текст «Тропарь Кресту и молитва за отечество»). Насыщенность писем интертекстуальными включениями из молитв и молитвенный настрой авторов позволяют говорить об уникальной черте анализируемых текстов – молитвенности.

8. Репертуар образов. Тексты духовных писем делают уникальными религиозные образы, к которым церковные писатели прибегают с различными стилистическими заданиями (создание конкретного представления о явлениях; описание и характеристика людей, явлений действительности; предписывание адресату определенных действий; ориентирование на ценности и др.). Образный материал в основном библейский (чаще – новозаветный) и святоотеческий. Лингвистический анализ позволяет говорить о константности репертуара образов. Центральным становится образ Иисуса Христа. В дидактических письмах образ Христа дается духовным ученикам писателя как образец, этический и нравственный. Значимыми в воплощении христианских идей становятся образы Богородицы, пророка Давида, святых, евангельского мытаря (притча о мытаре и фарисее), блудного сына, благоразумного разбойника (распятого на Голгофе

вместе с Христом), пастыря и паствы (христовых овец). Многие авторы обращаются к образам Церкви, креста, распятия и Голгофы. В духовных письмах-беседах, как и в иных типах духовных писем, мы часто встречаем образ Христа, что, несомненно, говорит о христоцентризме мышления авторов и христоцентричности как признаке жанра. Из письма Софрония (Сахарова) Д. Бальфуру: *Чрез Церковь в моем сознании я ношу* ***Образ Христа****, распятого по безмерной любви за наши грехи, –* ***Образ****, который постоянно кротко, но сильно влечет к себе душу!* Для духовных писем-бесед также характерны образы Церкви, креста, пастыря и паствы, святых. Из письма архиепископа Никона (Рождественского) протоиерею Иоанну (Сергиеву): *А нам,* ***пастырям****, приходится неустанно бороться с волками хищными,* ***стада*** *не щадящими: как будто кто-то развязал руки сатане, и вот сей противник Божий отовсюду выпускает на* ***стадо Христово*** *своих учеников…*

9. Комбинация этикетных речевых жанров в составе духовного письма-беседы. Постоянными этикетными речевыми жанрами становятся приветствие, обращение, прощание, благопожелание, во всех письмах как этикетный элемент используется подпись. Факультативными жанрами являются поздравление, извинение, благодарность. Специфика функционирования каждого из указанных жанров заключается в его религиозном содержании и языковом воплощении, ярко свидетельствующих о принадлежности к церковно-религиозному стилю. Это можно проиллюстрировать с помощью концовки письма Никона (Рождественского): *Прошу святых молитв Ваших и, с любовью о Господе объемля Вас всем сердцем, имею честь быть Ваш искренний собрат и сомолитвенник… Никон, епископ Серпуховский* (прощание и подпись).

В заключение скажем о жанрообразующих признаках духовного письма-беседы, которые можно выделить на основе проведенного анализа. Признаки, объединяющие письмо-беседу с другими субжанрами духовного письма, – это принадлежность церковно-религиозному функциональному стилю; близость мировоззренческих и духовно-нравственных позиций автора и адресата (за исключением письма-полемики), кроме того, религиозная интенциональность, православная идейность, насыщенность структуры смысловыми компонентами с христианским содержанием; религиозная аргументация с преобладанием аргументов к авторитету – Священному Писанию и святоотеческим текстам; новозаветная и ветхозаветная образность.

Изучение функционирования языковых единиц в исследованных текстах позволяет выделить такие признаки, как стилистическая (церковно-религиозная) маркированность лексических единиц, составляющих содержательное ядро языкового корпуса духовного письма; христианские метафоричность и аллюзивность; фигуративность, специфика которой заключается в наличии компонента-религионима в структуре фигуры; христоцентричность; молитвенность; религиозная (православная) интертекстуальность. Основные собственные признаки письма-беседы – адресованность духовным и светским лицам, не являющимся духовными учениками автора; паритетная диалогичность (равный – равному); религиозное содержание диалога; социальная, политическая, историческая и религиозная информативность, отсутствие религиозной дидактичности, характерной для духовного письма-поучения и полемичности, свойственной духовному письму-полемике, помимо этого минимизация использования этикетного речевого жанра совета, преобладание этикетных речевых жанров просьбы, благодарности, благопожелания при регулярном использовании жанров приветствия, обращения, прощания и такого этикетного элемента, как подпись.

Список литературы

1. Баланчик Н.С. Письмо-исповедь (на материале переписки протоиерея А. Меня с монахиней Иоанной) // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте. 2012. Т. 3. № 3. С. 34–36.

2. Буевич А.А. Взаимоотношение языка и религии сквозь призму духовно-религиозного кода русской лингвокультуры // Метафизика. 2016. № 4 (22). С. 111–122.

3. Волков А.А. Теория риторической аргументации. 2-е изд., испр. и доп. М., 2013.

4. Гадомский А.К. Русская теолингвистика: история, основные направления исследований // Стил. 2010. № 9. С. 357–374.

5. Гадомский А.К. Роль теолингвистики в процессе подготовки специалистов-филологов // Просвещение – духовность – Логос в Slavia Ortodoxa: от князя Владимира до наших дней: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Ульяновск – Казань, 31 окт. – 1 нояб. 2015 г.). Казань: Центр инновационных технологий-, 2016. С. 108–122.

6. Гадомский А.К. Лексикографическое описание терминологии теолингвистики (на примере русского и польского языков) // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 1. С. 17–28.

7. Деньгина А.В. Мотивация фразеологических единиц с компонентом-религионимом // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 4(137). С. 129–134.

8. Киквидзе И.Д. Сопоставительная теолингвистика: предмет и цели исследования // Полит. лингвистика. 2018. № 2(68). С. 115–118.

9. Ковалева Н.А. Семейное письмо А.П. Чехова как вид частного письма русских классиков // Текст: структура, семантика, стилистика: сб. ст. по итогам Междунар. конф. памяти д-ра филол. наук, проф. Е.И. Дибровой: в 2 ч. М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. Ч. 1. С. 37–44.

10. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта, 2003.

11. Найденова Н.С. Современная лингвистика в постсекулярной перспективе // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2018. Т. 22. № 4. С. 988–1000.

12. Постовалова В.И. Теолингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления // Magister Dixit. 2012. № 4(12). С. 54–101.

13. Русская философия: словарь / под общ. ред. М.А. Маслина. М.: Республика, 1995.

14. Смолина А.Н. Речевой этикет русского духовного письма: моногр. Красноярск, 2018.

15. Смолина А.Н. Идея самоумаления человека в русской монашеской эпистолярной культуре XX века: лингвокоммуникативный аспект // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 1. С. 48–65. DOI 10.17516/2311-3499-048.

16. Смолина А.Н. Исихастская идея обожения и ее репрезентация в духовном эпистолярии русского православного монашества XX века // Науч. диалог. 2019. № 5. С. 139–153. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-139-153.

17. Смолина А.Н. Духовное письмо-травелог в русской монашеской словесности XX века // Науч. диалог. 2019. № 8. С. 71–90. DOI: 10.24224/2227-12952019-8-71-90.

18. Стогова А.В. Дружеское письмо во французских письмовниках конца XVI – начала XVIII века // Диалог со временем. 2008. № 25-1. С. 109–138.

19. Cristal D. Whater happened to theolinguistics? // Religion, Language, and the Human Mind / Ed. by P. Chilton, M. Kopytowska. Oxford University Press, 2018. P. 13–18.

* * *

1. Balanchik N.S. Pis'mo-ispoved' (na materiale perepiski protoiereya A. Menya s monahinej Ioannoj) // Vzaimodejstvie yazyka i kul'tury v kommunikacii i tekste. 2012. T. 3. № 3. S. 34–36.

2. Buevich A.A. Vzaimootnoshenie yazyka i religii skvoz' prizmu duhovno-religioznogo koda russkoj lingvokul'tury // Metafizika. 2016. № 4 (22). S. 111–122.

3. Volkov A.A. Teoriya ritoricheskoj argumentacii. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2013.

4. Gadomskij A.K. Russkaya teolingvistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovanij // Stil. 2010. № 9. C. 357–374.

5. Gadomskij A.K. Rol' teolingvistiki v processe podgotovki specialistov-filologov // Prosveshchenie – duhovnost' – Logos v Slavia Ortodoxa: ot knyazya Vladimira do nashih dnej: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ul'yanovsk – Kazan', 31 okt. – 1 noyab. 2015 g.). Kazan': Izd-vo OOO «Centr innovacionnyh tekhnologij», 2016. S. 108–122.

6. Gadomskij A.K. Leksikograficheskoe opisanie terminologii teolingvistiki (na primere russkogo i pol'skogo yazykov) // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2018. T. 17. № 1. S. 17–28.

7. Den'gina A.V. Motivaciya frazeologicheskih edinic s komponentom-religionimom // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 4(137). S. 129–134.

8. Kikvidze I.D. Sopostavitel'naya teolingvistika: predmet i celi issledovaniya // Polit. lingvistika. 2018. № 2(68). S. 115–118.

9. Kovaleva N.A. Semejnoe pis'mo A.P. Chekhova kak vid chastnogo pis'ma russkih klassikov // Tekst: struktura, semantika, stilistika: sb. st. po itogam Mezhdunar. konf. pamyati d-ra filol. nauk, prof. E.I. Dibrovoj: v 2 ch. M., RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2015. Ch. 1. S. 37–44.

10. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika. M.: Flinta, 2003.

11. Najdenova N.S. Sovremennaya lingvistika v postsekulyarnoj perspektive // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. 2018. T. 22. № 4. S. 988–1000.

12. Postovalova V.I. Teolingvistika v sovremennom gumanitarnom poznanii: istoki, osnovnye idei i napravleniya // Magister Dixit. 2012. № 4(12). S. 54–101.

13. Russkaya filosofiya: slovar' / pod obshch. red. M.A. Maslina. M.: Respublika, 1995.

14. Smolina A.N. Rechevoj etiket russkogo duhovnogo pis'ma: monogr. Krasnoyarsk, 2018.

15. Smolina A.N. Ideya samoumaleniya cheloveka v russkoj monasheskoj epistolyarnoj kul'ture XX veka: lingvokommunikativnyj aspekt // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2019. № 1. S. 48–65. DOI 10.17516/2311-3499-048.

16. Smolina A.N. Isihastskaya ideya obozheniya i ee reprezentaciya v duhovnom epistolyarii russkogo pravoslavnogo monashestva XX veka // Nauch. dialog. 2019. № 5. S. 139–153. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-139-153.

17. Smolina A.N. Duhovnoe pis'mo-travelog v russkoj monasheskoj slovesnosti XX veka // Nauch. dialog. 2019. № 8. S. 71–90. DOI: 10.24224/2227-12952019-8-71-90.

18. Stogova A.V. Druzheskoe pis'mo vo francuzskih pis'movnikah konca XVI – nachala XVIII veka // Dialog so vremenem. 2008. № 25-1. S. 109–138.

Spiritual letter of conversation: genre and stylistic peculiarities

The article deals with the clerical and religious genre of spiritual letter of conversation. There are pointed out the peculiarities of authorship and addressing, clerical and religious intentions, themes and ideas. There is described the genre's construction. There is revealed the specificity of its reasoning and there is presented the repertoire of the Christian images. There is considered the issue of functioning of etiquette speech genres in the content of spiritual letter of conversation.

Key words: *spiritual letter of conversation, church writer, intentions, themes, ideas, religious name, orthodox lexis.*

(Статья поступила в редакцию 14.08.2019)

О.В. ВОЛОДИНА
(Ростов-на-Дону)

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЖЕНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В МЕДИАДИСКУРСЕ

Описывается лингвокогнитивная специфика манифестации женской языковой личности в медиадискурсе. Построение концептуальной модели женской языковой личности в медиадискурсе с позиций синергетики позволило выявить и охарактеризовать дискурсообразующие концепты и системные связи между ними. Материалом исследования послужили тексты информационных, аналитических, деловых и глянцевых изданий, созданные женщинами и опубликованные в периодических печатных или электронных изданиях на русском и немецком языках.

Ключевые слова: *женская языковая личность, синергетика, женский медиадискурс, медийная картина мира, концептуальная модель, концепт, фрейм, концептосфера.*

Данное исследование выполнено в русле интеграции научных концепций отечественных и зарубежных ученых в области когнитивной лингвистики, теории языковой личности и синергетики, что, безусловно, открывает перспективу комплексного изучения когнитивных и функциональных особенностей женской языковой личности в медиадискурсе. Научная новизна исследования заключается в том, что синергетический подход в исследовании концептосферы женской языковой личности в медиадискурсе позволил раскрыть механизм самоорганизации и развития дискурсообразующих концептов, установить системный характер явлений и процессов, связанных с концептуализацией женской языковой картины мира в медиадискурсе.

Женская дискурсивная языковая личность рассматривается нами как сложная саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Дискурсивная языковая личность – это сложная система, находящаяся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии с языковой средой, порождающая женский дискурс с характерными концептуальными смыслами гендерно мотивированного проявления женского языкового сознания.

Когнитивный аспект изучения женского медийного дискурса позволяет описать базовые концепты, отражающие специфику формирования женской медийной картины мира. Известно, что синергетика как трансдисциплинарная наука нацелена на изучение возникновения, функционирования и развития сложных языковых систем. Именно синергетический подход к изучению особенностей самоорганизации базовых концептов в женском медийном дискурсе позволил представить концептуальную модель женской языковой личности в медиадискурсе. Концептуальная модель женской языковой личности понимается нами как совокупность базовых концептов, обладающих сложной саморазвивающейся ядерно-периферийной организацией в женском медиадискурсе. С позиции лингвосинергетики концепты «представляют собой открытые системы, существующие в нелинейной и неравновесной среде, обладающие иерархическими уровнями структурной организации» [10, с. 384].

Материалом исследования послужили женские медийные тексты, опубликованные как в «женских» глянцевых журналах, так и в информационных, аналитических, деловых изданиях на русском и немецком языках. Женский медиатекст в нашем исследовании понимается как письменные тексты авторов-женщин – как журналисток, так и обществен-

© Володина О.В., 2019

ных деятелей, публичных личностей, опубликованные в журналах и интернет-изданиях. Таким образом, женские медийные тексты понимаются как женский медиадискурс, как язык женщин, который функционирует в определенной ситуации, в данном случае – в женской прессе. В связи с этим следует рассмотреть и раскрыть понятия «дискурс», «медиадискурс».

Отметим, что дискурс как лингвистическая категория является сложным и многоаспектным феноменом. Как известно, синергетика нацелена на то, чтобы «найти универсальные закономерности поведения такой сложной динамической системы, как дискурс, его общие законы самоорганизации» [2, с. 8]. В связи с данным утверждением актуальным нам представляется рассмотрение системообразующей функции базовых концептов в системе женского медиадискурса. Дискурс – это «вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическими планами» [6, с. 200]; это «общепринятый тип речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированный социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его специфику» [7, с. 109]. Медиадискурс мы понимаем вслед за М.Р. Желтухиной как «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [3, с. 132].

Понимая языковую личность вслед за В.И. Карасиком как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4, с. 46], мы рассматриваем женскую языковую личность как коммуникативную модель усредненного носителя языка, находящегося в коммуникативной среде медийного дискурса. В отечественной лингвистике понятие языковой личности было подробно описано Ю.Н. Карауловым. По его мнению, языковая личность – это «многослойный, многокомпонентный, структурно упорядоченный набор языковых способностей, умений, готовностей производить и воспринимать речевые произведения» [5, с. 71]. Как известно, языковая личность имеет три уровня владения языком (Ю.Н. Караулов): вербально-семантический, тезаурусный (когнитивный) уровень языковой личности, мотивационно-прагматический [5]. Как отмечает Ю.Н. Караулов, когнитивный уровень является базовым, поскольку отражает понятия, концепты, идеи и языковую картину личности. Когнитивный уровень языковой личности репрезентирует языковую модель мира, картину мира личности, ее тезаурус. Лингвокогнитивный уровень женской языковой личности отражает концептосферу, ментальность и ценностные установки личности, что способствует представлению полной языковой картины мира женской личности.

Отметим, что «женская языковая личность в современном медиадискурсе репрезентирует существующие в массовом сознании гендерные стереотипы и нормы, доминантные смыслы современного массмедиального информационного пространства» [11, с. 171]. Приведем пример: *Конечно, в обществе живуч устойчивый образ женской жизненной миссии: семья, дети, дом и налаженный быт* (О. Горьковская. Завидуй молча: женщины-боссы ничуть не уступают мужчинам) (URL: http://www.forbes.ru/forbes-woman/365839-zaviduy-molcha-zhenshchiny-bossy-nichut-ne-ustupayut-muzhchinam). Существующие стереотипы меняются, разрушаются, создаются новые, которые активно транслируются в современном медиадискурсе. Жизнь современной женщины не ограничивается просто домом, семьей и работой. Формируется образ успешной женщины, который активно внедряется в массовое сознание через медиатексты: *Nachdem Frauen sich in die Arbeitswelt gekämpft haben, kämpfen sie sich jetzt wieder heraus – bzw. Definieren Arbeit und Erfolg neu. Es muss nicht das eine Ziel geben, dem alles untergeordnet wird. Frauen haben gern mehrere Eisen im Feuer. Neben der Familie sind das u. a. Freunde, Bildung, Ehrenamt und Hobbys* (URL: https://www.businessladys.de/tschuess-karriere-was-frauen-wirklich-wollen/).

Женская языковая личность понимается нами в связи с ее знаковой деятельностью, вербализованной в медиатекстах, созданных женщинами-авторами. Когнитивный подход к исследованию особенностей проявления женского сознания в медиатексте предполагает анализ особенностей объективации и вербализации стереотипов, концептов, фреймов. Описание концептосферы женской языковой лич-

ности в медиадискурсе с позиций лингвосинергетики позволило построить концептуальную модель дискурсообразующих концептов.

Лингвокогнитивный уровень женской языковой личности в медиадискурсе объективирует языковую картину мира женщины – автора медиатекста и представлен системой концептов. Концептуальной доминантой для женской дискурсивной личности представляется концепт ЖЕНСКАЯ ЛИЧНОСТЬ, определяющий специфику женского дискурса и раскрывающий коммуникативно-прагматические и лексико-семантические характеристики медиатекстов, в которых актуализируются выявленные концепты. Таким образом, концептосфера женской языковой личности в медиадискурсе представляет собой иерархическую совокупность базовых концептов с их устойчивыми взаимосвязями и взаимоотношениями.

Когнитивные структуры женской языковой личности в деловом медиадискурсе формируют следующие темы: *мода, стиль, красота, здоровье, карьера, образование, самореализация, успех, дом, семья, воспитание детей, любовь, удовольствие, свобода и независимость*. На основе анализа женских медиатекстов на русском и немецком языках выявлены базовые концепты, релевантные для женской картины мира в медиадискурсе: САМОРЕАЛИЗАЦИЯ, КРАСОТА, СЕМЬЯ, ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ. Базовые концепты являются составляющими «коммуникативного контекста», детерминирующими «планирование, продуцирование, восприятие и понимание дискурса» [8, с. 78].

Представляя концепт в виде «знания, структурированного во фрейме» [9, с. 34], отметим, что метод фреймового представления когнитивного уровня языковой личности способствует более четкому структурированию иерархии ценностей личности. В связи с этим значимыми для исследования особенностей реализации женской языковой личности в медиадискурсе являются фреймовое представление и структурирование базовых концептов. Структура фрейма формируется слотами, «которые содержат определенный тип информации, характеризующий объект действительности. Слоты, в свою очередь, представляют собой пустые узлы, заполняемые лингвистически значимыми переменными (особые слоты), и лингвистически нерелевантные характеристики, которые могут быть важными в конкретной проблемной ситуации» [1, с. 186]. Структура и содержание фрейма коррелируют с семантикой слова, обозначающего фрейм. Для полного описания женской языковой личности в медиадискурсе необходимо выявить и проанализировать языковые средства, которые максимально точно отражают мировидение женщины и формируют концептосферу.

Фрейм САМОРЕАЛИЗАЦИЯ репрезентируется слотами 1) «успешность», 2) «карьера», 3) «образование», 4) «независимость». Выделенные слоты вербализуются следующими лексическими единицами и выражениями: *статус, карьера, профессия, дело, бизнес, профессиональный успех, материальное благополучие, самодостаточность, женское лидерство, Bildung, Karriere, finanzielle Sicherheit, der berufliche Erfolg, hochqualifizierte Frauen, Selbstbewusstsein, Emanzipation, Gleichberechtigung, Geschlechterverhältnisse, Frauenrechte, Führungsposition, Führungsfrauen*, *Arbeitswelt, Freiheitund Autonomie, soziale Gerechtigkeit* и др.

Фрейм САМОРЕАЛИЗАЦИЯ содержит информацию о самодостаточности, успешности, материальной обеспеченности, независимости, известности, положении в обществе, статусе, свободе выбора. Например: *Immer soll es die Frau sein, die sich anpassen muss. **Aber Emanzipation heißt nicht Gleichheit, sondern Freiheit der Wahl*** (URL: https://www.stern.de/irtschaft/job/laura-karasek/laura-karasek--frauen-sollen-als-frauen-maechtig-sein---und-nicht-nur-im-tarnanzug-8601102.html).

Равноправие и финансовая независимость дают женщине свободу. Например: *Finanzielle Sicherheit: Frauen wollen gut **verdienen, finanziell unabhängig sein** und ihre Familie unterstützen* (URL: https://www.businessladys.de/tschuess-karriere-was-frauen-wirklich-wollen/).

Фрейм КРАСОТА репрезентируется слотами 1) «внешность», 2) «мода», 3) «здоровье» и содержит информацию о тенденциях моды, красоты, здорового образа жизни, современного стиля жизни. Современные идеалы внешней красоты «глобализировались» и ассоциируются со стройностью, здоровьем и модным образом.

Женский образ, транслируемый в медиатекстах, обладает определенным стандартом привлекательности: *Полные губы. Идеально очерченные густые брови. Кошачий взгляд – густая подводка со стрелкой по верхнему веку. Высокие скулы, подчеркнутые скульптурирующим мейкапом. Миниатюрный тонкий нос, не слишком высокий лоб и маленький заостренный подбородок* (URL: https://iz.ru/843552/iuliia-verbi/grustnyi-klon-pochemu-zvezdy-instagram-vse-na-odno-litco).

Образ жизни современной женщины неотделим от моды, покупок и путешествий: ***Die***

Modestile *von Frauen sind genauso unendlich vielseitig wie Frauen generell. Vor allem inspirierende Ü 50-Fashion-Blogger beweisen, dass Frauen jeden Alters stilvoll mit den* ***Modetrends*** *experimentieren und dabei ihre* ***Persönlichkeit unterstreichen können****. Wir stellen Ihnen hier* ***ikonische Typen mit sehr persönlichen Stilrichtungen*** *vor* (URL: https://www.bildderfrau.de/mode-schoenheit/article207420997/Mode-ab-50-Welcher-Modetyp-sind-Sie.html).

Диеты, занятия спортом и фитнессом для женщин стали не только модной тенденцией, чтобы выглядеть красиво, но и необходимым условием здоровья и уверенности в себе. Например: *Mit dem Sport ist es wie mit einer Beziehung:* ***Wenn's gut läuft, stärkt er uns, macht gute Laune, gibt uns Selbstbewusstsein und lässt uns zufriedener sein mit uns und unserem Körper.*** *Dazu kommen noch jede Menge wunderbare gesundheitliche Effekte wie ein geringeres Krankheitsrisiko und weniger Stress* (Daniela Stohn. BRIGITTE Diät 2019: "Bewegung") (URL: https://www.brigitte.de/gesund/brigitte-diaet/brigitte-diaet--das-neue-balance-konzept---bewegung--11505514.html). Занятия спортом сравниваются с взаимоотношениями с мужчиной.

Фрейм СЕМЬЯ содержит информацию о семейных отношениях, разрывах, быте, беременности, материнстве, детях, воспитании и репрезентируется слотами 1) «дом», 2) «материнство», 3) «воспитание». Выделенные слоты реализуется следующими лексическими единицами: *семья, семейная лодка, семейные ценности, дети, роды, беременность, воспитание*, *нескончаемая стирка, вечный беспорядок, дом, дача, сад, домашние животные, Familie, Haus, Haushalt, Mutterschaft, Schwangerschaft, Geburt, Kinder, Kindererziehung*, *Kinderfrage Garten, Kochen, Backen, Gemüseim Garten, Apfelkuchen* и др.

Семья – это дом, дача, кухня, семейные ценности, дети, домашние заботы и домашние животные. Например: *Кухня – сердце любого дома. На кухне мы начинаем свой день, заваривая кофе. Собираемся с друзьями, устраиваем семейные ужины, общаемся с детьми. То, каким будет интерьер вашей кухни, влияет на настроение всей семьи и атмосферу в доме* (URL: https://www.goodhouse.ru/home/interior/kak-podobrat-interer-dlya-kuxni/).

Фрейм ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ отражает представления женщин о взаимоотношениях с мужчиной, любви, браке и проблемах неравенства между женщинами и мужчинами. Данный фрейм состоит из слотов 1) «любовь», 2) «брак», 3) «дискриминация».

Любовь в женском медиадискурсе – чувство многогранное, часто объединяет противоположенные чувства и эмоции. Любовь – это нежность и ласка, любовь – это дикая страсть. Например: *Verrückte Schmetterlinge im Bauch, verschmustes Kuschelbedürfnis oder wilde Leidenschaft: Die Liebe hat viele Facetten. Aber woraus sind Gefühle eigentlich gemacht?* (URL: https://www.bildderfrau.de/lust-liebe/liebe-sex/article215080557/die-wichtigsten-Liebeshormone.html). Брачно-семейные отношения для современных работающих женщин – это довольно тяжелое бремя, как показано, например, в статье Ирины Тартаковской «Хрупкий институт. Нужны ли брак и семья "поколению снежинок"»: *Конечно, многие любят детей, но опыт последних нескольких десятилетий показывает, что брак и дети – это могут быть совершенно разные истории, пересекающиеся лишь частично, а то и вообще никак. И тогда, собственно, зачем, если даже не только совместный быт в горе и радости, но и просто постоянные отношения воспринимаются как своего рода бремя?* (URL: https://www.forbes.ru/forbes-woman/379529-hrupkiy-institut-nuzhny-li-brak-i-semya-pokoleniyu-snezhinok).

Большинство современных женщин эпохи феминизма ждут предложение руки и сердца от настоящего мужчины традиционно: *Viele Frauen warten sehnsüchtig darauf, dass er mit einem Ring in der Hand vor ihnen auf die Knie fällt. Tut er das nicht, warden sie immer unglücklicher* (URL: https://www.brigitte.de/liebe/hochzeit/traut-euch---darum-sollten-frauen-oefter-den-heiratsantrag-machen-10167680.html). Женщины сами выстраивают отношения с мужчинами: *После одной такой любовной трагедии я пафосно поклялась себе относиться к мужчинам потребительски, и было время, когда я даже в этом немного преуспела* (URL: https://www.elle.ru/otnosheniya/lubov-i-seks/znakomstva-onlayn-lichnyiy-opyit/). Авторы-женщины размышляют о проблемах дискриминации женщины на работе, о существующих гендерных стереотипах в обществе. Например: *...что делать со «стеклянным потолком», в который упирается большинство женщин в России, почему она не любит жарить котлеты и как походы топ-менеджмента в баню провоцируют неестественный отбор в профессии* (URL: https://www.forbes.ru/forbes-woman/379403-talantlivyh-zhenshchin-derzhat-v-storone-dvigayut-poslushnyh-parney-pervoe).

Синергия выделенных концептов позволила описать концептуальную модель женской

языковой личности в медиадискурсе. В ходе проведенного концептуального анализа нами была установлена связь концепта САМОРЕАЛИЗАЦИЯ с такими концептами, как УСПЕХ, КАРЬЕРА, СВОБОДА, НЕЗАВИСИМОСТЬ; связь концепта КРАСОТА – с концептами МОДА, ЗДОРОВЬЕ, УДОВОЛЬСТВИЕ.

Анализ дискурсообразующих концептов концептосферы женской языковой личности в медиадискурсе позволил прийти к выводу о том, что базовый концепт ЖЕНСКАЯ ЛИЧНОСТЬ выполняет системообразующую функцию в системе женского медиадискурса. Данный базовый концепт организовал вокруг себя другие концепты, образуя сложную иерархическую систему. Моделирование концептосферы женской языковой личности в медиадискурсе с учетом синергетического подхода позволяет выявить особенности объективации и самоорганизации базовых концептов женского дискурса.

Список литературы

1. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). М.: ИРЯ АН СССР, 1991.

2. Гураль С.К. Синергетика и лингвосинергетика // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 302. С. 7–9.

3. Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.

4. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Наука, 1992.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2004.

6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М.: Гнозис, 2001.

7. Манаенко Г.Н. Информационно-дискурсивный подход к анализу осложненного предложения: моногр. Ставрополь, 2006.

8. Олешков М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект) // Дискурс, концепт, жанр: кол. моногр. / отв. ред. М.Ю. Олешков. Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. С. 68–85.

9. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999.

10. Самигулина Ф.Г. О возможности применения синергетического подхода при исследовании механизма восприятия бистабильных концептуальных структур // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. С. 383–385.

11. Хачмафова З.Р., Володина О.В. Интертекстуальность как стилеобразующая категория женского медиатекста // Филологический аспект. 2018. № 11(43). С. 170–178.

* * *

1. Baranov A.N. Ocherk kognitivnoj teorii metafory // Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovaryu). M.: IRYA AN SSSR, 1991.

2. Gural' S.K. Sinergetika i lingvosinergetika // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2007. № 302. S. 7–9.

3. Zheltuhina M.R. Specifika rechevogo vozdejstviya tropov v yazyke SMI: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2004.

4. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M.: Nauka, 1992.

5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: URSS, 2004.

6. Krasnyh V.V. Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii. M.: Gnozis, 2001.

7. Manaenko G.N. Informacionno-diskursivnyj podhod k analizu oslozhnennogo predlozheniya: monogr. Stavropol', 2006.

8. Oleshkov M.Yu. Lingvokonceptual'nyj analiz diskursa (teoreticheskij aspekt) // Diskurs, koncept, zhanr: kol. monogr. / otv. red. M.Yu. Oleshkov. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2009. S. 68–85.

9. Popova Z.D., Sternin I.A. Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah. Voronezh, 1999.

10. Samigulina F.G. O vozmozhnosti primeneniya sinergeticheskogo podhoda pri issledovanii mekhanizma vospriyatiya bistabil'nyh konceptual'nyh struktur // Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike: sb. materialov. Tambov: Izd. dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2008. S. 383–385.

11. Hachmafova Z.R., Volodina O.V. Intertekstual'nost' kak stileobrazuyushchaya kategoriya zhenskogo mediateksta // Filologicheskij aspekt. 2018. № 11(43). S. 170–178.

Synergetic foundations of modeling of the concept sphere of the female linguistic personality in mediadiscourse

The article deals with the description of linguistic and cognitive specificity of public mass demonstration of the female linguistic personality in mediadiscourse. The construction of the conceptual model of the female linguistic personality in mediadiscourse from the point of synergetics' view allowed to reveal and characterize the concepts and the system connections between them. The texts of information, analytics and business publications and tabloids having been created by women and published in periodic printed and electronic publications in Russian and German were used as the material of the research.

Key words: *female linguistic personality, synergetics, female mediadiscourse, media world picture, conceptual model, concept, frame, concept sphere.*

(Статья поступила в редакцию 06.08.2019)

Е.П. ПАНОВА
(Москва)
Т.В. ЧЕРНИЦЫНА
(Волгоград)

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ПОХВАЛЫ И ПОРИЦАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РАССКАЗАХ М. ПРИШВИНА ДЛЯ ДЕТЕЙ

Рассматривается реализация речевых стратегий похвалы и порицания в рассказах М. Пришвина для детей. Примечательно, что речевая стратегия похвалы Пришвиным используется в два раза больше и чаще. Это выражает основную философскую концепцию писателя, заключающуюся в том, что человек является микрокосмосом огромного макрокосмоса, или частью огромной Вселенной, и только в ней возможно гармоничное сосуществование человека и природы.

Ключевые слова: *речевая стратегия, похвала, порицание, речевые тактики, речевые ходы.*

Изучение речевых стратегий, в том числе и в художественном дискурсе, давно является актуальным вопросом во многих научных областях. Данным вопросом занимаются многие ведущие исследователи-лингвисты: Л.В. Балахонская, О.С. Иссерс, Е.В. Клюев, А.Г. Салахова и др.

Так, Л.В. Балахонская считает, что речевая стратегия содержит в себе планирование процесса речевой коммуникации в конкретных условиях, в прямой зависимости от типа личности коммуникантов, кроме того, практическую реализацию этого плана [1, с. 158]. В данном ключе является очень важным вопрос о необходимости отличать речевую стратегию от коммуникативной. В лингвистике понятия «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия», «коммуникативная тактика» и «речевая тактика» различаются так же, как и понятия «речевой акт» и «коммуникативный акт»: речевой акт предполагает действие, а коммуникативный – взаимодействие [3, с. 14]. Таким образом, коммуникативная стратегия, в отличие от речевой, всегда направлена на взаимодействие, содержит перлокутивный эффект [7, с. 52].

Учеными подробно разработан вопрос отличия коммуникативной стратегии от стратегии речевой: в состав последней не входят экстралингвистические компоненты коммуникативного взаимодействия, которые присущи коммуникативной стратегии [5, с. 5–20]. О.С. Иссерс определяет речевые стратегии как совокупность речевых действий, имеющих своим направлением решение общей коммуникативной цели говорящего [2, с. 15].

Итак, под речевыми стратегиями (РС) в нашей статье мы понимаем коммуникативные цели, не содержащие экстралингвистических компонентов речи и перлокутивный эффект, под речевыми тактиками (РТ) – способ достижения РС, которые, в свою очередь, реализуют речевые ходы – конкретные языковые средства (РХ).

Целью речевого общения в коммуникативных ситуациях похвалы и порицания в произведениях М. Пришвина является выражение положительной или отрицательной оценки в отношении мира природы, который, по мнению Пришвина, надо изучать, познавать и любить. Материалом для анализа оценочных речевых стратегий были выбраны сказки / рассказы писателя для детей, такие как «Белая радуга», «Беличья память», «Берестяная трубочка», «Болото», «Вася Веселкин», «Верховлавка», «Выскочка», «Гаечки», «Говорящий грач» и др.

Анализ речевых стратегий в тексте рассказов М. Пришвина выявляет следующие особенности: речевые стратегии похвалы (66%) часто воплощаются при помощи речевой тактики восхищения, комплимента. Это наиболее часто встречающаяся коммуникативная тактика в художественных рассказах М. Пришвина (33%). Автор восхищается, наслаждается, любуется миром природы, и именно этому же он обучает своего читателя.

Речевая тактика восхищения может реализоваться в текстах при помощи таких речевых ходов, как лексический повтор, обращение, оценочное восклицание, метафора, риторическое восклицание и др. Приведем примеры: – *Смотри, не напрасно я трудился все утро, смотри, стоит! Берендей бросил косу, развел руками, передавая слова: – Удивляюсь, егерь, удивляюсь, больших денег теперь стоит собака!* («Белая радуга») (РС похвалы; РТ восхищения, комплимента, РХ – лексический повтор, обращение, оценочное восклицание).

© Панова Е.П., Черницына Т.В., 2019

Автор восхищается не только талантом собаки, но и трудолюбием ее хозяина, воспитавшего такого замечательного, умного, способного охотника.

Рассмотрим еще несколько речевых стратегий похвалы, реализуемых в тексте при помощи речевой тактики восхищения: *Знаю, мало кто сиживал раннею весною на болотах в ожидании тетеревиного тока,* ***и мало слов у меня, чтобы хоть намекнуть на все великолепие птичьего концерта в болотах перед восходом солнца <…> Это очень тонкая трель*** (кроншнепа. – *Е.П., Т.Ч.*), ***совершенно не похожая на всем известный свист <…> новую песню кроншнепа, очень веселую и похожую на плясовую: эта плясовая так же необходима для встречи солнца, как журавлиный крик*** («Болото») (РС похвалы, РТ восхищения, РХ – развернутая метафора (*великолепие птичьего концерта*), диалектная лексика (*зачуфыкают*), сравнения (*необходим, как журавлиный крик*)). М. Пришвин воссоздает красоту и великолепие птичьего концерта на болотах, подчеркивает, что он сам является микрокосмосом этого огромного макрокосмоса. Его внутренний мир слит с миром природы в одно единое целое, неразделим с ним: ***Как хорошо мне было*** *в неприступных болотах и какими далекими сроками земли веяло от этих больших птиц с длинными кривыми носами, на гнутых крыльях пересекающих* ***диск красного солнца!*** («Болото») (РС оценки похвалы, РТ восхищения, РХ риторическое восклицание, метафора).

Возможна реализация речевой стратегии похвалы при помощи речевой тактики сравнения: *Но самое* ***удивительное*** *– она* ***не могла отмеривать, как мы,*** *сантиметры, а* ***прямо на глаз с точностью определяла,*** *ныряла и доставала.* ***Ну как было не позавидовать беличьей памяти и смекалке!*** («Беличья память») (РС похвалы, РТ сравнения, РХ – сравнительный оборот, оценочная лексика, риторическое восклицание, утвердительное отрицание). При помощи приема сравнения интеллекта человека с умениями белки М. Пришвин вводит речевую стратегию похвалы. Писатель восхищается навыками и умениями маленького зверька, любуется беличьей смекалкой, попутно не забывает просвещать читателя с научно-познавательной точки зрения о жизни животных в лесном мире.

Наиболее реже речевая стратегия похвалы воплощается при помощи тактики удивления: *...под прикрытием ореха поселился –* ***кто бы мог подумать! –*** *паучишко и всю внутренность трубочки затянул своей паутинкой* («Берестяная трубочка») (РС оценки похвалы, РТ удивления, РХ – риторическое восклицание / вопрос). Речевая стратегия похвалы в данном рассказе М. Пришвина помогает автору ввести научно-познавательный материал для детей о жизни паучка. Автор, восхищаясь трудолюбием насекомого, удивляясь его умениям, параллельно учит детей созерцать, познавать и любить мир природы.

Речевая тактика порицания также встречается в художественных произведения М. Пришвина. Часто писатель речевую стратегию порицания реализует при помощи речевой тактики восклицания: *Видел ли кто-нибудь сороку без хвоста? Трудно даже вообразить, во что превращается эта* ***блестящая пестрая и проворная воровка яиц,*** *если ей оборвать хвост. Бывает,* ***деревенские озорные мальчишки*** *поймают слепня, воткнут соломинку и пустят эту крупную сильную муху лететь с таким длинным хвостом, –* ***гадость ужасная!*** *<…> сорока без хвоста <…> – это просто шарик пестрый с головкой.* ***Бесхвостая Выскочка*** *села на ближайшее дерево, все другие шесть сорок прилетели к ней* («Выскочка») (РС оценки и порицания (*воровка, выскочка*), РТ оценочного восклицания, РХ – эпитеты, коннотативная лексика, восклицательные конструкции). В данном рассказе функциональное предназначение речевой стратегии порицания носит специфический характер, при помощи речевой стратегии писатель не только высказывает свое отношение к происходящему, не только воспитывает подрастающее поколение (осуждает мальчишек, жестокосердно обращающихся с мухой), но и дает глубокие представления о природе и животных (сорока без хвоста похожа на пестрый шарик с головкой), учит бережно к ним относиться. При помощи коннотативной лексики и восклицательных конструкций рассказ окрашивается в эмоционально-экспрессивные, оценочные тона, вызывая у читателя сопереживание и оценку.

Реализуется речевая стратегия порицания и при помощи речевой тактики обиды и самокритики: *Я был утомлен, свисток машины был готов переключить мое жизнеощущение творца <…> на* ***унылое чувство необходимости самому рано или поздно для кого-то стать материалом.*** *А человек <…>* ***с насмешкой смотрел на мое бесполезное дело…*** (РС оценки порицания, РТ обиды и са-

мокритики, РХ коннотативной (оценочной) лексики).

Приведем еще один пример из рассказа «Вася Веселкин», где реализуется речевая стратегия порицания при помощи речевой тактики угрозы, обзывания *(– **Что ты делаешь?** Собака законно гонит гусей, тут водоохранная зона; не собака, а гуси тут незаконные. **Ты, дурак, своего отца подведешь!**)*. Воплощаются речевые тактики с помощью речевых ходов, выраженных такими синтаксическими языковыми средствами, как коннотации, восклицания *(Ты мне ответишь за гусиный пух!)*, вопросы, обращения, лексический повтор ***(«Что же делать, хозяин, я уж такая…» – Нет, матушка, – отвечал я, – ты не должна быть такая. «Что же делать?» –** *спросила она и сделала шаг в мою сторону. – Что делать? – сказал я. –* ***Иди-ка, иди ко мне на расправу…)***.

В тексте также наблюдается РС защиты, РТ оправдания, извинения, РХ обращения, риторический вопрос / восклицание *(**«Прости меня, хозяин!»** – говорит она глазами. – Пух у тебя на носу! – говорю я. – Отвечай за пух! **«Я больше не буду», –** говорит она глазами с выступающими на белки красными от напряжения и раскаяния жилками. – Ладно! – говорю я таким голосом, что она меня понимает и несется ко мне <…> **Он стыдится, и это стыд здоровый: каждый должен был так поступить**)*. При помощи данных языковых средств автор описывает, как выстраиваются взаимоотношения собаки и человека, а также изображает повадки животного.

Таким образом, рассказ «Вася Веселкин» содержит много познавательного материала, который с легкостью усваивается ребенком-читателем. В основе своих рассказов М. Пришвин использует личные наблюдения, выдвигает мысль о жизненно важном практическом значении знания природы, умения ее наблюдать и ориентироваться в ней. Реализуются указанные цели и задачи писателем во многом благодаря использованию в художественном тексте речевых стратегий похвалы и порицания.

Рассмотрим процентное соотношение выражения речевых стратегий похвалы и порицания в рассказах М. Пришвина. Анализ показал, что похвала занимает в тексте в два раза больше места (66%), а порицание – 33%. Далее рассмотрим процентное соотношение параметров, лежащих в основе выражения по критерию «функциональное назначение» [6] и отражающих речевую цель похвалы. Расположим их по мере убывания:

1) смекалка и находчивость (о животных) – 33%;

2) восхищение природой – 33%;

3) радость от общения с природой – 22%;

4) трудолюбие (о животных) – 11%;

5) внешний вид (о животных) – 11%.

Процентное соотношение параметров, лежащих в основе выражения порицания по критерию «функциональное назначение», выглядит следующим образом (расположены по мере убывания):

1) плохое отношение к природе и к животным – 20%;

2) плохо сделанная работа (о животных) – 20%;

3) утрата радостного состояния и появление тревожного чувства – 20%;

4) за внешний вид – 20%;

5) за отчуждение от мира природы и за бесполезную работу – 20%.

Интересен факт, что речевых стратегий похвалы используется Пришвиным больше, чем речевых стратегий порицания. На наш взгляд, это связано с тем, что человек, взаимодействуя с природой, испытывает главным образом положительные эмоции. Его восхищает пение птиц, он радуется восходу и закату солнца и с восторгом созерцает красоты природы, его удивляет находчивость белки и трудолюбие паучка, поражает смекалка грача и хитрость гаечки. Радость и восхищение – вот главное эмоциональное состояние, которое испытывает автор: ***Радостно было мое пробуждение** на шестом этаже. Москва лежала, покрытая звездной порошей, и, **как тигры по хребтам гор,** везде ходили по крышам коты. **Сколько четких следов, сколько весенних романов: весной света все коты лезут на крыши*** (РС похвалы, РТ радости, сравнения, оценки, РХ – синтаксический параллелизм, метафора).

В то же время, и это удивительно, при соприкосновении с человеком герой пришвинских рассказов вдруг начинает испытывать тревогу (речевые стратегии порицания), радость от созерцания красотами нарушается с появлением человека: *Птицы, как только я отошел, увеличили свои круги, но **следить за ними с радостью больше я не мог. В душе родилась тревога от приближения незнакомого человека.** Я уже мог разглядеть его: **пожилой, очень худощавый, шел медленно,** наблюдая внимательно полет птиц. **Мне стало лег-***

че, *когда я заметил, что он изменил направление и пошел к другой горушке, где и сел на камень, и тоже окаменел* («Болото»).

Негативные эмоции испытывает герой рассказов Пришвина, когда человек начинает жестоко обращаться с животными («Выскочка»). Возможны также ситуации, когда герой относится к себе критически (самокритика), чаще всего это происходит в том случае, когда он ощущает бесполезность и никчемность своего труда, поскольку труд, оторванный от природного мира, начинает осознаваться как бессмысленный и бесполезный («Белая радуга»).

В заключение хотелось бы сказать следующее. М. Пришвин в своих произведениях для детей, подобно В. Бианки [4, с. 333], учит не только наблюдать и познавать природу, но и созерцать ее, радоваться ее красоте, беречь ее богатства. Пришвин развивает и утверждает свою главную философскую мысль, которая заключается в том, что человек – это часть Вселенной, микрокосмос, вбирающий в себя весь окружающий мир, макрокосмос. Следовательно, только позитивное, жизнеутверждающее, радостное и гармоничное состояние может испытывать человек, соприкасаясь с природой.

Список литературы

1. Балахонская Л.В. Игровая составляющая рекламного дискурса: социокультурный и лингвистический аспекты // Игровые практики культуры: науч. докл. и сообщения / отв. ред. Н.Х. Орлова. СПб.: Филос. ф-т СПбГУ, 2010.

2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. S. 333–348.

3. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.

4. Панова Е.П., Черницына Т.В. Специфика оценочных коммуникативных стратегий в сказках В. Бианки // Человек, общество, история, язык, культура в современном научном рассмотрении: материалы Междунар. науч. конф. (21 дек. 2017 г.). М., 2018. С. 333–348.

5. Салахова А.Г. Речевые стратегии и средства их реализации в современных христианских немецкоязычных проповедях: автореф. дис. … канд. филол. наук. Уфа, 2006.

6. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в прозе В.М. Шукшина: моногр. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгогр. гос. техн. ун-т. Волгоград: ВолгГТУ, 2015.

7. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в идиостиле В.М. Шукшина: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.

* * *

1. Balahonskaya L.V. Igrovaya sostavlyayushchaya reklamnogo diskursa: sociokul'turnyj i lingvisticheskij aspekty // Igrovye praktiki kul'tury: nauch. dokl. i soobshcheniya / otv. red. N.H. Orlova. SPb.: Filos. f-t SPbGU, 2010.

2. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. 5-e izd. M.: Izd-vo LKI, 2008.

3. Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya. Uspeshnost' rechevogo obshcheniya: ucheb. posobie dlya un-tov i in-tov. M.: RIPOL KLASSIK, 2002.

4. Panova E.P., CHernicyna T.V. Specifika ocenochnyh kommunikativnyh strategij v skazkah V. Bianki // CHelovek, obshchestvo, istoriya, yazyk, kul'tura v sovremennom nauchnom rassmotrenii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (21 dek. 2017 g.). M., 2018. S. 333–348.

5. Salahova A.G. Rechevye strategii i sredstva ih realizacii v sovremennyh hristianskih nemeckoyazychnyh propovedyah: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Ufa, 2006.

6. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v proze V.M. SHukshina: monogr. / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Volgogr. gos. tekhn. un-t. Volgograd: VolgGTU, 2015.

7. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v idiostile V.M. Shukshina: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.

Verbal strategies of praise and blame in the fiction stories by Mikhail Prishvin for children

The article deals with the implementation of the verbal strategies of praise and blame in the stories by Mikhail Prishvin for children. The verbal strategy of praise by Mikhail Prishvin is used twice more and oftener. It expresses the basic philosophical concept of the writer suggesting that a man is microcosmos of a huge macrocosmos or a part of the huge Universe, a harmonious coexistence of man and nature is possible only in it.

Key words: *verbal strategy, praise, blame, speech tactics, verbal ways.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2019)

Е.Т. АТАМАНОВА, Г.А. ВОЕВОДИНА
(Елец)

ОТРАЖЕНИЕ КОДОВ КУЛЬТУРЫ В ЛЕКСИКЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ «СЕЛЬСКИЙ ТУРИЗМ»

Характеризуются факторы, активизирующие процессы расширения и углубления семантической структуры лексики, относящейся к тематической сфере «Сельский туризм». Рассматриваются основные лексико-семантические группы языковых реалий в наименованиях деревенского быта, досуга и бренде территории. Основное внимание уделяется вопросам актуализации национально-культурной лексики в языке туризма.

Ключевые слова: *актуализация лексики, код культуры, концепт «туризм», терминология туризма, языковая картина мира.*

Сфера деятельности современного туризма претерпевает очевидные изменения в связи с формированием его сельской отрасли, что требует особого внимания к установлению туристской терминологии, а также рассмотрения развития лексического состава и специфики языкового отражения «историко-культурного наследия как страны, так и региона» [1, с. 150]. Предметом нашего внимания в данной статье является исследование кодов культуры в лексических единицах тематической сферы «Сельский туризм», реализуемых предметно-понятийным значением и культурно значимой информацией, т. е. культурной коннотацией (В.Н. Телия) в названиях – выразителях языковых реалий картины мира. «Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или языковую картину мира» [8, с. 9].

Исходя из исследований В.Н. Телии, под культурой мы будем понимать «мировидение и миропонимание, обладающее семантической природой <…> своеобразную память народа» [14, с. 222–226]. Мы можем утверждать, что коды культуры получают отражение в познании и интерпретации современной действительности языковой картины мира, фиксирующей в знаках языка представление о сохранении традиций и обычаев носителей национальной культуры, и использование концептуального подхода к данному феномену представляет собой актуальную задачу. Научная новизна заключается в рассмотрении названий языковых реалий деревни как отражения в лексике сельского туризма субкультуры носителей социальной группы.

Цель нашего исследования – изучить процесс отражения кодов культуры в лексике сельского туризма русского языка. Для достижения этой цели необходимо изучение данной лексики в аспекте взаимосвязи языка и культуры, рассмотрение развития терминологического значения и частотности употребления установленных языковых единиц.

Как показывают исследования, в туризме находит отражение лексика тематической сферы национальных обычаев и традиций, освещение которой отмечается в ряде работ [7, с. 165; 9, с. 103]. При изучении выделенной группы лексики был использован материал специальных текстов, в том числе туристских путеводителей, рекламных сообщений, каталогов путешествий, а также Национального корпуса русского языка. В материале текстов о туризме отмечается специфика языка сельского туризма в семантическом и стилистическом развитии значений общеупотребительной лексики.

С этой целью рассматривается понятие (концепт) «сельский туризм», представленное в специальной литературе: «Деятельность по организации отдыха в сельской местности или в малых городах (при отсутствии промышленных зон и многоэтажной застройки) с предоставлением услуг гостеприимства в частном секторе, ориентированная на использование природных, культурно-исторических и других ресурсов, традиционных для данной местности» [5]. Исследуя лексику русского языка в сфере сельского туризма как отрасли экономики, можно отметить связь языковых фактов с одной из сфер туристской индустрии, «весьма доходным видом деятельности», занимающим «прочно свое место на мировом туристском рынке…» [2, с. 314].

Обобщенно названная нами «лексика сельского туризма» может быть представлена как общеупотребительными словесными знаками, включая разговорные слова, так и терминами, значение которых находит национально специфичное выражение в лексико-семантической группе (ЛСГ) языка сельского туризма. Были установлены ключевые лексемы *быт*

© Атаманова Е.Т., Воеводина Г.А., 2019

‘жилище – питание – одежда / обувь’ – *досуг* ‘развлечения’, входящие в тематическую сферу «Сельский туризм».

1. «Жилище и обустройство быта»:

• сдача внаем жилья; проживание в сельском доме непосредственно в семье (с минимальным количеством удобств) – в проекте русская изба: заготовка дров; топка печи; ношение воды из колонки / колодца; мытье полов;

• *утварь кухонная:* чугун ‘горшок’, миски, ложки, поварешки, бочонки; подойник ‘ведро для молока’.

2. «Одежда / обувь»:

• *зима:* шапка-ушанка, пуховый платок, пуховая шаль; фуфайка ‘куртка’, безрукавка, тулуп ‘меховая шуба из овчины’, ватник ‘куртка или безрукавка на вате’; валенки; юбка, кофта, нательная рубашка; передник ‘фартук’;

• *лето:* рубашка (разг. рубаха), штаны, сарафан, шаровары; картуз ‘головной убор с козырьком’, папаха ‘высокая меховая шапка’; чуни ‘крестьянские лапти из пеньковой веревки’, боты, галоши.

3. «Гигиена»:

• *баня:* заготовка дров, топка печи, ношение воды; приготовление веников (березовых, дубовых);

• *травяные чаи:* тимьян (чабрец), зверобой, липа, мята, мелисса, душица.

4. «Питание»:

• *заготовки на зиму:* квашение капусты; варка варенья (земляника, клубника, малина, яблоки, крыжовник, смородина); мочение яблок; соление грибов, огурцов, помидоров;

• *продукты:* яйца, молоко;

• *овощи:* репа, редька, редис, лук, чеснок, морковь, тыква, капуста;

• *приготовление пищи:* каша, щи, творог; сбитень; выпечка хлеба (пирогов), плюшек; уваривание кваса; приготовление киселей, компотов, настоек (на ягодах, на травах).

5. «Досуг в деревне (аттракция, развлечения)»:

• *общение с животными:* кормить (кур, гусей, индюшек, уток, поросят); пасти (коз, овец, коров); доить (козу, корову);

• *зимние забавы:* катание на лыжах, на санях, на санках;

• *домашние рукоделия:* прядение на прялке или веретене; вязание; ткачество; вышивание; искусство ришелье; плетение мерного и штучного коклюшечного кружева (специальная подушка, коклюшки, льняные и хлопковые нити);

• *летние забавы:* походы в лес; катание на лошадях; катание на велосипедах; пляжный отдых;

• *собирательство:* ягоды (лесная земляника, луговая клубника – летом; калина, шиповник, боярышник, кизил, дерн – осенью); грибы (боровики ‘белые’; рыжики, лисички, опята, грузди – летом и осенью);

• ловля рыбы, охота – все сезоны.

Таким образом, в рассматриваемых лексико-семантических группах систематизируется общеупотребительная лексика, в которой «семантическое содержание слова» [17, с. 29] выражает коды культуры, репрезентируемые в языковых реалиях деревенского быта и досуга носителей социальной группы сельской местности.

Учитывая, что дискурс туризма в самом общем понимании – это результат коммуникативного действия, исследование реализации языковых кодов национальных обычаев и традиций предполагает установление специфики употребления профессиональной лексики. Одним из методов для выявления терминологического значения лексики, ее актуализации в языке сельского туризма является использование лексикографических данных компонентного анализа. Рассмотрим использование лексем *гостиница – усадьба – дом* в значении ‘жилище’ в языке сферы сельского туризма.

Так, концепт «сельский туризм» представлен исходным значением ‘жилище’ в лексико-семантическом варианте лексемы *дом* ‘место для проживания’. К группе «Жилище и обустройство быта» относятся специальные туристские названия: *сельский гостевой дом* [5]. В туристской терминологии отмечается значение ‘гостиничные заведения’: *двор постоялый, деревня экологическая* [9, с. 167].

Кроме того, актуализируется лексема *дом* в значении ‘в деревне, изба со всеми ухожами (‘лесное или полевое угодье’) [15] и хозяйством’ [6]: *сельский дом*. Получают использование также следующие лексемы: *изба* в значении ‘жилой деревянный дом’ [6], гостевая *усадьба*, предоставленная для аренды туристам, обеспечивает сельское гостеприимство и позволяет организовать дополнительные услуги гостям.

Входит в употребление лексема *подворье* в значении ‘чей-либо дом с относящимися к нему постройками, усадьба’. В истории русского языка известно также вышедшее из упо-

требления значение ‘постоялый двор’, с пометой «устар.» [12, с. 543].

Лексема *гостиница* в сфере туризма фиксируется в специальном значении ‘основное предприятие индустрии гостеприимства, осуществляющее прием и обслуживание посетителей’ [9, с. 23]. Сельская *гостиница* имеет баню, беседку, хозяйственные постройки и парковую зону. Известно, что вышедшее к XVIII в. из живого бытового употребления «древнерусское» слово *гостиница* возвращается, ограничивая употребление слова *hotel,* а также видоизменив значение слова *трактир* [3, с. 26].

Итак, рассмотрение специфики значений лексем в организации «сельских» туров с проживанием и питанием туристов в деревенском (фермерском) *доме* базируется на знакомстве с деревней как современной языковой реалией.

ЛСГ «Гигиена» включает общеупотребительные лексемы, получающие в субкультуре сельского туризма семантическое приращение ‘досуг’, репрезентирующее не только общеупотребительное бытовое значение лексемы *баня*, но и национально-культурный компонент ‘русская баня’ – одну из традиций деревни. Таким образом, получает отражение языковая реалия в коде о культуре традиционного быта сельских жителей.

В ЛСГ «Одежда / обувь» лексема *чуни* ‘крестьянские лапти из пеньковой веревки’ приводится с пометой «нар.-разг.» [12, с. 929], имеет значение, вышедшее из повседневного употребления. Как стилистически окрашенное слово *чуни* учитывается среди «экспрессивных языковых средств, выражающих самобытность» [4, с. 171], получает актуализацию в использовании названия продукта старинного ремесла, которое можно освоить в сельском туризме.

Стоит отметить также рассмотрение названий языковых реалий как одного из репрезентантов национальной культуры, реализующих в языке туризма пищевые культурные коды языковой картины мира носителей субкультуры. Так, получает употребление зафиксированный в русской пословице обычай выпечки пирогов, приготовленных по технологии традиционных рецептов: *не красна изба углами, а красна пирогами* [6].

Однако в современном русском языке утрачена частотность использования сочетаемости лексем *русские пироги*, что подтверждается данными Национального корпуса русского языка. Индекс частотности (число употреблений) в основном корпусе равняется 2 по текстам художественной сферы функционирования и публицистики; в газетном корпусе – 2 [11]: *Раз в неделю у него бывали пироги, настоящие* ***русские пироги****, и он зазывал Антона Павловича к себе* [Там же]. Тем не менее отмечается использование, фиксирующее потенциальное вхождение словосочетания *русские пироги* ‘традиционные пироги русской кухни’ [10], получающее развитие в языке сельского туризма.

Кроме того, факты сохранения традиций получают отражение в использовании названия *сбитень (збитень)* – ‘старинный восточнославянский напиток из воды, меда и пряностей, в число которых нередко входили лечебные травяные сборы’, встречающегося при создании бренда о товаре в сознании потребителей в текстах о современном сельском туризме.

Таким образом, можно предположить, что изучение лексем, обозначающих в коде культуры традиционное сельское питание из натуральных продуктов, подчеркивает в сфере сельского туризма значение для отражения и сохранения русской культуры питания.

Получают также отражение факты сохранения традиций при организации питания: учитываются основные принципы брендинга территории, которые формируют туристский имидж конкретной местности. Например, тур по сельской местности привлекает знакомством с особенностями национальной кухни; лексема *тур* в значении ‘туристическая поездка, путешествие’ [16, с. 1003] получает актуализацию.

Ядерную зону ЛСГ «Развлечения в деревне» в русском языке составляет лексика, представление о которой формируется в современном обществе в основном по данным словарей. В языке сельского туризма некоторые названия ремесел [13, с. 363–364] выступают кодами культуры о ремеслах и домашних рукоделиях: *вязание, резьба; рукодельничать,* разг. [12, с. 710]. Кроме того, представление о реализации культурного кода получает отражение в развитии терминологического значения таких названий профессий, как *чеканщик* в значении ‘рабочий, занимающийся чеканкой’, которое приводится в словаре с пометой «спец.» [15], *кузнец* ‘мастер по ковке металла’ и др.

Итак, мы можем сделать следующие выводы.

1. Исследование лексики языка туризма как профессиональной коммуникации (дискурса) является актуальным, поскольку она отражает языковые коды сохранения традиций и русских обычаев носителями субкультуры деревни.

2. Рассмотрение основных причин активизации процессов расширения и углубления семантической структуры лексики сферы сельского туризма, актуализация рассмотренных значений лексем подтверждают динамические процессы развития русского языка.

В заключение мы можем предположить, что изучение стилистических регистров и семантики выделенных лексем сельского быта и досуга разграничивает и уточняет особенности их использования в специальном значении в текстах о сельском туризме.

Список литературы

1. Атаманова Е.Т., Матвиенко В.А. Сельский туризм как фактор достижения экономической стабильности в полиэтническом регионе: на примере Липецкой области // Финансовая экономика. 2018. № 8. Ч. 2. С. 150–154.

2. Биржаков М.Б. Введение в туризм: учебник. 8-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд. дом «Герда», 2006.

3. Виноградов В.В. История слов / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН; отв. ред. академик РАН Н.Ю. Шведова. М.: АЗЪ, 1999.

4. Воеводина Г.А. Оценочные имена человека в современном русском языке // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 171–172.

5. ГОСТ Р 56641-2015 «Услуги малых средств размещения. Сельские гостевые дома. Общие требования»: утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 14 окт. 2015 г. № 1561-ст [Электронный ресурс] // Кодекс: электрон. фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200124942 (дата обращения: 03.03.2019).

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1989–1991 [Электронный ресурс]. URL: http://slovardalja.net/word.php?wordid=13460 (дата обращения: 03.03.2019).

7. Загоровская О.В., Алькудах М. Динамические процессы развития лексики тематической сферы «Туризм» в русском языке новейшего периода // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2016. № 1(270). С. 164–168.

8. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Яз. слав. культуры, 2005.

9. Зорин И.В., Квартальнов В.А. Туристский терминологический словарь / Рос. междунар. акад. туризма. М.: Сов. спорт, 1999.

10. Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. URL: https://kartaslov.ru/ (дата обращения: 03.03.2019).

11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html (дата обращения: 03.03.2019).

12. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2001.

13. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академ. Проект, 2004.

14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

15. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/ (дата обращения: 31.01.2018).

16. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Скляревской. М.: Эксмо, 2006.

17. Шмелев Д.Н. Избранные труды по русскому языку / вступ. ст. Л.П. Крысина. М.: Яз. слав. культуры, 2002.

* * *

1. Atamanova E.T., Matvienko V.A. Sel'skij turizm kak faktor dostizheniya ekonomicheskoj stabil'nosti v polietnicheskom regione: na primere Lipeckoj oblasti // Finansovaya ekonomika. 2018. № 8. Ch. 2. S. 150–154.

2. Birzhakov M.B. Vvedenie v turizm: uchebnik. 8-e izd., pererab. i dop. SPb.: Izd. dom «Gerda», 2006.

3. Vinogradov V.V. Istoriya slov / In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova RAN; otv. red. akademik RAN N.Yu. Shvedova. M.: AZ", 1999.

4. Voevodina G.A. Ocenochnye imena cheloveka v sovremennom russkom yazyke // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2014. № 3. S. 171–172.

5. GOST R 56641-2015 «Uslugi malyh sredstv razmeshcheniya. Sel'skie gostevye doma. Obshchie trebovaniya»: utv. prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 14 okt. 2015 g. № 1561-st [Elektronnyj resurs] // Kodeks: elektron. fond pravovoj i normativno-tekhnicheskoj dokumentacii. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200124942 (data obrashcheniya: 03.03.2019).

6. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M., 1989–1991 [Elektronnyj resurs]. URL: http://slovardalja.net/word.php?wordid=13460 (data obrashcheniya: 03.03.2019).

7. Zagorovskaya O.V., Al'kudah M. Dinamicheskie processy razvitiya leksiki tematicheskoj sfery «Turizm»

v russkom yazyke novejshego perioda // Izv. Voronezh. gos. ped. un-ta. 2016. № 1(270). S. 164–168.

8. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2005.

9. Zorin I.V., Kvartal'nov V.A. Turistskij terminologicheskij slovar' / Ros. mezhdunar. akad. turizma. M.: Sov. sport, 1999.

10. Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: https://kartaslov.ru/ (data obrashcheniya: 03.03.2019).

11. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html (data obrashcheniya: 03.03.2019).

12. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2001.

13. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Akadem. Proekt, 2004.

14. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.

15. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova [Elektronnyj resurs]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/ (data obrashcheniya: 31.01.2018).

16. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod red. G.N. Sklyarevskoj. M.: Eksmo, 2006.

17. Shmelev D.N. Izbrannye trudy po russkomu yazyku / vstup. st. L.P. Krysina. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2002.

Reflection of culture codes in the vocabulary of the thematic sphere of "Rural tourism"

The article deals with the factors that intensify the extension and deepening of the semantic structure of vocabulary belonging to the thematic sphere of "Rural tourism". There are considered the basic lexical and semantic groups of language realities in the names of village living, leisure and territory brand. There is paid special attention to the issues of the actualization of national and cultural vocabulary in the language of tourism.

Key words: *actualization of vocabulary, codes of culture, concept of "tourism", terminology of tourism, language world picture.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2019)

ГО ЛИЦЗЮНЬ
(Гуанчжоу, КНР)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ АДЕКВАТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (к вопросу об интерпретативности семантики наречия *адекватно*)*

Рассматриваются функционально-семантические характеристики наречия «адекватно» с позиций теории интегрального описания лексики, разработанной Московской семантической школой под руководством Ю.Д. Апресяна. Актуальность исследования обусловлена интересом китайских лингвистов к применению данной теории для описания как изучаемого ими русского языка, так и родного китайского, а также в практике преподавания русского языка иностранным студентам-филологам.

Ключевые слова: *интегральное описание лексики, русский язык как иностранный, функционально-семантический анализ, контекстуальный анализ.*

Преподавание русского языка в китайской аудитории включает в себя чтение текстов разных стилей и жанров. Кроме того, современные условия обучения, в частности использование интернет-технологий, имеющих большую популярность у студенческой молодежи, обусловливают обращение к интернет-дискурсу и, соответственно, изучению разного рода контента, размещаемого в интернет-пространстве, в том числе на форумах, в блогах, постах пользователей социальных сетей.

Одной из языковых составляющих текстов разной тематики, используемых в качестве учебного материала по русскому языку для иностранцев, является оценка действий, которая традиционно создается по модели «глагол + наречие». Цель настоящего исследования – осуществить функционально-

* Статья является промежуточным результатом проекта Китайского национального фонда общественных наук «Семантическое исследование фокусирующих наречий в русском и китайском языках в рамках теории синтаксической семантики Московской семантической школы» (грант № 15CYY050).

The article is an intermediate result of the project "Semantic research of focusing adverbs in Russian and Chinese languages within the framework of the theory of syntactic semantics of the Moscow Semantic School", supported by the National Social Science Foundation of China (grant № 15CYY050).

© Го Лицзюнь, 2019

семантический анализ наречия *адекватно*, которое в современной речи активно используется для выражения оценки действия, состояния или процесса. Данная работа интересна автору статьи как с точки зрения изучения семантики наречий в русле внимания китайских исследователей к российским лингвистическим теориям, так и в аспекте использования методов и полученных результатов исследования в практике преподавания русского языка китайским студентам на занятиях, а также в процессе их научной подготовки.

Материалом для исследования послужили извлеченные из словарей дефиниции наречия *адекватно* и прилагательного *адекватный* (как производящего прилагательного), а также контексты, в которых встречается наречие *адекватно*, полученные путем сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ).

1. Семантические характеристики наречия *адекватно* в лексикографическом представлении. В толковых словарях русского языка наречия, образованные от прилагательных, традиционно либо не включаются в словарь вообще, либо фиксируются в словарной статье к производящим их прилагательным только как дериваты с указанием лишь на часть речи. Поэтому значение наречия мы можем вывести прежде всего на основе анализа семантики производящего прилагательного.

Так, в результате компонентного анализа значений прилагательного *адекватный*, представленных в разных словарях, можно выявить ряд ядерных общих сем: ‘вполне соответствующий’, ‘совпадающий’, ‘тождественный’, ‘равный’ [5, с. 29; 15, с. 33; 16, с. 25 и др.]. Отметим, что в словарях прилагательное *адекватный* представлено чаще всего как моносемант с пометой *книжное*. Кроме того, мы выявили несколько словарных статей к слову *адекватный*, в которых представлено два лексико-семантических варианта значения: в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой оно зафиксировано как полисемант, который в первом значении характеризует предмет (‘вполне соответствующий, совпадающий’), а во втором – человека: можно выделить ядерные семы ‘вполне нормальный’, ‘соответствующий принятому, должному’, ‘соответствующий’ и лимитирующую ‘о поведении, поступках’ [17, с. 6]. В «Активном словаре русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна дается более развернутое описание лексико-грамматических характеристик слова *адекватный*: в первом значении оно, как и в других словарях, характеризует предмет, кроме того, имеет помету *необходное*, которая маркирует промежуточный стилистический статус слова между книжным и литературно-разговорным, и отличается широкой лексической сочетаемостью: *адекватный ответ, адекватный перевод* и т. д. [1, с. 55]; второе значение маркируется как *новое* и характеризует человека ‘такой, поведение которого соответствует социальной или психической норме (обычно о человеке)’, при этом в качестве синонимов приводятся слова *нормальный*, *вменяемый* [Там же, с. 56].

В иллюстративном материале почти всех словарных статей, которые мы проанализировали, представлены примеры употребления прилагательного *адекватный*, характеризующие как абстрактные понятия (*суждения, перевод* и др.), так и поведение человека: *адекватное ситуации поведение, адекватная реакция на что-нибудь, адекватный ребенок (о ребенке с такими реакциями, понятиями)*. Можно заключить, что данное прилагательное обозначает не имманентное свойство предмета, а его оценку, однако на основе анализа только значения прилагательного (и даже в сочетании с существительным) трудно определить точно, как именно оценивается предмет, возможна интерпретация в зависимости от фоновых знаний, представлений человека, который оценивает, о предмете, а также от контекстуального окружения, в котором используется данная лексема. Поскольку прилагательное *адекватный* является производящим для наречия *адекватно*, на основании его семантических характеристик можно вывести два значения наречия: ‘вполне нормально, соответствующе принятому, должному, тождественно, равно’ и ‘в соответствии с социальной и психической нормой’.

Отметим, что на китайский язык русские слова *адекватный* и *адекватно* могут переводиться по-разному, в зависимости от ситуации их употребления: 与（原文）完全相符的译文 *(адекватный перевод);* 相符地，完全相符地 *(данные адекватно описываются уравнением);* 恰当地，适宜地，合适地，合时宜地，有分寸地 *(адекватно реагировать на все манипуляции кнута и пряника)*. Особенностям перевода подобного типа прилагательных и наречий с русского на китайский и с китайского на русский язык, а также специфике употребления таких слов в китайской речи можно посвятить отдельное исследование, поскольку это вопрос, требующий глубокого анализа. В настоящей статье мы рассмо-

трим функционально-семантические характеристики наречия *адекватно* в русском языке, значение которого не фиксируется в толковых словарях, и представим его возможное лексикографическое описание.

2. Интерпретативный характер значения оценки *адекватно.* Антропоцентрический подход к изучению языковых единиц обусловливает обращение к анализу аксиологического компонента в составе их значений, при этом оценка выявляется прежде всего на основе исследования прагматического содержания и в этом смысле на первый план выдвигается вопрос интерпретации. Н.Д. Арутюнова отмечает, что «соотношение собственно семантического и прагматически обусловленного содержания различно для разных типов слов и высказываний. Там, где перевешивает прагматическое содержание, необходимо не только понимание значения полученного сообщения, но и его интерпретация, расшифровка. <…> Правильное понимание высказывания не исключает его неверной интерпретации» [4, с. 61–62]. Для нашего исследования интерпретация высказывания, включающего в свой состав оценочное наречие *адекватно*, имеет первостепенное значение как с точки зрения функционально-семантического анализа данной языковой единицы, так и в аспекте ее лингводидактического использования в процессе преподавания русского языка китайским студентам. Отсутствие дефиниции наречия *адекватно* в словарях, как отмечалось выше, обусловило обращение к его производящему – прилагательному *адекватный*. Как мы видим, анализ значений прилагательного, включающих семы ‘вполне нормальный’, ‘соответствующий принятому, должному’, ‘соответствующий’, ‘совпадающий’, ‘тождественный’, ‘равный’, ‘соответствующий социальной и психической норме’, выявленные в составе дефиниций, зафиксированных в разных словарях, предполагает возможность интерпретации оценки в зависимости от контекста. Такой же интерпретативный характер имеет семантика наречия *адекватно*. При этом активное использование этой языковой единицы (например, результаты поиска только на сайте одной газеты «Аргументы и факты» показывают более 1 тысячи контекстов, в которых используется данное слово) свидетельствует, на наш взгляд, о том, что потенциальные реципиенты понимают значение слова. Но если поставить цель описать его значение, безусловно, понадобится интепретативный анализ контекстов, который позволит определить объем семантики данного языкового факта.

Мы полагаем, что в отношении наречия *адекватно* (как и прилагательного *адекватный*, дериватом которого является наречие) применимо понятие «интерпретатив», введенное Ю.Д. Апресяном в отношении глаголов: «Сами по себе они не обозначают никакого конкретного действия или состояния, а служат лишь для какой-то интепретации (квалификации) другого, вполне конкретного действия или состояния» [2, с. 5]. И.Б. Левонтина, рассуждая о появлении новых значений слов, отмечает, что лексема *адекватный* в настоящее время активно используется как характеристика человека без указания на то, «чему этот человек *адекватен*. Просто – *адекватный*, то есть без тараканов в голове, без неожиданных и странных проявлений, без комплексов, сверхценных или фиксированных идей. И главное, подразумевается, что все это – хорошо» [10, с. 33]. В свою очередь заметим, что выражение *без тараканов в голове* также может подвергаться интерпретации, *странные проявления* могут толковаться по-разному, а оценка «хорошо» неоднозначна для представителей разных культур.

3. Наречие *адекватно* в речевом употреблении. Как отмечают исследователи, «единицы словарного состава, в лексическом значении которых заключена определенная оценка обозначаемых ими явлений, содержат в себе закодированную информацию об отношении субъекта к объекту. Такая закодированная информация, реализующаяся в высказываниях, закреплена в словарных пометах» [9, с. 147]. Однако в отсутствии явных оценочных семантических множителей, в том числе помет, зафиксированных в словарях, выявление смыслов невозможно без изучения речевого употребления. Ниже, используя приемы интепретационного анализа контекстов, рассмотрим использование лексемы *адекватно* в текстах художественного, публицистического, разговорного стилей, извлеченных из НКРЯ [13], для более детального описания значения слова.

В современном употреблении наречие *адекватно* встречается в текстах разных жанров и тематики:

– в научных статьях (*А само это математическое представление в принципе может быть более* ***адекватно*** *или менее* ***адекватно*** *своему объекту…* (Вопр. языкознания. 2000. № 6));

– текстах интернет-коммуникации (*Любой может не только на велосипеде, но и на*

уницикле (одноколесном велосипеде) научиться ездить, было бы желание. ... когда проделываешь это на английской автостоянке, то при падении вместо «мать-мать-мать» можно ввернуть словечко на местном диалекте. Тогда и окружающая общественность поймет твои эмоции ***адекватно****: -))* (Запись LiveJournal с комментариями, 2004));

– газетных статьях (*Так вот хочу спросить вас: что же это за диагноз такой – «умственная отсталость», с которым люди умеют читать, писать,* ***адекватно*** *общаться, но живут пожизненно в интернате?* (Коммерсантъ. 2018. 13 окт.));

– художественных текстах (*Другой академик, Лысенко, почти подчинил природу своему щучьему велению, и она уже твердо обещала ему* ***адекватно*** *реагировать на все манипуляции кнута и пряника* (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого));

– бытовом устном общении ([студент, Юля, жен.] *Мне нравится сам процесс выбора. А тем более / честно говоря / я ненавижу покупать вещи за дорого. Вот мне / знаешь / мне будет приятно / если я найду достойную вещь / но которая стоит* ***адекватно****. Вот это я буду гордиться / что нашла такую вещь. Для меня вот сам этот процесс…* (Разговоры за игрой в карты, 2009)).

Поиск в НКРЯ (основной, газетный, мультимедийный, устный корпусы) показывает вхождение более 2,5 тыс. контекстов, в которых используется анализируемое наречие. Такое количество употреблений, тематическое и жанровое разнообразие контекстов свидетельствуют о значимости данной оценки для носителя русского языка. Следовательно, наречие заслуживает изучения и с точки зрения преподавания русского языка в иностранной аудитории при подготовке будущих преподавателей и переводчиков. Тем более что мы полагаем возможность выявления целого ряда наречий, обладающих сходными с наречием *адекватно* функционально-семантическими свойствами (в чем видится перспектива исследования).

Анализ употребления слов и выражений в речи с целью выявить дополнительные значения, чтобы сделать по возможности исчерпывающее описание языковой единицы – один из распространенных методов исследования и в русской, и в китайской лингвистике [3; 7; 8; 11; 12, с. 14–21; 18; 19 и др.], который дает возможность обнаружить актуальные значения слов на основе их речевого употребления. Далее представим лексико-семантические варианты наречия *адекватно*, выявленные нами на основе анализа конкретных ситуаций, представленных в контекстах из НКРЯ, в которых оценивается следующее.

1. Взаимодействие человека с человеком, группой людей, обществом, государством:

– ‘правильно’ (*Если же говорить глобально, то такие вопросы возникают единственно потому, что у нас за время советской власти вытравили чувство собственного достоинства. А когда оно раздавлено, очень сложно* ***адекватно реагировать*** *даже на самые безобидные вещи* (Дело (Самара). 2002. 3 мая));

– ‘точно так же, в точном соответствии’ (*Ляпкин забил гол в ворота хозяев – Йович* ***ответил адекватно*** *спустя три минуты* (Известия. 2001. 26 авг.));

– ‘в соответствии с ожиданиями’ (*В конце номера Николай Леонидович спрыгивал с лошади, разводил руки, улыбался своей неповторимой ольховиковской улыбкой (а у него еще, как у Райкина, была седая прядь в волосах) и кричал на весь цирк: «Все!». Даже иностранцы, не понимая, казалось бы, что он кричит,* ***реагировали адекватно:*** *зал взрывался аплодисментами* (И. Кио. Иллюзии без иллюзий));

– ‘в соответствии с установившимися или установленными правилами’ (*Кузьменков – один из немногих русских авторов, которые специализируются на «ругательной» критике и* ***действуют*** *в этом жанре* ***адекватно*** *и весело (хотя часто, например, я с ним не согласен)* (Горький Медиа. 2017. 4 июня));

– ‘в соответствии с психической или социальной нормой’ (*Часто люди ведут себя действительно не вполне* ***адекватно*** *в пылу развода* (Правмир. 2017. 31 мая));

– ‘позитивно, хорошо’ (*Потому что с пишущими мужчинами бывает сложно находиться в одном помещении и участвовать в дискуссиях – очень много обесценивающих комментариев, они лучшего о себе мнения, чем женщины, и я думаю, что многих участниц это может подавлять. В женской группе все* ***адекватно настроены*** *и комфортнее работать* (Горький Медиа. 2017. 23 марта));

– ‘одобряемо’ (*Первый раз в жизни я наблюдал за границей своего президента и чувствовал гордость. Путин* ***вел себя*** *очень* ***адекватно****, был необычайно остроумен – в общем, вызвал у меня восхищение* (Вечерняя Москва. 2002. 10 янв.));

– ‘спокойно, с пониманием’ (*К олигархам* ***надо адекватно относиться****. Что же он теперь, если он олигарх, должен сидеть и ничего не делать? Нет, он и сам может участвовать в выборах, может выставить свою кан-*

дидатуру (Газета. 2003. 20 июня); *Человек, находящийся в психически болезненном состоянии, очень чувствителен к окружающей среде. И то, на что мы можем не обратить внимания, у него может вызвать гипертрофированную реакцию. Тут важен вопрос: когда мы научимся* ***вести себя адекватно*** *и неагрессивно по отношению друг к другу? Когда мы перестанем думать, что люди с психическими заболеваниями должны жить в неволе, потому что они якобы опасны?* (Коммерсантъ. 2018. 13 окт.)).

2. Взаимодействие человека с животным и животного с человеком – ‘ожидаемо, правильно’: *В результате многолетнего речевого (азербайджанский язык) контакта с человеком и тренинга животное научилось* ***адекватно реагировать*** *на обращенные к нему слова и правильно отвечать на вопросы <…> В отличие от большинства кошек Мэси не боялся воды и дважды в месяц с удовольствием купался. Речевые способности кота с годами увеличивались, он стал произносить уже целые предложения,* ***адекватно отвечал*** *на вопросы, запоминал имена, ситуативно употреблял высказывания* (Первое сентября. 2003. № 13).

3. Действия животного – ‘правильно, как необходимо в соответствии с ситуацией’: [научный сотрудник, Бутовская, жен.] *Животные* ***действуют адекватно*** *в сложнейших ситуациях и их действия не опосредуются сознанием* (Беседа А. Гордона с М. Бутовской об этологии любви, НТВ, 2003).

4. Действия человека в отношении предмета – ‘похоже’: *Несколько удивленный, тот начал ощупывать ее спереди и сбоку, что* ***было адекватно*** *пересчитыванию купюр: братья задолжали ему по меньшей мере пять окладов* (А. Азольский. Лопушок).

5. Действия организаций, общества, государства:

– ‘точно, в соответствии с действительностью’ (*Национальная газета должна* ***адекватно отражать*** *менталитет нации, учитывать ее психологию, ее истоки, особенности* (Витрина читающей России. 2002. 25 окт.));

– ‘правильно, в соответствии с требованиями, ожиданиями’ (*Мы надеемся, что рынок* ***отреагирует адекватно –*** *закупит комфортабельные автобусы и обслуживание будет более качественным* (РБК. 2016. 27 февр.));

6. Представления, суждения, понятия, предметы и т. п.:

– ‘точно’ (*А само это математическое представление в принципе* ***может быть*** *более* ***адекватно*** *или менее* ***адекватно*** *своему объекту – это уже относится к ведению не математики, а соответствующей конкретной науки* (Вопр. языкознания. 2000. № 6));

– ‘в соответствии с требованиями, нормами’ (*Дореволюционные предметы находят место в интерьере квартир советских граждан. Эти предметы* ***адекватно вписываются*** *в эклектичную стилистику быта 1930–1940-х годов* (Неприкосновенный запас. 2004. 15 янв.)).

Анализ контекстуально обусловленных значений наречия *адекватно* показывает, что большую часть из них можно объяснить через слова, которые предполагают сравнение с кем-то или чем-то известным носителям языка. Как отмечает Е.М. Вольф, в процессе семантического анализа выявляется, что оценка непосредственно связана со сравнением, поскольку оценка возможна только в сравнении [6]. Большая часть контекстов с наречием *адекватно*, зафиксированных в НКРЯ, так или иначе связана с действиями человека, группы людей, общества, государства, оценка которых осуществляется с точки зрения картины мира, существующей в той или иной социокультурной среде. Иногда возможность разных толкований одного действия оговаривается в самом тексте. Например, рассмотрим контекст, в котором затрагивается ситуация с печально известной группой Pussy Riot: *Мне по-человечески очень жаль, что девушкам пришлось перенести тюремные тяготы – это страшно, но как до событий в храме Христа Спасителя, так и после них я бы никогда не пошел на концерт Pussy Riot. А если вопрос в том, могут ли они* ***адекватно представить*** *культуру России за рубежом, то я ответил на него раньше: Pussy Riot для меня не музыкальное явление и, с моей точки зрения, указанный промоутер монетизирует не музыку, а благосклонное отношение зарубежной публики к протестным настроениям в России* (Известия. 2014. 7 мая). В данном контексте вопрос об адекватности оценки действий группы Pussy Riot, на наш взгляд, имеет амбивалентный характер: с одной стороны, *адекватно представлять*, т. е. ‘позитивно, в соответствии с традиционными представлениями россиян’ (о чем говорит автор высказывания), с другой – ‘негативно, в соответствии с представлениями зарубежной публики, благосклонной к протестным отношениям в России’ (что и демонстрирует сама протестная группа Pussy Riot). Другими словами, происходит столкновение оценок одного и того же поведения с точки зрения разных культур. На наш взгляд, такая относительность оценки особенно интересна для

анализа с точки зрения изучения иностранного языка, выявления понимания того, как оцениваются одни и те же явления, события, процессы, персоны и т. д. в разных культурах.

4. Возможное лексикографическое описание наречия *адекватно* в аспекте теории Московской семантической школы. Таким образом, если обобщить словарные и контекстно обусловленные значения наречия *адекватно*, основываясь на некоторых принципах описания слов (активность как развернутое описание значения часто используемых слов; интегральность как согласованное лексико-грамматическое описание) в толковых словарях, созданных коллективом Московской семантической школы под руководством Ю.Д. Апресяна [1; 14], то получим следующую словарную статью:

Адекватно, наречие.

(1) ‘правильно, точно, тождественно, ожидаемо, в полном соответствии с нормами, правилами, традициями’ *(В какой-то момент Роману показалось, что он утратил способность* ***адекватно*** *воспринимать прочитанное; И на все эти вызовы России нужно достойно и* ***адекватно*** *отвечать уже сегодня. Вызов принят. Российские власти отдают себе отчет в важности арктического направления для будущего страны; Я не сошел с ума – у меня нормальная реакция, я* ***адекватно*** *воспринимаю окружающий мир; Руднев научил тому, что наиболее* ***адекватно*** *реальность можно представить в виде спектра разных точек зрения; Потому что тот мир, который дан нам в ощущениях, более* ***адекватно*** *отображается скорее в истинах, достаточно удаленных от абсолютных; Церковь всегда благословляла защиту Отечества – в том числе с оружием в руках. И это оружие должно быть* ***адекватно*** *оружию посягающих на страну неприятелей).*

(2) Наречие получило широкое распространение в современном речевом употреблении как характеристика действий, процессов, состояний, связанных преимущественно с взаимоотношениями человека с другим человеком, обществом, государством *(вести себя* ***адекватно****, реагировать* ***адекватно****)* и реже в отношении отвлеченных понятий *(математическое представление* ***адекватно*** *своему объекту)*. Используется преимущественно в книжных стилях и жанрах *(В веке XXI надо учиться жить среди открытых информационных потоков и* ***адекватно*** *на них реагировать)*, однако встречается и в разговорном бытовом и интернет-общении *(42 года, предприниматель, муж.: Конечно / ломка большая / да / я был в жутком депрессняке / я несколько месяцев не работал / потому что не мог найти в себе мотивации / не мог себя предложить как-то* ***адекватно*** */ потом пошел учиться…).*

(3) В современном употреблении наречие выражает ‘положительную оценку действия, которое в целом соответствует норме’ и может иметь следующие основные смысловые оттенки: 1) правильности *(Мы просто* ***адекватно*** *организовали свои СМИ, ориентировали их на отпор, и выбрали приоритеты);* 2) точности, полного соответствия *(Сначала публика реагировала* ***адекватно*** *тексту, то есть смеялась в смешных местах, а в несмешных сидела тихо);* 3) ожидаемости *(У Владимира Петровича есть склонность выбирать себе союзников в зависимости от степени их известности, которая не всегда* ***адекватно*** *соотносится с их эффективностью в качестве правозащитников);* 4) соответствия нормам, правилам, традициям *(У нас уже сейчас достаточно законодательных мер, которые позволяют* ***адекватно*** *реагировать на сепаратитские выступления: закон об экстремизме, закон о терроризме);* 5) позитивности, одобряемости *(В фирмах, занимающихся красотой, сотрудники всегда ведут себя* ***адекватно****: там царят улыбки, доброжелательность и постоянная заинтересованность в клиенте).*

(4) Наречие имеет широкую валентность: сочетается с глаголами отношения (*общаться, вести себя, взаимодействовать* и др.), операциональности (*выполнять, работать, реагировать, действовать, устанавливать, управлять, использовать* и др.), интеллектуальной деятельности (*оценивать, рассматриваться, интерпретировать, представлять, истолковать* и др.), воздействия (*наградить, наказать, организовать* и др.), восприятия (*воспринимать, понимать, принимать, чувствовать* и др.), речевой деятельности (*отвечать, выражать, поведать* и др.), демонстрации (*показывать, демонстрировать, выражать, отражать* и др.), созидательной деятельности (*придумать, решить* и др.), сопоставления *(соотноситься),* состояния *(развиваться),* звучания *(звучать).*

Анализ репрезентации наречия *адекватно* в лексикографических источниках и в речевом употреблении позволяет нам сделать ряд выводов.

1. Словарная дефиниция данного наречия в толковых словарях русского языка, как правило, не фиксируется, поэтому значение слова можно вывести на основе анализа прилагательного *адекватный*, от которого образовано наречие, либо на основе анализа его речевого употребления.

2. Дефиниции, которые мы составили в результате анализа словарных толкований и контекстного использования наречия *адекватно*, совпадают только частично (семы ‘соответствующе принятому, должному, норме’, ‘тождественно’, ‘вполне нормально’). Контекстный анализ позволяет дополнить значение се-

мами ‘правильно’, ‘ожидаемо’, ‘в полном соответствии с нормами, правилами, традициями’ и др., причем последние актуализируются в контекстах, характеризующих ситуации, связанные с деятельностью человека.

3. Оценка поведения, состояния, действий человека посредством наречия *адекватно* в современной речи репрезентирована в большей части контекстов, характеризующих деятельность человека.

4. Семантика наречия *адекватно* носит интерпретативный характер, его значение может толковаться с точки зрения как индивидуальных представлений личности, так и картины мира определенной культуры (что особенно интересно при изучении иностранного языка и сопоставлении репрезентированных в нем понятий с родным языком).

5. Использование принципов интегрального описания лексики, разработанного Московской семантической школой под руководством Ю.Д. Апресяна, позволяет создавать развернутые словарные статьи, которые дают разностороннюю информацию о языковой единице или нескольких единицах, например синонимических рядах, как это представлено в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка». Такая практика интересна и полезна как для специалистов-исследователей (применение данной теории возможно при исследовании русского, китайского и других языков), так и для студентов-филологов в процессе их научно-исследовательской работы, предполагающей глубокий анализ языкового материала.

Список литературы

1. Активный словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Яз. слав. культуры, 2014. Т. 1.

2. Апресян Ю.Д. Интепретационные глаголы: семантическая структура и свойства // Русский язык в научном освещении. 2004. № 1(7). С. 5–22.

3. Апресян Ю.Д. Теоретические основы активной лексикографии // Русский язык в странах СНГ и Балтии. М.: Наука, 2007. С. 375–385.

4. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.

5. Большой толковый словарь русского языка / Ин-т лингвист. исслед.; авт., сост., глав. ред. С.А. Кузнецов. СПб: НОРИНТ, 1998.

6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002.

7. Галеев Т.И., Мифтахова А.Н. Эволюция явлений социальной семиотики в разных типах дискурса (на примере анализа лингвокультурного типажа «Русский дворянин») // Вестн. Татар. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2016. № 1(43). С. 36–40.

8. Го Лицзюнь. Лексическая репрезентация образа Китая в российском публицистическом дискурсе // Науч. диалог. 2019. № 3. С. 38–53.

9. Катермина В.В. Номинации эмоциональных состояний человека // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. Вып. 31. С. 147–152.

10. Левонтина И.Б. О чем речь. М., 2016.

11. Котеленец Е.А., Затуловская М.С., Лаврентьева М.Ю. «Русский медведь» – динамика изменений образа России в мире // Науч. диалог. 2018. № 7. С. 164–176.

12. Леонтьева Т.В. Обычай в русском языке: слово и понятие: моногр. М.: Флинта: Наука, 2014.

13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html (дата обращения: 16.07.2019).

14. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. 2-е изд. испр. и доп. М. – Вена, 2004.

15. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи. М., 2009.

16. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. Т. 1.

17. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / ред. Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2011.

18. Щетинина А.В. Цветовые номинации homo socialis // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3. № 1. С. 57–71.

19. 冉永平. 语用意义的动态研究. 外国语：上海外国语大学学报. 1998. № 6. 第 72–76 页.

* * *

1. Aktivnyj slovar' russkogo yazyka / Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova; otv. red. Yu.D. Apresyan. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2014. T. 1.

2. Apresyan Yu.D. Intepretacionnye glagoly: semanticheskaya struktura i svojstva // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2004. № 1(7). S. 5–22.

3. Apresyan Yu.D. Teoreticheskie osnovy aktivnoj leksikografii // Russkij yazyk v stranah SNG i Baltii. M.: Nauka, 2007. S. 375–385.

4. Arutyunova N.D. Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt. M.: Nauka, 1988.

5. Bol'shoj tolkovyj slovar’ russkogo yazyka / In-t lingvist. issled.; avt., sost., glav. red. S.A. Kuznecov. SPb: NORINT, 1998.

6. Vol'f E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. M.: Editorial URSS, 2002.

7. Galeev T.I., Miftahova A.N. Evolyuciya yavlenij social’noj semiotiki v raznyh tipah diskursa (na primere analiza lingvokul’turnogo tipazha «Russkij dvoryanin») // Vestn. Tatar. gos. gumanit.-ped. un-ta. 2016. № 1(43). S. 36–40.

8. Go Liczyun'. Leksicheskaya reprezentaciya obraza Kitaya v rossijskom publicisticheskom diskurse // Nauch. dialog. 2019. № 3. S. 38–53.

9. Katermina V.V. Nominacii emocional'nyh sostoyanij cheloveka // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. 2015. Vyp. 31. S. 147–152.

10. Levontina I.B. O chem rech'. M., 2016.

11. Kotelenec E.A., Zatulovskaya M.S., Lavrent'eva M.Yu. «Russkij medved'» – dinamika izmenenij obraza Rossii v mire // Nauch. dialog. 2018. № 7. S. 164–176.

12. Leont'eva T.V. Obychaj v russkom yazyke: slovo i ponyatie: monogr. M.: Flinta: Nauka, 2014.

13. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html (data obrashcheniya: 16.07.2019).

14. Novyj ob#yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka / pod obshch. ruk. akad. Yu.D. Apresyana. 2-e izd. ispr. i dop. M. – Vena, 2004.

15. Skvorcov L.I. Bol'shoj tolkovyj slovar' pravil'noj russkoj rechi. M., 2009.

16. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1999. T. 1.

17. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proiskhozhdenii slov / red. N.Yu. Shvedova. M.: Azbukovnik, 2011.

18. Shchetinina A.V. Cvetovye nominacii homo socialis // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2017. T. 3. № 1. S. 57–71.

Lexical representatives of adequate behavior (considering the issue of the interpretative of the semantics of the adverb “adequately”)

The article deals with the functional semantic characteristics of the adverb “adequately” based on the theory of integrated description of vocabulary that was developed by the Moscow semantic school under the authority of Yu.D. Apresyan. The urgency of the research is determined by the interest of the Chinese linguists to the usage of the theory for the description both the studying Russian language and the native Chinese language and in the process of teaching foreign philology students of Russian language.

Key words: *integrated description of vocabulary, Russian as a foreign language, functional semantic analysis, contextual analysis.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2019)

Н.А. МАРТЫНОВА
(Псков)

АДЪЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩАЯ ПОНЯТИЕ БЫСТРОТЫ, В ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ

Рассматриваются адъективные репрезентанты концептуально значимого понятия быстроты с учетом системных языковых отношений на широком диалектном фоне. Основные задачи, решаемые в исследовании, связаны с актуализацией проблемы множественности диалектных определительных наименований со скоростной семантикой. Системный подход к изучению совокупности адъективных репрезентантов структурирует выявленные лексемы и отражает специфику их функционирования.

Ключевые слова: *понятие быстроты, адъективные репрезентанты, множественность номинации, системные лексико-семантические связи, русская диалектная лексика.*

Одним из центральных аспектов анализа концептуально значимого понятия быстроты [3] является решение проблемы множественности диалектной номинации. Выделенная в качестве основного объекта исследования совокупность адъективных лексем, репрезентирующих понятие быстроты и номинирующих признаки различных объектов окружающей действительности, оцениваемых с позиции скорости, представлена значительным числом единиц. Ключевой способ систематизации диалектных определительных наименований – включение в работу принципа системных языковых отношений (парадигматических и синтагматических), что определяет исследование признаковых слов с семантикой ‘быстрый’ и ‘медленный’ не изолированно, а в их связях между собой и с другими единицами языка. Системные языковые отношения позволяют представить адъективные репрезентанты понятия быстроты как семантическую общность, обладающую наличием ядерно-периферийных отношений, а также отразить специфику функционирования лексем.

Специфика рассматриваемого фрагмента лексико-семантической системы современных говоров проявляется в том, что в качестве ядерного репрезентанта понятия быстроты выступает общерусское прилагательное *быстрый*, которое вместе с признаковым сло-

© Мартынова Н.А., 2019

вом *медленный* образует в языке и культуре семиотическую оппозицию [11]. В основе данной оппозиции лежит антонимия, понимаемая как «противоположность значений языковых единиц одного и того же уровня языка» (в данном случае – слов), как «противоположность внутри одной и той же сущности» [4, с. 28–29], что подразумевает наличие у антонимической пары *быстрый – медленный* общего логического основания (скорость действий, перемещения в пространстве). Отношениями противоположности связана не только оппозиция *быстрый – медленный*, но и представленные как общерусскими, так и собственно диалектными лексемами адъективные ряды, дополняющие центральные репрезентанты и образующие периферийную зону понятия быстроты. Сема быстроты (медленности) занимает различное положение в иерархии семантических компонентов лексического значения каждого из слов-прилагательных. Для обозначения невысокой скорости при ограничении семантической сферы употребления используется также прилагательное *медлительный*. Как показало исследование Е.О. Борисовой, *медлительность* понимается как свойство человеческой личности и отражает скорость человеческих действий (реже – скорость действий других живых существ) [2, с. 8], что говорит об ограничении его сочетаемости с наименованиями объектов окружающей действительности. Действительно, в диалектном дискурсе признак *медлительный* (в том числе отраженный в лексическом значении других признаковых слов) чаще всего применяется к человеку (*Вот Во́фка у миня́ ква́лый был, так до́лга фсё де́лал*. Вл., пск. *ква́лый* – ‘медлительный’ (картотека ПОСИД)*), однако может употребляться и в качестве характеристики животных, прежде всего домашних, наделяемых чертами по образу человека: *Э́кая нидалу́жына! Аста́лась зза́ди, нидалу́гая, ниспаспе́шная, ляна́я каро́ва.* Вл., пск. *лено́й* (и *ле́ный*)– ‘медлительный’ [5, вып. 16, с. 586].

По типу выражаемой противоположности антонимическую пару *быстрый – медленный* можно отнести к градуальной, ступенчатой, поскольку между двумя ее крайними членами подразумевается наличие признака со средним, промежуточным значением (‘не очень быстрый’ и ‘не очень медленный’). В то же время слова для наименования промежуточного качественного признака не обнаруживается: встречаются лексемы либо с семантикой ‘быстрый’, либо с семантикой ‘медленный’. «Среднее» значение может проявляться в окружении той или иной лексемы, главным образом с помощью частицы *не* и наречий меры и степени *очень*, *сильно*, *дюже*, *горазд*, *лихо*, *страшно* и т. п.: *Она́ была́ ти́хонька, не о́цень воро́вая*. В-Т. Пчг., арх. *воро́во́й*[1] – ‘проворный, бойкий, энергичный, ловкий; удалой, умелый’ [1, вып. 5, с. 92]. Употребление только указанных наречий, в свою очередь, усиливает проявление признаков: *Ён гара́с нирастуро́пный*. Гд. + Остр., пск. *нерасторо́пный* – ‘медлительный’ [5, вып. 21, с. 219]. *Ло́шать си́льна хо́ткая*. Гд., пск. *хо́дкий* – ‘быстрый в передвижении’ (картотека ПОСИД).

Еще одной важной особенностью семантической оппозиции ‘быстрый’ – ‘медленный’ является преобладание среди репрезентантов периферийной зоны понятия быстроты с ядерным прилагательным *медленный* негативно-приставочных образований, как правило, имеющих параллельные лексемы со скоростной семантикой без приставки *не-* (*круто́й – некруто́й*, *ло́вкий – нело́вкий*, *ско́рый – неско́рый* и др.). Такие негативно-приставочные образования можно рассматривать как словообразовательные антонимы, базирующиеся на антонимии словообразовательного форманта. Лексическое значение таких образований в большинстве случаев сформулировано с помощью прилагательного *медлительный*, содержащего отрицательную коннотацию [10].

Адъективные лексемы, входящие в ряды с ядерными оппозитивными признаками *быстрый* и *медленный*, связаны отношениями особого рода диалектной синонимии, основанной на сходстве лексических значений признаковых слов (как однозначных, так и многозначных), репрезентирующих понятие быстроты. Так, по данным словарей, на основе компонентного семантического анализа можно выделить следующие типы синонимических отношений, возникающих между репрезентантами: однозначные слова, совпадающие в своих значениях, совпадающие значения или оттенки значений многозначных адъективов, совпадающие значения однозначного слова и значения (или оттенки значений) многозначных адъективов. Выделенные типы соотносимых лексических значений охватывают не все анализируемые лексемы. В соответствии с принятой в работе методикой анали-

* Картотека «Псковского областного словаря с историческими данными» (хранится в Псковском государственном университете и в Межкафедральном словарном кабинете имени профессора Б.А. Ларина при СПбГУ).

за включение качественного признака в адъективные ряды с семантикой ‘быстрый’ или ‘медленный’ осуществляется на основе выявления сходных смысловых компонентов, отражающих представления о высокой или низкой скорости как о наличии или отсутствии энергичности, подвижности, расторопности, ловкости, т. е. любых «скоростных» сем, заключенных в лексическом значении признакового слова: пск. *мёткий* – ‘ловкий, проворный, расторопный’, пск. *мигна́тый* – ‘подвижный, живой’, пск. *оборо́метный* – ‘обладающий быстротой движения; ловкий’, пск. *огнево́й* – ‘подвижный, деятельный, работящий’, пск. *недосту́пный* – ‘плохо, медленно двигающийся’ [5, вып. 18, с. 192, с. 220, вып. 22, с. 307, с. 516, вып. 21, с. 105], смол. *спо́ркий* – ‘быстро и ловко работающий’ [10, вып. 10, с. 94], арх. *гнусёной* – ‘медлительный, нерасторопный’ [1, вып. 9, с. 162], ряз. *1. ува́листый* – ‘медлительный, неповоротливый в работе’ [8, вып. 46, с. 161], волог. *воро́вый* – ‘проворный, расторопный’ [7, вып. 1, с. 83] и др.

В рамках исследования адъективных репрезентантов понятия быстроты в парадигматическом аспекте с учетом явлений антонимии и синонимии, структурирующем всю множественность диалектных определительных номинаций, стоит отметить первостепенное значение бинарной оппозиции. Именно благодаря противопоставлению адъективных лексем выявляется культурная семантика признаков в языковой картине мира, их неразрывная связь с категорией оценки, что важно для осмысления понятия быстроты как ценностной смысловой категории. Как отмечает С.М. Толстая, «характерной особенностью семантических оппозиций является их спаянность с категорией оценки: в каждой конкретной ситуации один из членов оппозиции оказывается носителем положительного начала, другой – отрицательного» [12, с. 557]. Положительная, отрицательная или нейтральная характеристика быстроты или медленности наиболее ярко проявляется в диалектном дискурсе. Так, диалектоносителем чаще всего подчеркивается быстрота в противопоставлении медленности (медлительности) – признака, негативно оцениваемого народным сознанием: *Друго́й тихо́й, а друго́й бойко́й, фсё ему́ быстро на́до зде́лать*. В-Т. Врш., арх. *бойко́й*[1] – ‘то же, что *боево́й* во 2 знач.: быстрый, ловкий, подвижный’ [1, вып. 2, с. 51]; *Он мужы́к тако́й рабо́чий, круто́й, то́ есть забо́чий, а жэна́ така́я неспе́шная*. Вл., пск. *неспе́шный* – ‘медлительный, нерасторопный’ [5, вып. 21, с. 244]; *Вот челове́к не прово́рной, тихо́й, так нюхтел нюхлой, не воро́вой*. Онеж. Трч., арх. *воро́во́й* – ‘проворный, бойкий, энергичный, ловкий; удалой, умелый’ [1, вып. 5, с. 92]. Негативная оценка быстроты связана с выполнением какого-либо действия с излишней торопливостью, спешностью, что оказывает отрицательное влияние на качество и результат работы: *Друго́й рас у́харцы, атлёты, акру́тныи, аны́ ня го́няцца штоп рукаде́льна была, то́лька п паскаре́й*. Остр., пск. *окру́тный*[2] с пометой *неодобр*. – ‘проявляющий торопливость и небрежность в работе’ [5, вып. 23, с. 175]. Как показывает речевой материал, диалектоноситель, взаимодействуя с окружающей действительностью и интерпретируя происходящее, оперирует признаками как с противоположной, так и сходной семантикой, выражая при этом периферийные смысловые оппозитивные и тождественные связи. Множественность используемых адъективных лексем, репрезентирующих понятие быстроты, свидетельствует об актуальности признаков со скоростной семантикой и возможности параллельных способов характеристики человека, его деятельности, природного и животного мира, что расширяет коммуникативную сферу понятия быстроты.

В связи с последним замечанием следует оценить и роль синтагматического аспекта в реализации понятия быстроты. Как известно, ведущими функциями для прилагательных являются предикативная $N_{им.}$ ↔ (cop) Adj и атрибутивная Adj ← N, основное различие между которыми определяется в следующем: для первой характерна субъектно-предикатная структура (*Дедушка у меня был гонкий*. Дубен. Тул., тул. *го́нкий* – ‘быстрый, подвижный; энергичный’ [8, вып. 7, с. 7]); для второй – ее отсутствие (*На бо́йкам ме́сьти ни замярза́ит, то́лька в бальшы́и маро́зы ужэ́ ско́вываит, тяче́ния бы́страя-та.* Остр., пск. *бо́йкий*[1] – ‘стремительный, быстрый’ [5, вып. 2, с. 79]). Структуры предикативного типа, как правило, реализуются в следующих разновидностях: *Деука быстрыя, брыткыя, усё у няё ́гарить у руках*. Вяз. Кривалевка., смол. *бры́ткий* – ‘быстрый, расторопный’ [9, вып. 1, с. 270] – функция составного именного сказуемого; *До́жжык идёт спо́ркай.* Печ., пск. *спо́ркий* – ‘быстрый, стремительно падающий’ (картотека ПОСИД) – функция сложного сказуемого. Кроме того, предикативная функция прилагательного расширяет круг структур

для реализации сочетаемости адъектива, например Adj → на $N_{вин.}$. В результате лексико-грамматического анализа адъективов устанавливается ограничение сочетаемости, что проявляется в определенной степени семантической спаянности компонентов высказывания и формировании устойчивости (*быстрый на ногу, ловкий на работу* и т. п.). Например, пск. *быстрый на́ ногу* – ‘резво бегающий, ходящий скоро’: *Я в мла́дасти-та гара́с то́жэ быстра́ на́ нагу была́.* Холм. [5, вып. 2, с. 235], арх. *прохáвый на работу* – ‘быстрый, ловкий в работе, умелый, работящий’: *Отец и мать прохавы были на работу-то*. Пинеж. Арх. [8, вып. 33, с. 23]. Еще одной подобной структурой для реализации сочетаемости адъектива можно назвать Adj → Inf, например арх. *прохавый робить*: *Ульяна робить прохава, боева, робить начнет, как огонь*. Пинеж. Арх., *прохáвый робить* – ‘быстрый, ловкий в работе, умелый, работящий’ [Там же], пск. *проворный ткать: Прово́рные бы́ли де́вки ткать.* Порх., *прово́рный* – ‘быстрый в движениях, ловкий, расторопный’ (картотека ПОСИД).

Лексическая сочетаемость адъективов с наименованиями реалий окружающей действительности не только определяется семантикой слова и его грамматическими признаками, но и регулируется предметно-логическими связями. Это значит, что слова сочетаются постольку, поскольку сочетаются (или не сочетаются) предметы или явления, называемые этими словами. Такое ограничение определяется, прежде всего, семами, не совместимыми с характеристикой конкретных реалий. Например, слово *конь* не может быть определено прилагательным *ловкий*, поскольку данное прилагательное не является названием признака этого животного. По этой же причине название транспортного средства нельзя определить прилагательным *вертучий*, поскольку оно используется для характеристики представителей живой природы, лексемы *резвый, проворный, ходкий* в народной речи характеризуют перемещения, совершаемые с помощью ног, и т. д.

Ограничения сочетаемости могут отмечаться и в самой дефиниции, например брян. *ги́бкий* – ‘ловкий, поворотливый, проворный (о человеке)’: *Аццу 88, яще гипкий, водачку выпиваить*. Клетн. Пестраковка [6, вып. 4, с. 13]. В то же время в современной диалектной речи встречаются примеры новаций в сочетании адъективных лексем со скоростной семантикой: *Лошадка моторная*. Курск., Орл., *мото́рный* – ‘быстрый (о лошади)’ [8, вып. 18, с. 302].

В целом анализ адъективных репрезентантов понятия быстроты показывает, что лексемы, хотя и характеризуют одно и то же понятие быстроты, проявляют различные возможности сочетаемости. Так, по результатам исследования выявленных в диалектных лексикографических источниках адъективных репрезентантов в их отношении к наименованиям реалий окружающей действительности можно сделать вывод о том, что прилагательное *бы́стрый* (или его вариант *быстро́й*) [5, вып. 2, с. 235; 8, вып. 3, с. 350; 6, вып. 2, с. 29; 1, вып. 2, с. 209] имеет наиболее широкую сочетаемость. Оно используется для характеристики транспортного средства (пск. *быстрый поезд*), природных явлений (пск. *быстрая речка, быстрый дождь, быстрый ручей*, тобол. *быстрый ветер*, брян. *быстрая вода*, арх. *быстра́я вода*, *бы́строй ветер*), животных (пск. *быстрая коза*), человека (пск. *девчонка быстрая*, яросл. *быстрый мальчик*, брян. *быстрый ребенок, быстрая женщина,* арх. *девка бы́страя*). Прилагательное *го́нкий* в рамках ареального распространения [9, вып. 3, с. 51; 8, вып. 7, с. 7] обнаруживает менее широкую сочетаемость, характеризуя в диалектной речи лишь человека при выполнении им работ по домашнему хозяйству: смол. *девка гонкая, гонкая баба,* тул. *дедушка гонкий,* ср. урал. *гонкой мальчик*. Прилагательное адъективного ряда *горя́чий* [5, вып. 7, с. 144–145; 6, вып. 4, с. 49] обнаруживает еще более узкую сочетаемость, отражая поведение коня (лошади): брян. *горячий конь*, пск. *горячий конь*, *горячая лошадь*, а также – в устойчивом обороте Adj → на $N_{вин.}$ – быстроту, проворность человека в работе: *горячая на работу* [женщина].

Включение синтагматического аспекта в работу важно для выявления реалий окружающей действительности, определяемых признаками с семантикой ‘быстрый’ и ‘медленный’, независимо от синтаксических функций последних, что предполагает классификацию распределения признаков по тематическому принципу. В соответствии с данным принципом можно выделить несколько сфер, в которые включаются признаки со скоростной семантикой: «Человек, его деятельность, ментальный мир, досуг», «Предметный мир человека», «Природные объекты, явления, восприятие их человеком», «Поведение животных, птиц, насекомых, рыб, змей, интерпретация их поведения человеком». Самой репре-

зентативной является группа «Человек, его деятельность, ментальный мир, досуг», а наиболее употребительны среди всех групп признаки с семантикой ‘быстрый’. Данные признаки выбираются в качестве характеристики человека при выполнении им различных сельскохозяйственных, строительных, домашних работ, при занятии рыболовством, рукоделием, собиранием ягод и пр.; животных; транспортных средств; природных явлений.

Таким образом, концептуально значимое понятие быстроты характеризуется множественностью диалектных определительных наименований, выделенных в качестве основного объекта исследования, что свидетельствует об актуальности признаков, ими обозначаемых, и возможности их употребления в различных коммуникативных ситуациях. Структурировать всю совокупность адъективных репрезентантов позволяют системные языковые отношения, отражающие их взаимодействие друг с другом и с другими лексическими единицами диалектной системы.

Парадигматический аспект отражает отношения сходства и противоположности единиц, формируя ядерную и периферийную зоны понятия быстроты, а синтагматический – их сочетаемость, обусловленную лексическими, грамматическими, предметно-логическими свойствами признаковых слов. Системные языковые отношения не только структурируют весь комплекс адъективных репрезентантов, но и отражают специфику их функционирования, что важно для осмысления когнитивной и культурологической значимости понятия быстроты.

Список литературы

1. Архангельский областной словарь. Вып. 1–19. М.: Изд-во МГУ, 1980 –

2. Борисова Е.О. Русская лексика со значением быстроты и медлительности в семантико-мотивационном аспекте: дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2016.

3. Морозов И.А. Быстрый, быстрота // Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. I. С. 280–282.

4. Новиков Л.А. Антонимия // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997. С. 28–29.

5. Псковский областной словарь с историческими данными. Вып. 1–27. Л. / СПб.: Изд-во СПбГУ, 1967 –

6. Словарь брянских говоров / под ред. В.А. Козырева, В.И. Чагишевой. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976–1988. Вып. 1–5.

7. Словарь вологодских говоров / под ред. Т.Г. Паникаровской. Вологда: Изд-во ВГПИ / ВГПУ, 1983–2007. Вып. 1–12.

8. Словарь русских народных говоров. Л. / СПб.: Наука, 1965–2019. Вып. 1–51.

9. Словарь смоленских говоров / отв. ред. Л.З. Бояринова, А.И. Иванова. Смоленск: СГПИ / СГПУ, 1974–2005. Вып. 1–11.

10. Степанова Т.В. Категория отрицания в морфемной структуре слова (на материале диалектной речи): автореф. дис. … канд. филол. наук. Великий Новгород, 2008.

11. Толстая С.М. Категория признака в символическом языке культуры // Признаковое пространство культуры. М.: Индрик, 2002. С. 7–20.

12. Толстая С.М. Оппозиции семантические // Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 2004. Т. 3. С. 557–558.

* * *

1. Arhangel'skij oblastnoj slovar'. Vyp. 1–19. M.: Izd-vo MGU, 1980 –

2. Borisova E.O. Russkaya leksika so znacheniem bystroty i medlitel'nosti v semantiko-motivacionnom aspekte: dis. … kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2016.

3. Morozov I.A. Bystryj, bystrota // Slavyanskie drevnosti: etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. / pod red. N.I. Tolstogo. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1995. T. I. S. 280–282.

4. Novikov L.A. Antonimiya // Russkij yazyk: enciklopediya / gl. red. Yu.N. Karaulov. M., 1997. S. 28–29.

5. Pskovskij oblastnoj slovar' s istoricheskimi dannymi. Vyp. 1–27. L. / SPb.: Izd-vo SPbGU, 1967 –

6. Slovar' bryanskih govorov / pod red. V.A. Kozyreva, V.I. Chagishevoj. L.: Izd-vo LGPI im. A.I. Gercena, 1976–1988. Vyp. 1–5.

7. Slovar' vologodskih govorov / pod red. T.G. Panikarovskoj. Vologda: Izd-vo VGPI / VGPU, 1983–2007. Vyp. 1–12.

8. Slovar' russkih narodnyh govorov. L. / SPb.: Nauka, 1965–2019. Vyp. 1–51.

9. Slovar' smolenskih govorov / otv. red. L.Z. Boyarinova, A.I. Ivanova. Smolensk: SGPI / SGPU, 1974–2005. Vyp. 1–11.

10. Stepanova T.V. Kategoriya otricaniya v morfemnoj strukture slova (na materiale dialektnoj rechi): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Velikij Novgorod, 2008.

11. Tolstaya S.M. Kategoriya priznaka v simvolicheskom yazyke kul'tury // Priznakovoe prostranstvo kul'tury. M.: Indrik, 2002. S. 7–20.

12. Tolstaya S.M. Oppozicii semanticheskie // Slavyanskie drevnosti: etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. / pod red. N.I. Tolstogo. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2004. T. 3. S. 557–558.

Adjectival vocabulary representing the concept of quickness in dialectal speech

The article deals with the adjectival representatives of the conceptually significant notion of quickness taking into account the system language relations at a wide dialectal background. The basic tasks in the research are connected with the urgency of the issue of multiplicity of dialectal attributive nominations with speed semantics. The system approach to studying the complex of adjectival representatives structures the revealed lexical units and reflects the specificity of their functioning.

Key words: *concept of quickness, adjectival representatives, multiplicity of nomination, system lexical and semantic connections, Russian dialectal vocabulary.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2019)

А.Е. ОСИПЧУК
(Сызрань)

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА *ПРИКАЗАНИЕ* В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

На материале художественных произведений Б. Васильева и В. Войновича рассматривается специфика функционирования компонентов речевого жанра приказания, освещается вопрос о степени репрезентации элементов официально-делового стиля в художественном тексте. Выявляются и характеризуются наиболее регулярные лексико-стилистические средства реализации частных значений жанра.

Ключевые слова: *речевой жанр, приказание, лексика, стилистика, официально-деловой стиль.*

Проблему изучения речевых жанров поднимают в своих работах ученые-лингвисты М.М. Бахтин, А. Вежбицка, В.Е. Гольдин, В.В. Дементьев, К.А. Долинин, В.П. Москвин, В.А. Салимовский, К.Ф. Седов, О.Б. Сиротинина, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмелева и многие другие, в сферу интересов которых входят вопросы толкования термина *речевой жанр* (далее – РЖ), классификации (типологизации), выявления специфических черт как отдельных, так и объединенных по определенным признакам групп жанров.

В отечественной науке о языке основы теории жанров речи заложены М.М. Бахтиным (1978–1979), называющим речевой жанр «типической формой высказывания» [4, с. 162–163]: «Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [Там же, с. 159]. На сегодняшний день нет единого определения термина *речевой жанр*, поэтому попытаемся решить, что мы будем понимать под ним в настоящей статье.

К.А. Долинин определяет РЖ «как установленный в данном социуме тип речевого поведения, задаваемый речевой ролью и регулируемый жанровыми предписаниями и / или взаимными ожиданиями партнеров по общению» [12, с. 40]. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин называют РЖ совокупностью «речевых произведений, речевых актов, объединенных особыми закономерностями», типовыми способами «построения речи, связанными с определенными ситуациями и предназначенными для передачи определенного содержания» [1, с. 296]. В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина речевыми жанрами называют типы текстов, подчеркивая, что в основе их типологизации лежит функция, которую данные тексты выполняют: «Главный признак жанра, от которого зависят другие его признаки, – это цель речи, общий речевой замысел говорящего или пишущего. Поэтому существует тесная связь между жанрами и основными функциями речи» [11, с. 51]. Обращает на себя внимание то общее, что вкладывают исследователи в содержание термина *речевой жанр:* это тип текста, речевое произведение, представляющее собой высказывание, продуцируемое в определенной ситуации и с соответствующей ей целью, которая обуславливает специфику речевого поведения коммуникантов.

Коммуникативно-прагматическому изучению функционирования различных речевых жанров и образующих их речевых актов исследователи уделяют пристальное внимание. Анализу жанров речевого общения военно-

© Осипчук А.Е., 2019

служащих в военно-профессиональной сфере, одним из которых является РЖ приказания, посвящено диссертационное исследование И.В. Уткиной [26]; о формах будущего времени как дифференциального признака языковой репрезентации такого речевого акта, как приказ, говорится в статье Г.Ф. Лутфуллиной [17]. О приказе / приказании как о РЖ, реализующем стратегии и тактики участников учебно-педагогического дискурса рассуждает исследователь А.Р. Габидуллина [10]. РЖ приказа / приказания исследователи-филологи освещают и в коммуникативном контексте, изучая вопрос о способах репрезентации категории императивности (Н.В. Гурова, С.В. Мкртычян, А.А. Павленко, Е.Б. Петрова, А.В. Уланов, Фу Сяо и др.).

Однако работ, посвященных изучению специфики отражения РЖ приказания в текстах художественной литературы, нет. Тем более не решается вопрос о характере соотношения и проникновения признаков официально-делового стиля русского языка (далее – ОДС) в ткань художественного произведения. Неизученность данного вопроса в научной литературе обусловливает актуальность исследования специфики отражения РЖ приказания в произведениях художественной литературы.

В области нашего научного интереса речевой жанр приказания, реализующийся в высказываниях, доминирующей целью которых, по мнению О.С. Ахмановой, является обращение к слушающему, побуждение его к восприятию речи [2, с. 508]. В качестве речевого материала в работе используются тексты художественных произведений Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие…», «Встречный бой», «В списках не значился» и В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина». Обращение к художественным текстам о войне обуславливается их насыщенностью интересующими нас высказываниями императивного характера, что дает возможность полноценного анализа лексико-стилистических признаков РЖ приказания.

РЖ приказания мы вслед за И.В. Уткиной рассматриваем как разговорную форму такого письменного жанра, как приказ: «В силу того, что письменные жанры в военном деловом общении являются первичными, а устные – вторичными, интерес представляют жанры устные / письменные, так как устная форма языка в данной сфере испытывает сильное влияние письменной, но в то же время сохраняются специфические черты, позволяющие считать приказание… устным жанром, а приказ… – письменным» [23, с. 77]. Эта мысль исследователя ведет нас к идее о необходимости выявления и сопоставления характерных для устной (разговорной) и письменной форм речи лексических и стилистических черт РЖ приказа и приказания.

Описание разговорной формы РЖ приказа / приказания немыслимо без определения и характеристики его первичной письменной формы. Так, в «Словаре современного русского литературного языка» (1961) находим следующее толкование термина *приказ:* «Официальное распоряжение, предписание, издаваемое руководителем учреждения, предприятия, организации; документ, в котором изложено такое распоряжение» [19, ст. 507]. В энциклопедическом издании по культуре русской речи приказом называется «документ, выдаваемый органами государственного и ведомственного арбитража на обязательное исполнение его решения»; а также «правовой акт, издаваемый руководителем предприятия, действующего на основе единоначалия, в целях разрешения основных и оперативных задач» [16, с. 511].

Представленные дефиниции объединяет мысль о приказе как о тексте, основной функцией которого является волеизъявление адресанта, исполнение которого обязательно для адресата речи. Именно поэтому И.В. Уткина, называя интенцию основополагающим признаком любого речевого жанра, утверждает, что текстообразующей интенцией РЖ приказа является интенция волеизъявления ‘приказывать’ [23, с. 84] (ср.: *приказывать* – ‘отдавать распоряжение, приказ; велеть, требовать’ [19, ст. 512]). Поскольку, по словам Р.А. Будагова, одна из характеристик письменной формы речи – избирательность, проявляющаяся в тщательном отборе языковых средств [5, с. 482], возникает необходимость описать лексико-стилистические особенности реализации интенции ‘приказывать’ в РЖ приказа.

Так, А.О. Стеблецова [20] к лексическим средствам текста приказа относит лексику: 1) дискурсивно-событийного характера, связанную с определенным официальным событием *(назначить, перевести, утвердить);* 2) профессионального характера – названия должностей и подразделений *(заведующий кафедрой, начальник отдела),* названия видов и предметов профессиональной деятельности *(пленарное заседание, секционное заседание);* 3) официально-делового стиля (деловые клише) *(с приказом ознакомлен, в связи с избранием на выборную должность)* [20, с. 229–230, с. 256–257].

Языковые средства оформления официально-деловых текстов описывают Л.Г. Бар-

лас [3], М.Н. Кожина [13], М.В. Колтунова [14], И.В. Уткина [23] и другие исследователи, лексической характеристикой приказа считающие использование терминологии, к которой относят специальные военные термины (слова *дивизион, командир, дислоцировать*, словосочетания *диверсионно-разведывательная группа, командный пункт*) [Там же, с. 67]; названия лиц по их функции (*начальник, комиссар, атаман* и др.); названия документов *(приказ);* обозначения частей документа *(присутствовали, в приказ);* специализированное употребление общелитературных слов и выражений *(лицо, сторона)* [3, с. 81–82].

К языковым средствам официально-делового стиля речи (и приказа как его жанра) И.В. Уткина также относит использование сложносокращенных слов (*ВРИО = временно исполняющий обязанности, зрдн = зенитный ракетный дивизион* и др.); сокращений (*к-т = курсант, п-к = полковник* и др.); устойчивых выражений, состоящих из глагола и существительного и выражающих действия (*осуществлять управление, организовать подготовку* и др.) [23, с. 67–68].

Ссылаясь на мнение В.М. Богуславского, Л.Г. Барлас говорит о такой лексической особенности ОДС, как использование штампов и «строевых» слов [3, с. 82]. Канцелярский штамп, по определению Л.Г. Барласа, – это «воспроизводимая в ОДС лексико-фразеологическая единица, которая “соотносится с часто повторяющимися ситуациями и распространенными понятиями и облегчает их обозначение”» (цит. по: [Там же, с. 81]). Штампами, по мысли Л.Г. Барласа, являются словосочетания *отмечены следующие недостатки, принимая во внимание, в духе взаимопонимания, в конструктивной обстановке* и многие другие высокочастотные устойчивые экспоненты деловой речи.

В.М. Богуславский к строевым словам относит как служебные (предлоги, союзы), так и знаменательные части речи, которые в определенных ситуациях утрачивают свою самостоятельность и выполняют вспомогательные функции (см. об этом: [21, с. 17]): *в целях, с целью, согласно, в связи, по линии, в части, в отношении, в вопросе, в деле, за неимением* и т. п.

Определив приказание как разговорный жанр, реализующий интенцию ‘приказывать’, попытаемся подвергнуть анализу относящиеся к нему фрагменты текста и выяснить, как лексические и стилистические черты РЖ приказа отражаются в произведениях художественной литературы.

Материал художественных текстов оценен с позиции интенционального значения высказываний. Методом сплошной выборки выделены контексты, ядерная сема которых призвана реализовать интенцию ‘приказывать’. Несомненно, средства выражения значения ключевой интенции объединены и организуют лексико-семантические поля (далее – ЛСП) (в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» В.Н. Ярцевой под ЛСП понимается «совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [16, с. 380]). В центре исследуемого ЛСП – глагол *приказывать*. Выбор глагольной формы неслучаен: анализ средств репрезентации организующей РЖ интенции позволяет ядерной семой, организующей семантическое поле РЖ приказания, определить сему ‘императивное действие’, что находит как лексическое, так и грамматическое воплощение в текстах художественных произведений. Так, РЖ приказания имеет специфические признаки на уровне лексики. С точки зрения стилистики, описывающей лексические особенности официально-деловой речи, основное содержание этого уровня представлено терминами [3, с. 81]. В произведениях Б. Васильева и В. Войновича в императивной речи военнослужащих можно найти следующие военно-профессиональные термины: *расположение, караул, отделение, наряд, тревога, припас, дозор, противник, оборона, охрана, наблюдение, плен, замыкающая, разводящая, оправиться* и др. (*Из **расположения** без моего слова ни ногой, – объявил он, когда все было готово; Люда, Вера, Катенька – в **караул**; Пополнить **отделение** нужно; Продолжать **наблюдение**!* [6, с. 207, 208, 213, 236]).

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство существительных являются абстрактными, отглагольными и образованы либо суффиксальным способом *(расположение, отделение, наблюдение),* либо безаффиксным способом с усечением производящей основы *(караул, тревога, припас, дозор, оборона, охрана, плен, приказ)*. Термины, обозначающие специфику деятельности военнослужащего, выражаются субстантивированными причастиями: *замыкающая, разводящие, командующий* (*Младший сержант Осянина – **замыкающая**; Катя – **разводящая*** [6, с. 227, 208]).

В текстах художественных произведений отражена следующая лексическая черта официально-деловой речи – использование стан-

дартных средств или канцелярских штампов [3, с. 81]. Таковыми ситуативно обусловленными и высокочастотными элементами военно-профессиональной речи в текстах художественных произведений являются *в ваше распоряжение, в случае сопротивления, под суд, под вашу ответственность, по моей команде* (*Приказано выделить* ***в ваше распоряжение*** *пять человек;* ***В случае сопротивления*** *одного убить, а второго все ж таки взять живым* [6, с. 219, 234]). Строевыми словами, используемыми в речи персонажей художественных текстов, являются: *силою до, с целью, в количестве* (*Противник* ***силою до*** *двух вооруженных до зубов фрицев движется в район Вопь-озера* ***с целью*** *тайно пробраться на Кировскую железную дорогу и Беломорско-Балтийский канал имени товарища Сталина; Нашему отряду* ***в количестве*** *шести человек приказано держать оборону Синюхиной гряды, где и захватить противника в плен* [Там же, с. 233]).

Речь персонажей художественных произведений (особенно в романе В. Войновича) изобилует канцелярскими стандартными оборотами, поэтому отличительной чертой официально-деловой речи считается бытование в ней специфических фразеологизмов, к которым М.Н. Кожина относит единицы терминологического характера (*входящие и исходящие бумаги, докладная записка, очная ставка* и др.) и штампы-нетермины (*понести наказание, исполнение обязанностей... возложить на... (Петрова), в лице председателя, на основании изложенного, в результате проверки* и др.) [13, с. 238]. Считая фразеологизмом вслед за Н.М. Шанским любое постоянное по значению и составу устойчивое сочетание («Фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (то есть постоянная) по своему значению, составу и структуре» [24, с. 22]), в текстах художественных произведений мы находим следующие фразеологические единицы: *огневые точки, открыть огонь, атака по команде, провести разведку, боевая тревога, боевой приказ, держать оборону, оставить под охраной, выше ногу, возлагать ответственность, передать командование, отправляться под арест, привести в исполнение* (*Передай ему командование батальоном и* ***отправляйся под арест****; Приговор* ***привести в исполнение*** *немедленно* [10, с. 117–118, 192]).

Исследователи (М.Д. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский) говорят об использовании функционально окрашенной фразеологии в текстах ОДС, исключая появление просторечно-разговорной фразеологии в деловой сфере общения [13, с. 240]. Однако в императивной речи, реализующей РЖ приказания в текстах художественных произведений, мы находим следующие экспрессивные устойчивые единицы: *руки вверх, не показываться на глаза, нос не показывать, след не остыл, вооруженный до зубов, выйти из строя, любой ценой* (*Ваша задача – отбить клуб, – сухо сказал старший лейтенант. – По всей видимости через час немцы начнут обстрел: вы прорветесь к клубу во время обстрела и* ***любой ценой*** *выбьете оттуда немцев.* ***Любой ценой****!* [7, с. 218]; *Передайте Колымасову: в пять сорок атака. И пока не возьмет мост, пусть* ***на глаза не показывается****. Идите к себе и не выходите. И всем скажите, чтобы* ***носа не смели показывать****. И никому ни слова. Идите* [9, с. 378]).

Л.Г. Барлас отмечает, что для деловых текстов не характерно использование просторечных слов: «…ОДС противопоказаны слова с суффиксами субъективной оценки, стилистически сниженные и стилистически высокие слова… жаргонные и диалектные слова» [3, с. 82]. Однако в произведениях художественной литературы широко используются просторечия («слова, грамматическая форма или оборот преимущественно устной речи, употребляемые обычно в целях сниженной, грубоватой характеристики предмета речи» [19, ст. 1401]).

В произведениях Б. Васильева и В. Войновича просторечная лексика занимает особое место как в ряду языковых средств, так и в качестве средств художественной выразительности. Однако в этих текстах просторечия выполняют разную функцию. Если говорить о просторечии как языковом средстве, то его функция – передача разговорной речи простого народа. Однако в произведениях Б. Васильева стилистически сниженная лексика в качестве средства художественной выразительности используются с целью характеристики собеседников, находящихся в отношениях равноправия: *Бери пять человек из команды и* ***дуй****, пока след не остыл;* ***Держи*** *за мной, Маргарита. Я* ***стал*** *– ты* ***стала****, я лег – ты легла.* ***С немцем в хованки играть*** *– почти как со смертью, так что* ***в ухи*** *вся* ***влезь****.* ***В ухи да в глаза*** [6, с. 218, 258] (речевая характеристика командира Васкова позволяет говорить о том, что в коммуникативном плане он общается со своими подчиненными на равных). Используемые молодым генералом (повесть Б. Васильева «Встречный бой») просторечия менее частотны, однако функция «уравнивания ста-

тусов» также очевидна: *Молчать, лейтенант. Молчать до самого конца. И связистам своим* ***закажи****. Понял меня?* [9, с. 377].

В романе В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» использование просторечий не только «выравнивает» статусные характеристики персонажей. Этот пласт лексики необходим для создания сатирических образов: тот, кто руководит (в нашем случае приказывает), оказывается нисколько не лучше, не образованнее и не умнее простого обывателя. Как для создания ироничного эффекта, так и для порождения чувства неприятия к субъекту речи автор использует грубые просторечия (вульгаризмы): *Я вот ему поразговариваю.* ***Тащить*** *его сюда вместе с продуктами!;* ***Подтащить*** *орудие, я приказываю!; Ну так что же? – услышал он над собой. – Так кем же вы* ***засланы*** *в деревню Красное? Кем? Кем? – закричал полковник. – Говори,* ***сволочь****, или сейчас пристрелю* ***башку****!* [10, с. 14, 118, 198–199].

Бóльшая часть просторечной лексики представлена глаголами: *дуй, реготать, высовывайся, стал (остановился), влезь, топайте, мыслю (в значении, думаю), подзаправиться, нажмем, ховайтесь, проломить, помру, помереть, не трожь, держи (за мной), велят, шумни, суйтесь, крой* и др. (***Крой****, Осянина,* ***подымай*** *бойцов* [6, с. 240]; *Вы в темноту-то не очень* ***суйтесь****, – сказал сержант. –* ***Шуруйте*** *гранатами* [7, с. 208]).

Стилистически сниженные лексические единицы, выраженные другими частями речи, в РЖ приказания менее частотны, однако с некоторой регулярностью обнаруживают себя наречия *(немедля, прямиком, обратно, утицей);* существительные *(фриц, девчата, хлопцы, Лизавета;* грубые: *сволочь, башка, хлебальник, разгильдяй);* частицы *(аж, вот-вот);* союзы *(потому как, ежели, раз, покуда, коли).* В текстах художественных произведений используются и просторечные формы слов: *в ухи, на том бережку, немец* (в значении «немцы». *– А.О.*)*, не трожь* (***Ежели*** *стрельба поднимется –* ***немедля****, в ту же секунду, уходи. Забирай* ***девчат*** *и уходи, и* ***топайте прямиком*** *на восток* ***аж*** *до канала. Там насчет* ***немца*** *доложишь, хотя,* ***мыслю*** *я, знать они об этом уже будут,* ***потому как Лизавета*** *Брички на* ***вот-вот*** *должна до разъезда добежать* [6, с. 259]; ***Ховайтесь, хлопцы****, – сказал сержант, старательно притушив окурок. – Сейчас дадут нам жизни. Когда* ***помру****, на себя наденешь, – сказал Семишный. – А раньше* ***не трожь****. С ним жил, с ним и* ***помереть*** *хочу* [7, с. 332]).

К разряду просторечных отнесем уменьшительно-ласкательные формы слов (диминутивы), использование которых в официально-деловой речи категорически запрещается. Однако в приказаниях, которые отдают герои литературных произведений Б. Васильева, мы обнаруживаем следующие примеры, сопровождающиеся экспрессивной окраской ласкательности (*Вещмешок и* ***шинельку*** *здесь оставишь* [6, с. 234]; *Ступайте, – сказал сержант, не оглядываясь. – Мне* ***пулеметик*** *почистить треба* [7, с. 208]) и иронии (*Своими заместителями назначаю младшего сержанта Осянину, а ежели и она выйдет из строя, то бойца Гурвич. Вопросы? – Вопросов нет, все ясненько, – бодро сказала Комелькова. – А* ***ясненько****, так прошу пройти на позицию* [6, с. 234]). Подобных диминутивных форм в императивной речи героев романа В. Войновича нами не обнаружено. Это наталкивает на мысль о том, что в ироничном тексте языковые средства выражения побудительной интенции ‘приказывать’ ближе к нормативным требованиям, предъявляемым к официально-деловой речи.

Свойственные для текстов официально-делового стиля аббревиатуры в речи героев художественных произведений практически не встречаются. Несколько примеров инициальных аббревиатур обнаруживаются лишь в косвенной речи *(КПП, ТТ): Ложись! – заорали от* ***КПП****. – Ложись, стреляю! Дежурный, ко мне! Сержант! Тревога!..* [7, с. 185]; *Есть! – радостно крикнул лейтенантик и, путаясь в шинели, побежал к щелям, на бегу вытаскивая из кобуры тяжелый* ***«ТТ»****. – Отделение, за мной!..* [9, с. 382]. Малочисленны также сложносокращенные слова. В высказываниях, относящихся к жанру приказания, в текстах исследуемых произведений найдено лишь два примера *(вещмешок, разведбат):* ***Вещмешок*** *и шинельку здесь оставишь* [6, с. 275]; *Вас прикроет* ***разведбат*** [9, с. 388]. Так, в контекстах РЖ приказания в произведениях Б. Васильева и В. Войновича используются общеупотребительные высокочастотные для военно-профессиональной речи аббревиатуры, которые в текстах не являются ни средствами экспрессии, ни элементами языковой игры, а служат лишь для упрощенной номинации отдельных объектов.

Анализ лексических особенностей, характеризующих РЖ приказания, позволяет выделить особые группы слов, специфичные для военно-профессиональной речи. Ядерную сему ‘императивное действие’ составляют перформативные глаголы *приказывать, назначать, командовать*. Отметим, что использо-

вание первого глагола в большей степени характеризует тексты ОДС речи. Однако побудительная интенция в художественных текстах редко реализуется только этим способом. Большая часть текстов представлена лексическими единицами, которые мы можем отнести к ближней периферии ЛСП «приказывать». В нее входит лексико-семантическая группа (далее – ЛСГ) слов, объединенных семой ‘вид действия’. Среди них можно выделить типичную лексику военного подъязыка: *отставить, ложись, становись, равняйсь, разойдись, стой; держать оборону, атаковать, охранять; караул, наряд, подъем, увольнение, тревога, огонь; руки вверх, назад, вперед, в укрытие, смирно, вольно*. Примыкает к этой группе ЛСГ с ядерной семой ‘способ действия’: *выше ногу, бегом, шагом марш, кругом, с места с песней.* Тот факт, что семы ‘вид действия’ и ‘способ действия’ составляют ближнюю периферию гиперсемы ‘приказывать’, подтверждает использование в императивных текстах художественных произведений приема транслитерации *(хальт, цурюк, шнелль),* когда приказывающий знает и называет лишь самые необходимые для формирования речевого акта слова. К ЛСГ ‘способ действия’ относятся описанные выше фразеологизмы *остаться в живых, не показываться на глаза, любой ценой* и др., цель которых – придать речи эмоциональность, указать на степень заинтересованности говорящего в выполнении адресатом приказания.

Не без внимания остается такой обязательный элемент приказания, как обращение. Воинский приказ не абстрактен; императивное речевое действие, осуществляемое адресантом речи, всегда имеет адресата. Лексически адресат речи обозначается как типичными зафиксированными в уставах внутренней службы (1938, 2007) [21; 22] речевыми формулами, когда «начальники или старшие, обращаясь по вопросам службы к подчиненным и младшим, называют их по воинскому званию и фамилии или только по воинскому званию, добавляя в последнем случае перед воинским званием слово “товарищ”» [21, ст. 67] *(товарищ старшина, боец Гурвич, лейтенант Плужников),* так и неуставными вариантами обращений. Если первая группа речевых формул представлена тремя конструктами (сочетанием слова *товарищ* с *фамилией* или *званием*), а также сочетанием *звания* и *фамилии*, то лексический состав второй группы несколько шире. В художественных текстах обнаружены способы номинации адресата по имени *(Люда, Вера, Катенька, Коля, Сергей),* его гендерным характеристикам *(хлопцы, девоньки),* возрастному соотношению с адресантом *(сынок, паренек),* принадлежности определенному виду войск *(связь),* специфике военной деятельности *(дежурный, наблюдатель, дозор, разведчики)*. Часто воинское обращение, используемое говорящим в процессе приказания, занимает промежуточное положение между уставным и неуставным вариантами, когда утрачивается один из конструктов обязательной формулы *(товарищи, бойцы, лейтенант, Колымасов);* происходит замена одного из конструктов *(товарищ первый);* группа адресатов номинируется существительным, обозначающим, по словам М.Н. Кожиной, совокупное единство [13, с. 326], со значением ‘вид подразделения’ *(полк, рота)*.

Перечисленные ЛСГ составляют ближнюю периферию ЛСП ‘приказание’, поскольку слова этих групп характеризуют любое императивное действие, компоненты которого могут быть выражены как эксплицитно (*Заместителем на все время операции назначаю младшего сержанта Осянину* [6, с. 233]), так и имплицитно, при этом легко восстанавливаются с помощью контекста (*Как там у тебя, Осянина? – Никого, товарищ старшина. – Продолжать наблюдение!* [Там же, с. 236]).

Итак, наблюдение контекстов, в которых реализуется РЖ приказания, позволило определить лексико-стилистические особенности жанра. Являясь разговорной формой РЖ приказа, приказание следует требованиям, предъявляемым к текстам официально-деловых документов. В первую очередь обращает на себя внимание стандартизированность речи персонажей, проявляющаяся в использовании большого количества профессиональных терминов и речевых штампов в ситуациях, требующих волеизъявления. Однако официальная лексика сосуществует (даже на уровне одной фразы) с разговорными, просторечными единицами, применение которых в деловой сфере общения недопустимо. При этом, встраиваясь в стандартный речевой шаблон, просторечие становится средством формирования художественного восприятия читателей, складывающегося из отношения реципиента к адресанту, адресату и объекту речи. Так, строгий и сухой приказ командира в повести Б. Васильева становится экспрессивно насыщенным благодаря включению в текст разговорных элементов: *Противник силою до двух* ***вооруженных до зубов фрицев*** *движется в район Вопь-озера с целью тайно пробраться на Кировскую железную дорогу и Беломорско-Балтийский канал имени товарища Сталина* [Там же, с. 233]. Негативное читательское восприятие объекта речи

противник формируется словом *фриц*, являющимся лишним для деловой речи, но вносящим необходимую характеристику пренебрежения и отвращения к ненавистному врагу в бытовой речи каждого сражающегося с ним человека. Подчеркивает и усиливает оппозицию «свой – чужой» использование в пределах одной фразы слов *противник (фриц)* и *товарищ Сталин*. Такое официальное номинирование, свойственное деловой речи, типично как для РЖ приказа, так и для РЖ приказания, однако, как нами описывается выше, разговорная форма речи допускает появление иных нетипичных речевых формул, которые становятся менее стандартными по мере сближения командира с его подчиненными (***Младший сержант Осянина*** *– замыкающая; Крой,* ***Осянина****, подымай бойцов; Держи за мной,* ***Маргарита****; Держи,* ***Рита****, еще рожок к автомату* [6, с. 227, 240, 258, 287]).

Использование в РЖ приказания языковых средств не противоречит таким стилевым чертам официально-деловой речи, как точность, логичность, ясность [13, с. 144]. Основное отличие РЖ приказания от РЖ приказа – эмоциональность. Недопустимые в письменной форме речи эмоции не могут не находить выражения в разговорной. Поэтому стремление говорящего к экспрессии, к выражению субъективного, оценочного является фактором, обуславливающим отбор языковых средств в деловых жанрах разговорной речи.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966.
3. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1978.
4. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Его же. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Рус. словари, 1997. Т. 5. С. 159–206.
5. Будагов Р.А. Введение в науку о языке: учеб. пособие. М., 2003.
6. Васильев Б.Л. А зори здесь тихие…: повесть // Его же. Собрание сочинений: в 8 т. Смоленск, 1994. Т. 1. С. 203–297.
7. Васильев Б.Л. В списках не значился: роман // Его же. Собрание сочинений: в 8 т. Смоленск, 1994. Т. 2. С. 149–339.
8. Васильев Б.Л. Встречный бой: повесть // Его же. Собрание сочинений: в 8 т. Смоленск, 1994. Т. 1. С. 373–405.
9. Войнович В.Н. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина: в 2 кн. М., 2007.
10. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дис. ... д-ра филол. наук. Донецк, 2009.
11. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи / под ред. О.Б. Сиротининой. Саратов, 2001.
12. Долинин К.А. Проблема речевых жанров через 45 лет после статьи Бахтина // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века. СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 1998. С. 35–46.
13. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта, 2016.
14. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие для вузов. М.: Экон. лит., 2002. С. 34–35.
15. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М., 2003.
16. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 2002.
17. Лутфуллина Г.Ф. Приказ как речевой акт, тактика или жанр (на материале английского и русского языков) // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2018. № 1(28). С. 66–75.
18. Сенина И.С. Классификаторы и родовые слова: функциональный аспект // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Се.: Русская филология. 2013. № 1. С. 17–23.
19. Словарь современного русского литературного языка: в 16 т. М. – Л., 1961. Т. 11.
20. Стеблецова А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования: на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2015.
21. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. М.: Воениздат, 2007.
22. Устав внутренней службы РККА (УВС-37) / Нар. ком. обороны СССР. М.: Гос. воен. изд-во Наркомата Обороны СССР, 1938.
23. Уткина И.В. Оптимизация форм речевого общения военнослужащих в учебно-профессиональной сфере: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006.
24. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб.: Спец. лит., 1996.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. M.: IKAR, 2009.
2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskih terminov. M.: Sov. encikl., 1966.
3. Barlas L.G. Russkij yazyk. Stilistika: posobie dlya uchitelej. M.: Prosveshchenie, 1978.
4. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 7 t. M.: Rus. slovari, 1997. T. 5. S. 159–206.

5. Budagov R.A. Vvedenie v nauku o yazyke: ucheb. posobie. M., 2003.

6. Vasil'ev B.L. A zori zdes' tihie…: povest' // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 8 t. Smolensk, 1994. T. 1. S. 203–297.

7. Vasil'ev B.L. V spiskah ne znachilsya: roman // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 8 t. Smolensk, 1994. T. 2. S. 149–339.

8. Vasil'ev B.L. Vstrechnyj boj: povest' // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 8 t. Smolensk, 1994. T. 1. S. 373–405.

9. Vojnovich V.N. Zhizn' i neobychajnye priklyucheniya soldata Ivana Chonkina: v 2 kn. M., 2007.

10. Gabidullina A.R. Uchebno-pedagogicheskij diskurs: kategorial'naya struktura i zhanrovoe svoeobrazie: dis. ... d-ra filol. nauk. Doneck, 2009.

11. Gol'din V.E., Sirotinina O.B., Yagubova M.A. Russkij yazyk i kul'tura rechi / pod red. O.B. Sirotininoj. Saratov, 2001.

12. Dolinin K.A. Problema rechevyh zhanrov cherez 45 let posle stat'i Bahtina // Rusistika: Lingvisticheskaya paradigma konca XX veka. SPb.: Izd-vo S-Peterb. un-ta, 1998. S. 35–46.

13. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. Stilistika russkogo yazyka: uchebnik. M.: Flinta, 2016.

14. Koltunova M.V. Yazyk i delovoe obshchenie: Normy, ritorika, etiket: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Ekon. lit., 2002. S. 34–35.

15. Kul'tura russkoj rechi: enciklopedicheskij slovar'-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryaeva [i dr.]. M., 2003.

16. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 2002.

17. Lutfullina G.F. Prikaz kak rechevoj akt, taktika ili zhanr (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov) // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2018. № 1(28). S. 66–75.

18. Senina I.S. Klassifikatory i rodovye slova: funkcional'nyj aspekt // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Se.: Russkaya filologiya. 2013. № 1. S. 17–23.

19. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 16 t. M. – L., 1961. T. 11.

20. Steblecova A.O. Nacional'naya specifika delovogo diskursa v sfere vysshego obrazovaniya: na materiale angloyazychnoj i russkoyazychnoj pis'mennoj kommunikacii: dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2015.

21. Ustav vnutrennej sluzhby Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. M.: Voenizdat, 2007.

22. Ustav vnutrennej sluzhby RKKA (UVS-37) / Nar. kom. oborony SSSR. M.: Gos. voen. izd-vo Narkomata Oborony SSSR, 1938.

23. Utkina I.V. Optimizaciya form rechevogo obshcheniya voennosluzhashchih v uchebno-professional'noj sfere: dis. ... kand. filol. nauk. Tver', 2006.

24. Shanskij N.M. Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka. SPb.: Spec. lit., 1996.

Lexico-stylistic peculiarities of the reflection of the speech genre of "order" in fictional works

There article deals with the specificity of the components of the speech genre of "order" functioning based on the material of the fictional works by B. Vasilyev and V. Voytovich. There is considered the issue of the degree of the representation of the elements of official and business style in fictional works. There are revealed and characterized the most regular lexico-stylistic means of the implementation of the particular meanings of the genre.

Ключевые слова: *speech genre, order, vocabulary, stylistics, official and business style.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2019)

Н.В. ЗИМИНА
(Волгоград)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЛИНГВОСИМВОЛИКА НЕМЕЦКИХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ *WEISS, SCHWARZ, BLAU, GRÜN, ROT, GELB*

Представлен семантический анализ ряда цветообозначений в немецком языке. Анализируются внутренняя форма прилагательных цвета, развитие их значения, продуктивность колоративов в области вторичной номинации, использование цветообозначений в качестве компонентов фразеологических единиц. Особое внимание уделяется коннотативному значению и символике цветоименований в немецкой лингвокультуре.

Ключевые слова: *цветообозначение, колоратив, фразеологическая единица, вторичная номинация, образное основание, этимологическое значение, коннотация, языковая картина мира.*

Цветообозначающая лексика в различных языках постоянно привлекает внимание лингвистов ввиду удобства ее систематизации и несомненной культурологической ценности. Особый интерес вызывают колоративы, входящие в состав фразеологических единиц (далее ФЕ). Общепризнанным является тот факт,

© Зимина Н.В., 2019

что подобные номинации не просто обозначают цвет, но и стремятся выразить отношение говорящего к обозначаемому.

Цвет выступает одной из наиболее значимых категорий культуры, «фиксирующей уникальную информацию о колорите окружающей природы, своеобразии исторического пути народа, взаимодействии различных этнических традиций, особенностях художественного видения мира» [1, с. 109]. Цвет окружен сетью ассоциаций, дополнительных оттенков значения, он становится воплощением разнообразных нравственно-эстетических ценностей носителей языка. Важно отметить, что языковая (лингвокультурная) система восприятия цвета существенно отличается от научной «в силу своей антропоцентричности: на то, как мы описываем цвет объектов, влияют как физические и психологические законы восприятия, так и знания о мире, о функциональном использовании наблюдаемых объектов» [Там же].

У представителей различных народов цвет с древнейших времен являлся одним из ключевых средств осмысления мира. Со временем цветовые образы утратили сугубо познавательное значение, но вместе с тем приобрели важный эстетический и духовный смысл. В процессе развития языка сфера использования цветообозначений существенно расширилась за счет вторичной номинации. Колоративы приобрели ряд переносных, метафорических значений, а также дополнительный символический смысл.

Картина мира, как известно, не является набором «фотографий», «слепков» предметов, процессов, свойств, поскольку включает в себя не только отраженные реалии, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к обозначаемому. Система отношений, оценок находит отображение в системе национального языка и принимает участие в конструировании языковой картины мира. Так, русские выражения со значением «неизвестно когда (никогда)» *когда рак на горе свистнет*, *после дождичка в четверг* соответствуют немецким *wenn die Hunde mit dem Schwanze bellen* («когда собаки залают хвостами»), *wenn Zigeunerjungen vom Himmel fallen* («когда с неба посыплются цыганские дети») или *wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen* («когда Пасха и Троица выпадут на один и тот же день»). Приведенные примеры показывают, что языковая картина мира в целом совпадает с логическим его отражением в сознании носителей различных языков. Однако при этом в ней сохраняются отдельные национально специфические участки, к которым, безусловно, относится и фразеология.

Фразеологизмы, как известно, играют особую роль в создании языковой картины мира. Природа значения фразеологических единиц, их внутренней формы (образного основания) тесно связана с фоновыми знаниями носителей языка, культурно-историческими традициями народа. ФЕ приписывают объектам признаки, ассоциирующиеся с национальной картиной мира, подразумевают некую прототипную ситуацию, выражают к ней оценочное отношение. Фразеологизмы, как отмечал Ф.И. Буслаев, – это своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» (цит. по: [3]). ФЕ возникают не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение.

Казалось бы, поскольку у человека сильны общие видовые признаки, то и доминировать во фразеологизмах должно общечеловеческое, универсальное, а не культурно-национальное. На самом деле чаще всего наблюдается иная картина. Во внутренней форме большинства фразеологизмов содержатся такие смыслы, которые придают им культурно-национальный колорит. ФЕ прямо (через денотативное значение) или опосредованно (через соотнесенность образного основания с эталонами, символами, стереотипами национальной культуры) несут в себе информацию о мире, социуме. Поэтому они представляют собой своего рода кладезь мудрости народа, сохраняющий и воспроизводящий его менталитет, его культуру от поколения к поколению [3]. Не являются исключением ФЕ с компонентами-колоративами.

Обратимся к рассмотрению семантических особенностей ряда цветономинаций в немецком языке, обращая особое внимание на культурные коннотации, символику того или иного цвета.

Прилагательное *weiß* относится к автохтонной лексике и этимологически восходит к понятиям «светлый», «сияющий», «сверкающий». В настоящее время *weiß* – это и собственно белый *(weiße Lilien, weißes Kleid, weiße Schachfiguren)*, и сияющий / сверкающий / ослепительно белый *(weiße Zähne)*. Кроме того, прилагательное может обозначать также прозрачные объекты, не имеющие цвета: *weiße Blutkörperchen, das Weiße des Hühnereis*. Как

результат вторичной номинации у слова появилось значение «имеющий очень светлый (в противоположность существующему темному) оттенок»: *weißer Pfeffer, weiße Johannisbeeren, weißes Brot (Weißbrot), weißer Wein* и др. Кроме того, номинация служит для обозначения человека со светлой кожей, европеоида: *die weißen Amerikaner, die weiße Minderheit, ihr Vater ist weiß*. В немецком языке распространены сравнительные обороты, в которых употребляются эталоны белого цвета: *weiß wie Mehl, weiß wie Kalk, weiß wie Schnee* и др. Белизна как неотъемлемый признак снега привела к образованию ряда ФЕ, в которых обозначение *weiß* используется в качестве перифраза: *weißer Tod* («смерть в снегах, льдах в результате схода лавины»), *weißer Sport* (собирательное наименование зимних видов спорта). Интересным представляется тот факт, что выражение *weißer Sport* используется также для обозначения тенниса. В данном случае возможно говорить о метонимическом переносе, в качестве образного основания при этом выступает традиционно белая форма спортсменов.

Белый цвет традиционно символизирует чистоту, незапятнанность. С белизной связано также представление об общепринятом, законном, истинном, о чем свидетельствует существование ФЕ *eine / keine weiße Weste haben* («иметь безупречную, незапятнанную репутацию»). Вместе с тем, по мнению ряда ученых, белый цвет может ассоциироваться с пустотой, бестелесностью, смертью, о чем свидетельствует рассмотренное выше выражение *weißer Tod*. Предположительно перечисленные негативные ассоциации связаны со свойством белого поглощать, нейтрализовывать все остальные цвета.

Антипод белого – обозначение черного цвета *schwarz* – также имеет германское происхождение. Первоначальное значение прилагательного – «темный, грязный», а также «находящийся / происходящий во тьме, скрытый от глаз». В настоящее время *schwarz* служит для обозначения самого темного из имеющихся цветов, абсорбирующего все прочие цвета и оттенки и не отражающего свет: *schwarzes Haar, schwarzer Anzug, sie ist schwarz gekleidet, ein schwarzes Pferd*. Кроме того, *schwarz* обладает рядом дополнительных смыслов, например: «иметь очень темный (не обязательно черный) цвет, оттенок»: *schwarzer Pfeffer, den schwarzen Kaffe (ohne Milch) trinken*. В качестве отдельного значения в семантической структуре *schwarz* выделяется ныне признанное неполиткорректным обозначение лица, имеющего темный цвет кожи: *sie hat eine schwarze Mutter und einen weißen Vater*. Исконное значение «быть цвета грязи» и сегодня присутствует в семантике лексической единицы: *du hast dich schwarz gemacht* (букв. «ты стал черным от грязи»). Кроме того, черный является официальным цветом партии «Христианско-демократический союз» (ХДС). Данный факт объясняется тем, что партия в момент своего образования выдвигала в качестве идеологии защиту прав различных слоев населения, включая крестьянство, работающее на земле, чей цветовой символ – черный. Заметим, что черный в качестве физического цвета земли присутствует и на национальном флаге ФРГ [2, с. 116]. В результате метонимического переноса (базой для которого является традиционно черный цвет облачения священнослужителей) номинация *schwarz* стала употребляться в разговорной речи для негативно окрашенного обозначения лиц, так или иначе связанных с католицизмом: *das Münsterland ist eine ganz schwarze Gegend* (имеется в виду, что в указанное местности преобладает население, исповедующее католицизм). Словари фиксируют и другие толкования цветоименования *schwarz*, имеющие пейоративную окраску. Так, черный цвет понимается как «мрачный, нездоровый, недобрый» *(es war vielleicht der schwärzeste Tag in ihrem Leben);* «низкий, подлый, гнусный» *(eine der schwärzesten Taten der Kriminalgeschichte, ein schwarzer Plan, ein schwarzes Vorhaben)*. Выражение *ein schwarzer Tag* имеет значение, идентичное русскому «черный день». Похожая смысловая наполненность черного наблюдается в выражениях *etwas schwarz in schwarz sehen / malen / darstellen, er sieht immer nur schwarz* («видеть все в черном цвете, быть пессимистом»).

Являясь антиподом белого цвета, который, как упоминалось выше, ассоциируется с чем-либо явным, законным, разрешенным, черный отсылает к незаконной, нелегальной, неразрешенной деятельности: *schwarze Geschäfte, etwas schwarz kaufen, schwarz über die Grenze fahren, der schwarze Markt*. Ср. также: *der Schwarzfahrer* (о водителе, ездящем без прав, или безбилетном пассажире), *der Schwarzangler* («рыболов-браконьер»), *der Schwarzbau* («незаконное строительство / незаконно возведенное здание») [2]. С антонимом *weiß* обозначение черного цвета используется в выражении *aus Schwarz Weiß machen*. В данном случае *weiß* обозначает истину, которую пытаются извратить, переиначить, превратить в полную противоположность. Номинация *schwarz* в не-

гативном употреблении может соотноситься с физическим состоянием лица, ср.: *jemand kann warten, bis er schwarz wird* (образ, заключенный в данном выражении, довольно натуралистичен: некто может находиться в состоянии напрасного ожидания, пока не превратится в разложившийся труп). В сравнении с данной ФЕ русскоязычные аналоги *ждать до морковкина заговенья / пока рак на горе свистнет / до второго пришествия*, также образованные по «формуле невозможного», содержат скорее шутливые образы, тогда как немецкое выражение скорее вписывается в концепцию черного («висельного») юмора (Galgenhumor). Цветономинация *schwarz*, несмотря на явное преобладание примеров и толкований с негативным значением, может употребляться также нейтрально-оценочно, напр.: *schwarz auf weiß geschrieben sein* (букв. «черным по белому», т. е. «недвусмысленно, четко, ясно»). Кроме того, в бухгалтерской сфере употребительны ФЕ *in den schwarzen Zahlen sein, in die schwarzen Zahlen kommen, schwarze Zahlen schreiben*. Их образный стержень коррелирует с черным цветом чернил, которыми в документах отмечали положительный баланс, прибыль, в отличие от красной пасты, которая применялась для фиксации убытков. Таким образом, несмотря на то, что традиционно черный цвет символизирует несчастье, горе, траур, гибель, ассоциируется с тьмой, опасностью, нечистой силой (*der Schwarze* – эвфемистичное именование черта), исследование языкового материала убеждает в том, что черному присущи и нейтральные, а также позитивно окрашенные оттенки смысла.

Колоратив *blau* представляет интерес с точки зрения этимологии. Попытки найти исконное значение лексической единицы приводят к индоевропейскому корню со значением «голубой, желтый, светловолосый», а также отсылают к латинскому выражению со значением «золотисто-желтый, золотисто-красный, светловолосый». Еще в древневерхненемецкий период *blau* сохраняет смысл «светлый, сияющий, желтый», и только в средневерхненемецком происходит окончательное закрепление за колоративом известного нам сегодня значения, включающего все оттенки синего. Интересным представляется тот факт, что из-за синкретичности значения слова в тот же период в языке начали появляться композиты, назначением которых являлось различение нюансов и степени насыщенности синего. В современном немецком языке подобного рода номинации составляют обширную группу. В нее входят как узуальные *hellblau* («голубой»), *dunkelblau* («темно-синий»), *himmelblau* («цвета неба»), так и окказиональные обозначения, имеющие в качестве определительного компонента различные эталоны синего: *marineblau* («цвета формы моряков»), *lasurblau* («цвета лазури»), *türkisblau* («цвета бирюзы») и др. Подобного рода номинации имеют широкое употребление в индустрии моды и красоты, позволяя существенно расширить изначально небогатый перечень немецких цветообозначений. В настоящее время *blau* кроме обозначения цвета *(blaue Kornblume, das blaue Meer, an der schönen blauen Donau, blau vor Wut sein, jmdn. grün und blau schlagen)* широко употребляется также для именования состояния алкогольного опьянения *(blau sein, blau sein wie ein Veilchen/wie ein ganzes Veilchenfeld / wie eine Frostbeule/wie zehntausend Mann/wie ein Eckhaus)*. Отметим, что перечисленные ФЕ, являясь сходными по структуре и имея сходное значение «быть пьяным вдребезги, в стельку, в дым», характеризуются наличием различных образных оснований, которые либо апеллируют к эталону синего *Veilchen*, *Frostbeule*, либо гиперболизировано указывают на чрезмерную дозу выпитого, которого хватило бы и на гораздо большее количество человек *(zehntausend Mann)*. Интересным представляется факт использования обоих перечисленных мотивов в одном выражении: *blau sein wie ein Veilchenfeld*. Находит отражение в языке и ситуация, маркирующая последствия злоупотребления спиртным: *blauen Montag machen* («не выходить на работу, прогуливать»). Объяснение тому, почему именно *blau* столь прочно ассоциируется с состоянием алкогольного опьянения (похожая ситуация наблюдается также и в русском языке, где имеют хождение многочисленные разговорные выражения типа *синячить* («пьянствовать»), *синяк* (о пьянице), *синька* («некачественный, дешевый спиртной напиток»), лежит, очевидно, в области физиологии. С медицинской точки зрения речь идет о болезненном изменении капилляров у пьющего человека, что вызывает характерный цвет кожных покровов, а также о состоянии дурноты, при котором нарушаются зрительные функции: *jmdm. wird grün und blau vor den Augen* (об обморочном состоянии, вызванном различными причинами). Цветономинация *blau* в немецком языке традиционно обозначает также нечто неопределенное, неясное: *ins Blaue fahren* («отправляться в поездку, не имея определенной цели»). Ср. также: *ins Blaue schießen / reden / träumen* со значени-

ем «делать что-либо наугад, наобум, не имея ясной цели». Голубому цвету раньше приписывались значения обмана, разочарования, что отражается во ФЕ *jmdm. blauen Dunst vormachen* (возможно, прототипной была ситуация выступления фокусника, иллюзиониста, который буквально напускал туман для маскировки своих манипуляций), *sein blaues Wunder erleben* («пережить какую-либо неприятную неожиданность»), *jmdm das Blaue vom Himmel reden* («болтать без умолку»). Известно также выражение *der blaue Brief* (официальное извещение об увольнении с работы, письмо учителя родителям неуспевающего ученика, вложенное в синий конверт). Вместе с тем в ряде случаев *blau* несет в себе более позитивную символику: в мировой политике голубой цвет является символом мира (по ассоциации с цветом чистого, мирного неба), миротворцев ООН называют *Blauhelme* (в русском языке они именуются «голубые каски»). *Blaue Blume* – известный символ эпохи романтизма, воплощающий множество смыслов: любовь, тоску, стремление к достижению идеала. Несколько парадоксален образный стержень ФЕ *mit einem blauen Auge davonkommen*, означающей «легко отделаться / отделаться легким испугом». С одной стороны, *blaues Auge* – синяк, свидетельство полученной травмы, с другой – собеседник понимает, что ущерб мог быть гораздо более значительным.

В отличие от номинации *blau*, чьи культурные коннотации и символика неоднозначны и контекстно обусловлены, цветообозначение *grün* обладает явно выраженным позитивным смыслом. В символике различных народов, включая немецкий, это «разрешающий» цвет, вызывающий ассоциации с жизнью, молодостью, надеждой. Данный ассоциативный ряд не противоречит внутренней форме цветообозначения. Номинация *grün* в своем исконном значении соотносилась с понятиями «расти, всходить, цвести, прорастать». Эталоном зеленого цвета с момента появления номинации в языке служили трава и листва растений: *grünes Gras, grüne Wiesen / Wälder, grüner Salat*. Данный колоратив служит также для обозначения неспелых плодов *(grüne Äpfel, Tomaten)*, а также свежих овощей, сырой древесины, продуктов питания, не подвергшихся обработке (*grüne Ware (frisches Gemüse), das Holz brennt schlecht, weil es noch grün ist, grüne (ungesalzene) Heringe* и др.). Редкий случай негативной коннотации представляет собой употребление *grün* в значении «слишком молодой, неопытный человек». Очевидна метафорическая связь данного значения с указанным выше: *ein grüner Junge, dazu bist du noch viel zu grün*.

В настоящее время в сознании носителей немецкого языка зеленый цвет прочно связан с защитой окружающей среды. В Германии высоко развито экологическое мышление, на государственном уровне ведется постоянная целенаправленная борьба за бережное отношение к природе. Так, получил широкое распространение знак *Grüner Punkt* (букв. «зеленая точка»), маркирующий упаковку изделий, пригодную для вторичной переработки. Зеленый цвет стал символом и вошел в название возникшей в 1980 г. политической партии *die Grünen* (зеленый цвет первоначально указывал на приоритетность для партии вопросов защиты окружающей среды). Употребление *grün* в составе ФЕ обычно не сопровождается существенным семантическим сдвигом: номинация так или иначе соотносится либо с цветом *(jmdm wird grün und blau vor den Augen, jmdn grün und blau schlagen)*, либо с исконным значением, коррелирующим с процветанием, благополучием, добрым отношением (*die grüne Hochzeit* («день бракосочетания»), *jmdm nicht grün sein* («не быть расположенным к кому-либо»), *nicht auf einen grünen Zweig kommen* («не достичь успеха, ничего не добиться»), *sich grün machen* («много мнить о себе») и др.). «Разрешающее» значение зеленого зафиксировано в понятии *grünes Licht*: *die Regierung erhielt für ihr Programm grünes Licht vom Parlament* («Парламент одобрил программу правительства», букв. «дал зеленый свет»).

Номинация *rot*, как и остальные рассмотренные выше цветообозначения, относится к автохтонной лексике. Прилагательное с древнейших времен обозначало красный цвет (в разных трактовках в качестве исходного эталона называют цвет крови, земли, минералов) и отличалось синкретичностью значения. Так, предположительно колоратив *rot* охватывал не только красный, но и оранжевый цвет. С этим, вероятно, связан тот факт, что в словарном составе немецкого языка нет специального обозначения для рыжего цвета волос. Употребительны выражения *rotes Haar, er / sie ist rothaarig*. По утверждениям психологов, красный цвет оказывает на психику человека наиболее сильное эмоциональное воздействие. Часто красный ассоциируется со страстью, торжеством, огнем.

Со времен Парижской коммуны он является общеизвестным символом революции, борьбы за свободу. Красный является цветом профсоюзного движения, используется в немецкоязычных странах в символике левых

партий: *rote Fahne, rote Literatur, eine rote Regierung*. В политической риторике оценочное отношение говорящего к номинации *rot* зависит от политических взглядов и убеждений говорящего. Для представителей указанных партий (напр., СДПГ) *rot* выполняет чисто номинативную функцию, тогда как их политические оппоненты вполне могут сопровождать употребление лексической единицы негативными смыслами. Красный присутствует в триколоре современной Германии, символизируя кровь, пролитую немецким народом за свое счастье [2]. Номинация *rot* имеет в современном немецком языке негативную коннотацию, если речь идет о событиях XX в., социализме, коммунизме, событиях и реалиях, связанных с СССР и ГДР: *rote Zaren* (о советских министрах), *lieber rot als tot* (лучше терпеть «красное» правительство, чем пасть в борьбе против коммунистического режима). Но этот же цвет используется и в названиях международных организаций *Rotes Kreuz* (Красный Крест) и *Roter Halbmond* (Красный Полумесяц). Красный ассоциируется с жизнью *(heute rot, morgen tot)*, а также обозначает процессы, при которых в результате нервного возбуждения кровь приливает к лицу (*rot anlaufen, einen roten Kopf bekommen* («покраснеть / побагроветь от смущения, стыда, гнева»)). *Rot* употребляется в ряде ФЕ, выступая как символ отрицательных эмоций: *ein rotes Tuch für jmdn. sein* («быть красной тряпкой для кого-либо»), *rot weinen* («сильно плакать», ср. с русск. *плакать кровавыми слезами*). Красный цвет привлекает внимание, подчеркивает важность события, явления и др.: *sich etwas rot im Kalender anstreichen* («запомнить какой-либо важный день»), *sich wie ein roter Faden ziehen* («проходить красной нитью»).

Номинация *gelb* этимологически родственна понятиям «сияющий, сверкающий». В различных источниках встречаются указания на то, что *gelb* первоначально обозначал предметы не только желтого, но и зеленого цвета. В качестве номинации цвета *gelb* употребляется в сочетании с именованиями объектов самой различной понятийной соотнесенности: *gelbe Flagge, gelber Pullover, gelbe Rose* и др. В то же время желтый ассоциируется с отрицательными эмоциями. В сознании носителей языка раздражительность, злость связаны с представлением о выделении желчи, окрашивающей кожные покровы в характерный цвет: *sich gelb und grün ärgern, vor Neid / Ärger gelb werden*. Желтый – это и цвет осенней листвы, увядания, что также может порождать негативные смыслы: *noch sind die Halme gelb, leblos dürr, vom Winter gezeichnet*. Желтый известен также как предупреждающий сигнал, что отражено в выражении *die gelbe Karte* (желтая карточка в футболе или (переосмыслено) в политическом дискурсе). Номинация *gelbe Presse* также связана с рядом негативных ассоциаций, поскольку обозначает источник недостоверной, часто скандальной информации.

Таким образом, наблюдение над языковым материалом позволяет сделать вывод о том, что цветономинации в немецкой лингвокультуре полисемичны, наряду с прямым они обладают рядом переносных значений, которые описывают различные объекты и выражают как оценочное значение говорящего, так и определенные символические смыслы. То или иное значение рассмотренных колоративов конкретизируется в контексте, конситуации либо в составе ФЕ. Оценочное значение и символика цветообозначений, с одной стороны, зависят от обозначаемых объектов, с другой – тесно связаны со сложившимися в немецкой культуре представлениями о мире, устойчивыми ассоциациями, стереотипами, оценочными установками.

Список литературы

1. Жаркынбекова Ш.К. Моделирование концепта как метод выявления этнокультурной специфики // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999.

2. Керимов Р.Д. Лингвосимволика цвета в немецкоязычной политической культуре // Полит. лингвистика. 2013. № 2 (44). С. 107–124.

3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

4. Duden. Deutsches Universalwörterbuch der deutschen Sprache / 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1996.

5. Duden: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik / Bearb. von G. Drosdowski u. W. Scholze-Stubenrecht (Der Duden in 12 Bänden, Bd. 11). Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1992.

* * *

1. Zharkynbekova Sh.K. Modelirovanie koncepta kak metod vyyavleniya etnokul'turnoj specifiki // Materialy IX Kongressa MAPRYAL. Bratislava, 1999.

2. Kerimov R.D. Lingvosimvolika cveta v nemeckoyazychnoj politicheskoj kul'ture // Polit. lingvistika. 2013. № 2 (44). S. 107–124.

3. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001.

Semantic features and linguistic symbols of the German color names "weiß", "schwarz", "blau", "grün", "rot", "gelb"

The article deals with the semantic analysis of the row of the color names in German language. There is analyzed the inner form of color adjectives, the development of their meanings, the efficiency of the colors in the sphere of the secondary nomination, the usage of color names in the function of the components of phraseological units. There is paid special attention to the connotative meaning and symbols of color names in German linguistic culture.

Key words: *color names, color, phraseological unit, secondary nomination, figurative base, etymologic meaning, connotation, language world picture.*

(Статья поступила в редакцию 14.08.2019)

А.А. ЕГОРОВА
(Иваново)

ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В МАЛЫХ ЖАНРАХ ТРАДИЦИОННЫХ АНГЛИЙСКИХ ДЕТСКИХ СТИХОВ (Nursery Rhymes)

Представлен фоносемантический анализ английских традиционных детских стихов Nursery Rhymes. Описывается систематизация звукоизобразительной лексики стихов жанра Nursery Rhymes в соответствии с классификацией ономатопов, разработанной С.В. Ворониным. Выявляются наиболее частотные типы звукоподражательной и звукосимволической лексики в Nursery Rhymes.

Ключевые слова: *фоносемантика, звукоизобразительность, детская поэзия, звукосимволизм, ономатоп, nursery rhymes.*

Одним из актуальных фоносемантических направлений стало изучение функционирования звукоизобразительности в поэзии. Звукосимволизм в тексте был предметом многих исследований по стилистике. Современными учеными было доказано, что в поэтическом тексте звуковая организация играет доминирующую роль, сообщая произведению большую выразительность [7; 14; 16; 20–22; 24]. В настоящее время исследования в области фоносемантики делают новый вклад в изучение звуковой организации текста путем исследования воздействия фоники (звуковой инструментовки) текста на слушателя, адекватности перевода фонической инструментовки, особенностей индивидуального стиля поэта, роли звукосимволических средств в актуализации языковой картины мира. Исследования звукосимволизма на материале поэтических текстов открывают перспективы для изучения этого явления в различных направлениях.

Учеными неоднократно отмечалась высокая роль звукоизобразительности в детской литературе [5; 6; 15; 17]. Это обусловлено тем, что звукосимволизм особенно ярко проявляется в детской речи. Являясь характерной чертой языка ребенка, образность присутствует и в детской литературе, в особенности в детской поэзии. Представляется перспективным изучение фонетических особенностей текстов, ориентированных на детскую аудиторию.

Объектом настоящего исследования стали английские традиционные детские стихи Nursery Rhymes (NR). На современном этапе можно отметить несколько исследований, посвященных анализу английской традиционной детской поэзии [4; 18; 19]. Среди них работа М.А. Смусь, которая затрагивает фонетический аспект NR, в частности их ритмическую структуру. На основании значимости явления звукоизобразительности в детской поэзии и недостаточной изученности фоносемантического аспекта NR мы поставили перед собой задачу изучения и анализа звукоизобразительной (ЗИ) лексики в стихах NR.

В рамках фоносемантического исследования английских традиционных стихов был проведен анализ ЗИ-лексики, собранной методом сплошной выборки из анализируемых текстов NR. Для анализа и систематизации собранных ЗИ-слов использовалась классификация ономатопов, предложенная С.В. Ворониным (1982). Был проведен количественный анализ частотности того или иного класса ЗИ-лексики в исследуемых малых жанрах NR.

В результате исследования было выбрано 570 звукоизобразительных слов, включающих звукоподражательную (ЗП) и звукосимволическую (ЗС) лексику (всего 979 словоупотреблений). Для систематизации выбранной ЗИ-лексики использовалась универсальная классификация ЗИ-слов, разработанная С.В. Воро-

© Егорова А.А., 2019

ниным [3], а также дополненная и апробированная на материале различных языков [1; 8; 9; 11–13].

Анализируемые ономатопы были разбиты на типы, каждому из которых соответствует определенная фонетическая модель. В соответствии с тремя типами звучаний (удар, неудар и диссонанс) по классификации С.В. Воронина выделяются такие разновидности *акустических ономатопов*, как инстанты (соответствуют ударам); континуанты (соответствуют неударам); фреквентативы (соответствуют диссонансам); а также два гиперкласса, соответствующие смешанным типам звучаний: инстанты-континуанты (обозначают звучание удара, сопровождающегося звучанием неудара) и фреквентативы квазиинстанты-континуанты (обозначают звучание диссонирующего удара, сопровождающегося звучанием неудара).

В анализируемых NR были обнаружены ономатопы 16 разных типов. Результаты количественного анализа звукоподражательных слов, собранных на материале NR, показали, что среди ЗП-слов, встречающихся в исследовательском материале, наблюдаются ономатопы, которые принадлежат к типам *инстантов, тоновых континуантов, фреквентативов-квазиинстантов, чисто шумовых «послеударных» инстантов-континуантов, чисто шумовых «предударных» инстантов-континуантов*. Остановимся подробнее на описании типов ономатопов, характерных для стихов NR.

Все *инстанты* построены по модели «взрывной согласный + краткий гласный + взрывной согласный». Высота и интенсивность корневого гласного указывают на высоту и громкость звучания денотата. В анализируемом материале встречаются следующие инстанты (в круглых скобках указывается число словоупотреблений и жанр):

– *clap* «хлопать» (13, потешки; 4, игровые припевы);

– *tick-tock / tick-tack* «тиканье часов» (2, потешки; 1, игровые припевы);

– *pop* «хлопать, щелкать, издавать треск» (1, заклички);

– *pat* «похлопывать; поглаживать; шлепать» (1, загадки).

Основным детерминирующим признаком *континуантов* является интенсивный гласный корня. Однако в зависимости от наличия шумового элемента – фрикативного согласного – различают [2, с. 58–74]:

• тоновые, обозначающие тоновый неудар (гудение, писк, блеяние): *bleep* «пищать (о машине, приборе)», *peep* «гудеть, сигналить (об автомобиле)»;

• тоношумовые, обозначающие шумовой неудар с элементами тона (жужжание), при этом конечный согласный указывает на резонаторный либо нерезонаторный тон: *buzz* «жужжать»;

• чисто шумовые, обозначающие шумовой неудар, т. е. шум в его наиболее «чистом» виде (движение воздуха, твердого тела, свист, шипение, шелест, шепот, движение воды), при этом показателем шума является глухой характер фрикативного согласного: *flush* «шум хлынувшей воды», *hiss* «шипеть», *whisper* «шепот».

В материале настоящего исследования встречаются следующие ономатопы, относящиеся к типу тоновых континуантов:

– *weep* «плакать, рыдать» (1, колыбельные);

– *choo-choo* – детское название поезда (1, потешки);

– *meow / mew* «мяу» (4, потешки; 1, песни);

– *toot-toot* «звук трубы» (1, потешки; 8, скороговорки);

– *bleat* «блеять; мычать (о теленке)» (1, песни);

– *squeak* «пищать; пропищать» (2, небылицы);

– *cuckoo* «куковать (о птицах)» (1, игровые припевы);

– *squeal* «визжать, пронзительно кричать; визгливо произносить» (1, считалки).

Чистошумовые континуанты не наблюдаются в материале нашего исследования за исключением ономатопа *hush*, который имеет значение успокоения, тишины и в качестве междометия переводится как «тщ!», «тс!», «тише!», довольно часто встречается в колыбельных (15 словоупотреблений).

Фреквентативы обозначают очень быстрые последовательности ударов, в которых каждый удар уже почти не ощущается отдельно, но полного слияния в единое звучание еще нет, и очень быстрое чередование ударов вызывает повышенное раздражение слуха. Вибрант [r] является общим элементом фонетической структуры фреквентативов.

В анализируемых NR наиболее часто встречаются ономатопы, принадлежащие к такому подтипу фреквентативов, как квазиинстанты, которые обозначают звучания диссонанса, тяготеющего к удару (отрывистый треск,

разламывание, разрывание, резкое движение, бурление, журчание воды, треск насекомых, скрип, скребущий звук, царапанье). Наиболее многочисленную группу составляют звукоизображения треска: *burst* «внезапно разламываться с треском» [2, с. 83]. Например:

– *break* «ломать, разбивать (на части); разрушать, разламываться, разрушаться; разбиваться» (3, песни; 1, приметы; 1, небылицы; 1, рифмовки; 1, загадки);

– *crack* «трещать, скрежетать, скрипеть; хлопнуть, грохнуть» (о звуке выстрела) (1, песни; 1, небылицы; 1, игровые припевы; 1, рифмовки);

– *burst* «прорывать; вызывать разрыв, разрушение; разламывать; вскрывать» (1, песни);

– *chirp* «чирикать, щебетать» (1, песни);

– *scratch* «царапать, скрести, оцарапать, расцарапать, скрипеть» (1, заклички; 2, небылицы; 1, рифмовки).

В гиперклассе инстантов-континуантов, обозначающих звучание удара, сопровождающегося звучанием неудара, различают *предударные*, *послеударные* и *предударно-послеударные инстанты-континуанты* в зависимости от времени звучания неудара.

Группа послеударных инстантов-континуантов обозначает удар с последующим с последующим резонансом, в зависимости от характера звучания которого различают:

• чистые шумовые, обозначающие удар с последующим чисто шумовым неударом (шуршание, шум, шелест, шипение (воды), шарканье – *gush* «внезапно хлынуть»;

• тоновые, обозначающие звучание звонкого удара.

В исследуемом материале встречаются ономатопы вышеупомянутых подтипов «послеударных» инстантов-континуантов:

• чисто шумовые:

– *swish* «шелестеть, шуршать» (4, потешки);

– *splish-splash* «звук плескающейся воды» (1, небылицы);

• тоновые:

– *ring* «звенеть; звучать» (1, небылицы; 1, игровые припевы);

– *ding* «звенеть» (2, потешки; 3, колыбельные; 3, рифмовки);

– *bump* «ударяться; врезаться, наталкиваться» (3, потешки).

Предударные инстанты-континуанты обозначают звучание удара (краткий корневой гласный + взрывной в ауслауте) с предшествующим звучанием неудара и в зависимости от характера звучания неудара делятся:

• на чисто шумовые, обозначающие звучание удара с предшествующим шелестом (щелевой в анлауте) – *flick* «щелкнуть», *slap* «шлепнуть»;

• тоно-шумовые, обозначающие звонкий удар (в ауслауте лабиальный взрывной) с предшествующим тоно-шумовым неударом – *zip* («звук, издаваемый при застегивании молнии»).

Например:

– *slap* «хлопать, шлепать» (1, колыбельные);

– *slip-slap* «звук хлопания» (2, потешки);

– *whip* «хлестать» (2, песни);

– *flap* «хлопать, шлепать, ударять (чем-л. гибким и широким)» (3, потешки; 2 рифмовки).

Количественный анализ ЗИ-лексики в анализируемом материале показал, что ЗС-слова используются в NR с большей частотностью чем ЗП-лексика.

В зависимости от характеристик денотата С.В. Воронин делит звукосимволическую лексику на *кинесемизмы*, которые обозначают различные жестовые (и в первую очередь мимические) движения, и *синестемизмы*, которые обозначают ощущения и эмоции. При этом необходимо помнить о таких признаках ЗС-слов, как семантический, грамматический, словообразовательный, структурно-фонетический, функциональный и интерлингвистический [1, с. 89].

Кинесемизмы обозначают жестовые движения и подразделяются на *фонокинесемизмы (артикуляторные ономатопы)* и *мимеокинесемизмы*, лишенные звукового компонента. Фоноинтракинесемизмы содержат звуковой (фонический) компонент, который является вторичным, производным, поэтому эти кинемы рассматриваются в рамках неакустического денотата. Выделяются 36 типов фоноинтракинем, которые подразделяются по месту образования на следующие.

1. Носовые обозначают дыхательные неголосовые звучания, происходящие в носовой и носогорловой области, и поэтому обязательно содержат носовые сонорные в качестве указателей места процесса (*sniff* «шмыгать носом», *snuff* «нюхать (о животном)»).

2. Ротовые обозначают звучания, происходящие в ротоносовой, ротовой, ротогорловой и ротоносогорловой областях, и в качестве указателей места процесса обязательно содержат либо губные, либо зубные, либо язычные фонемы. Например, ротоносовой фоноинтракинесемизм *murmur* («лепетать») в качестве

указателя места процесса содержит редуплицированный губной сонант [m].

3. Горловые обозначают звучания, происходящие в горлоносовой, горлоротовой и собственно горловой областях. В качестве указателей места процесса в них обязательно присутствуют гуттуральные фонемы. Например, горлоротовой фоноинтракинесемизм *guzzle* («заглатывать») содержит звонкий гуттуральный [g] в анлауте, указывающий на место процесса. Присутствие латерального обозначает участие в процессе языка. Звонкий переднеязычный [z] подражает звуку всасывания.

Рассмотрим некоторые примеры фоноинтракинесемизмов, встречающихся в исследуемом материале:

– носовые: собственно носовой (*smoke* – «курить» (1, песни)); втягивание носом воздуха (*smell* «чувствовать запах, чуять; обонять» (1, заклички));

– ротовой, дуновение ртом (*blow* (2, колыбельные; 1, песни; 2, заклички); *whistle* (1, потешки); собственно ротовой, чмоканье (*kiss* «целовать» (3, потешки; 1, песни); смех (*laugh* «смеяться» (1, песни; 1, небылицы));

– ротогорловые, дыхание, вздох (*ah* «Ах!» (1, песни); *ha* «Ха! А!» (1, песни); *oh* «О!» (3, песни)); дыхание ртом (*huff* «пыхтеть, тяжело дышать» (1, песни); *puff* «резко выдыхать, тяжело дышать» (1, потешки)); собственно горловой (*hic* «звук икоты» (1, песни); «громкий крик» (*heighho* (1, песни); *hey*! «Эй!» (1, рифмовки); *shout* «кричать» (1, потешки)); ротоносогорловые (*snap* «огрызаться, щелкать зубами, клювом» (1, загадки)).

Мимеоинтракинесемизмы отражают внутренние процессы организма, в основном мимические рефлекторные и выразительные движения, сопровождающие ощущения и эмоции. Так, можно выделить мимику упрямства, упорства, презрения, отвращения, симпатии. Она характеризуется сжиманием губ и поэтому отражается лабиальными фонемами. К этой же группе денотатов относятся такие движения, как мигание, моргание, высовывание языка, щуренье, нахмуривание, облизывание губ. Мимика неудовольствия отражается лабиальными согласными (*frown* «хмуриться», *pout* «надуть губки») и огубленными гласными, например гласным /u:/, при этом лабиализуются предшествующие согласные (*gloomily* «мрачно»). «Бемольные» (огубленные) согласные передают пренебрежительность (*stupid, foolish* «глупый») [10; 23], а «диезные» (смягченные) – уменьшительность, что ярко проявляется в детской речи *(тетенька (auntie), птенчик (thechick), щеночек (puppy))*.

В анализируемом материале можно выделить лишь несколько примеров мимеоинтракинесемизмов: мимика лица – *chin* «подбородок» (1, песни); *mow* «гримасничать» (1, песни); *throat* «обозначение горла» (1, загадки).

Мимеоэкстракинесемизмы подражают внешним неакустическим объектам (их форме, качеству поверхности, размеру, движению). Изоморфизм *мимеоэкстракинесемизмов* наблюдается во многих языках мира: англ. *round,* итал. *rotondo,* франц. *rond* – все эти слова обозначают «круглый», и в каждом слове присутствует огубленный гласный, символизирующий круг. Округлость звукосимволически обозначается через лабиальные фонемы [3, с. 71–108]. Напряжение обозначается через дентальные, гуттуральные, палатоальвеолярные и лабиальные фонемы, основными показателями напряженности являются гуттуральный [k]и вибрант [r] (*screwed* «задавленный») [Там же, с. 175].

Отметим основные типы экстракинесемизмов, встречающихся в материале исследования:

– колебательное движение – *wave* «развеваться (о флагах)», «волноваться (о поле, растениях)»; «качаться (о ветках)»; «колыхаться (о воде)» (1, песни); *rock* «качаться, колебаться; трястись» (3, колыбельные); *wag* «качаться, колебаться» (1, потешки); *fly* «летать» (4, потешки; 4, рифмовки; 3, скороговорки);

– вращательное движение – *roll* «вертеться, вращаться» (1, небылицы); *swirl* «кружиться в водовороте, вращаться»;

– резкое движение – *jump* «прыгать, скакать» (2, небылицы); *cut* «резать» (1, небылицы);

– виды ходьбы – *waddle* «ходить раскачиваясь, ковылять (как утка)» (1, потешки; 1, песни; 1, игровые припевы);

– ползание – *creep* «ползать; пресмыкаться» (1, небылицы); *snake* «ползти, извиваться (как змея)» (1, скороговорки);

– обозначение малого – *little* «маленький» (встречается во всех малых жанрах); *tiny* «очень маленький, крошечный» (1, потешки);

– округлое – *round* «круглый» (5, скороговорки; 4, рифмовки);

– световые явления – *shine* «светить, сиять, озарять» (1, небылицы; 2, скороговорки);

– напряжение – *catch* «ловить; поймать; схватить» (1, небылицы); *cuddle* «обнимать; крепкие объятия» (1, колыбельные).

Следует отметить, что наиболее многочисленным типом ЗС-слов, встречающихся в анализируемом материале, являются мимео-экстракинесемизмы.

Количественный анализ показал, что ЗИ-лексика используется с разной частотностью в детских стихах, принадлежащих к различным малым жанрам NR. Самая высокая частотность ЗИ-слов в анализируемом материале характерна для *рифмовок* и *скороговорок*. Реже всего ЗИ-лексика встречается в небылицах. Таким образом, частотность ЗИ-лексики меняется в зависимости от жанра NR.

Явление звукосимволизма, представленное в исследуемом материале ЗС-словами, является более распространенным по сравнению со звукоподражанием. Количественный анализ показал такое соотношение ЗП- и ЗС-лексики в анализируемых стихах NR: ЗС-слова – 86%, ЗП-слова – 14%.

Анализ фонетической организации традиционных английских детских стихов позволяет выявить наиболее экспрессивные малые жанры, в которых ЗИ-лексика сообщает стихотворению выразительность, делает его запоминающимся и благозвучным. На основании количественного анализа можно отметить, что высокие показатели частотности ЗИ-слов характерны для скороговорок, потешек и рифмовок.

Список литературы

1. Братусь И.Б. Акустические ономатопы в индонезийском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1976.

2. Воронин С.В. Английские ономатопы. СПб.: Ин-т иностр. яз., 1998.

3. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.

4. Гейнце И.В. Фразеологические единицы в английском детском фольклоре: дис. … канд. филол. наук. М., 1991.

5. Давыдов М.В., Окушева Г.Т. Значение и смысл созвучий в современном английском языке: учеб. пособие / МГУ им. М.В. Ломоносова, филол. фак., каф. англ. яз.. М.: Изд-во МГУ, 1993.

6. Иванова М.В. Звукоизобразительная лексика в англоязычной детской сказке: дис. … канд. филол. наук. Л., 1990.

7. Ищенко Д.С. Фоносемантические и цветофоносемантические художественные ассоциации в поэтической речи: на материале творчества В.Я. Брюсова: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2010.

8. Канкия Н.Д. Примарная мотивированность слова (на материале английского и грузинского языков): автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1988.

9. Климова С.В. Этимология и этимологическая фоносемантика // Англистика в XXI веке. СПб, 2002. С. 92–93.

10. Кузьмич И.В. Звукоизобразительная лексика американского слэнга: фоносемантический анализ: дис. … канд. филол. наук. СПб., 1979.

11. Лапкина Л.З. Английские и башкирские акустические ономатопы (опыт типологического исследования): дис. … канд. филол. наук. Л., 1979.

12. Лихоманова Л.Ф. Семантическая филиация английских звукоизобразительных глаголов движения: автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1986.

13. Мазанаев О.В. Основные группы звукосимволических слов: фоносемантический анализ (на материале английского и лезгинского языков): автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1985.

14. Марухина С.А. Фоносемантические маркеры поэтического текста: на материале английского и французского языков: дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2014.

15. Михайловская Н.Г. Звукоподражания и повторы в детской поэзии // Материалы семинара по проблеме мотивированности языкового знака / АН СССР; Ин-т языкознания, Ленингр. отд-ние. Л.: Наука, 1969. С. 74–76.

16. Наумова Н.А. Актуализация английской языковой картины мира с помощью звукосимволических средств (на материале английской поэзии): дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2005.

17. Павловская И.Ю. Фоносемантические аспекты речевой деятельности: дис. … д-ра филол. наук. СПб., 1999.

18. Смусь М.А. Роль фонетической структуры поэтического текста в создании ритмического движения (экспериментально-фонетическое исследование на материале Nursery Rhymes): дис. … канд. филол. наук. М., 1988.

19. Степанова И.В. Лингвоментальные и лингвокультурологические характеристики традиционных английских детских стихов: дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2003.

20. Титова Е.А. Прагматический аспект передачи звукоизобразительных средств при переводе поэтических текстов (на материале английского и русского языков): дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2006.

21. Фадеева Е.Н. Фоносемантическая характеристика индивидуального стиля автора на примере поэтической речи XX в.: дис. … канд. филол. наук. Тула, 2004.

22. Шадрина И.Н. Фоносемантическая доминанта как структурообразующий компонент текста перевода (экспериментальное исследование на материале русского и английского языков): дис. … канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2001.

23. Шамина Е.А. Дистрибуция лабиальных в фонетическом и фоносемантическом отношении: дис. … канд. филол. наук. Л., 1988.

24. Шарапилова Э.А. Фоносемантика в лирике Марины Цветаевой: дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2000.

* * *

1. Bratus' I.B. Akusticheskie onomatopy v indonezijskom yazyke: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1976.

2. Voronin S.V. Anglijskie onomatopy. SPb.: In-t inostr. yaz., 1998.

3. Voronin S.V. Osnovy fonosemantiki. L.: Izd-vo LGU, 1982.

4. Gejnce I.V. Frazeologicheskie edinicy v anglijskom detskom fol'klore: dis. … kand. filol. nauk. M., 1991.

5. Davydov M.V., Okusheva G.T. Znachenie i smysl sozvuchij v sovremennom anglijskom yazyke: ucheb. posobie / MGU im. M.V. Lomonosova, filol. fak., kaf. angl. yaz.. M.: Izd-vo MGU, 1993.

6. Ivanova M.V. Zvukoizobrazitel'naya leksika v angloyazychnoj detskoj skazke: dis. … kand. filol. nauk. L., 1990.

7. Ishchenko D.S. Fonosemanticheskie i cvetofonosemanticheskie hudozhestvennye associacii v poeticheskoj rechi: na materiale tvorchestva V.Ya. Bryusova: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2010.

8. Kankiya N.D. Primarnaya motivirovannost' slova (na materiale anglijskogo i gruzinskogo yazykov): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1988.

9. Klimova S.V. Etimologiya i etimologicheskaya fonosemantika // Anglistika v XXI veke. SPb, 2002. S. 92–93.

10. Kuz'mich I.V. Zvukoizobrazitel'naya leksika amerikanskogo slenga: fonosemanticheskij analiz: dis. … kand. filol. nauk. SPb., 1979.

11. Lapkina L.Z. Anglijskie i bashkirskie akusticheskie onomatopy (opyt tipologicheskogo issledovaniya): dis. … kand. filol. nauk. L., 1979.

12. Lihomanova L.F. Semanticheskaya filiaciya anglijskih zvukoizobrazitel'nyh glagolov dvizheniya: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1986.

13. Mazanaev O.V. Osnovnye gruppy zvukosimvolicheskih slov: fonosemanticheskij analiz (na materiale anglijskogo i lezginskogo yazykov): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1985.

14. Maruhina S.A. Fonosemanticheskie markery poeticheskogo teksta: na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2014.

15. Mihajlovskaya N.G. Zvukopodrazhaniya i povtory v detskoj poezii // Materialy seminara po probleme motivirovannosti yazykovogo znaka / AN SSSR; In-t yazykoznaniya, Leningr. otd-nie. L.: Nauka, 1969. S. 74–76.

16. Naumova N.A. Aktualizaciya anglijskoj yazykovoj kartiny mira s pomoshch'yu zvukosimvolicheskih sredstv (na materiale anglijskoj poezii): dis. … kand. filol. nauk. Saransk, 2005.

17. Pavlovskaya I.Yu. Fonosemanticheskie aspekty rechevoj deyatel'nosti: dis. … d-ra filol. nauk. SPb., 1999.

18. Smus' M.A. Rol' foneticheskoj struktury poeticheskogo teksta v sozdanii ritmicheskogo dvizheniya (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie na materiale Nursery Rhymes): dis. … kand. filol. nauk. M., 1988.

19. Stepanova I.V. Lingvomental'nye i lingvokul'turologicheskie harakteristiki tradicionnyh anglijskih detskih stihov: dis. … kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2003.

20. Titova E.A. Pragmaticheskij aspekt peredachi zvukoizobrazitel'nyh sredstv pri perevode poeticheskih tekstov (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): dis. … kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.

21. Fadeeva E.N. Fonosemanticheskaya harakteristika individual'nogo stilya avtora na primere poeticheskoj rechi XX v.: dis. … kand. filol. nauk. Tula, 2004.

22. Shadrina I.N. Fonosemanticheskaya dominanta kak ctrukturoobrazuyushchij komponent teksta perevoda (eksperimental'noe issledovanie na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. … kand. filol. nauk. Gorno-Altajsk, 2001.

23. Shamina E.A. Distribuciya labial'nyh v foneticheskom i fonosemanticheskom otnoshenii: dis. … kand. filol. nauk. L., 1988.

24. Sharapilova E.A. Fonosemantika v lirike Mariny Cvetaevoj: dis. … kand. filol. nauk. Mahachkala, 2000.

Sound expressive vocabulary in small genres of traditional English nursery rhymes

The article deals with the phonosemantic analysis of the English traditional nursery rhymes. There is described the systematization of sound expressive vocabulary of the poems of the genre of nursery rhymes according to the classification of the onomatopoeic words developed by S.V. Voronin. There are revealed the most frequency types of sound imitation and sound symbolism vocabulary in nursery rhymes.

Key words: *phonosemantics, sound description, children's poetry, sound symbolism, onomatopoeic word, nursery rhymes.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2019)

М.Р. САРКИСЯН
(Пятигорск)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БИБЛЕЙСКИХ АЛЛЮЗИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале концепта ‘Spirituality’)

Рассматривается прагматический потенциал стилистического воздействия экспрессивных средств в процессе вербализации концепта с духовно-ценностным наполнением в английском языке. Показано, что вербализация и интенсификация концепта осуществляются посредством метафорических, метонимических средств, отсылки к прецедентным текстам и именам.

Ключевые слова: *концепт, объективация концепта, прагматический потенциал языковых средств, лексико-синтаксические средства, метафорические, метонимические средства.*

Настоящая статья посвящена рассмотрению экспрессивно-стилистических ресурсов английского языка в процессе объективации концепта с христианско-ценностным наполнением. Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, разработкой значимых проблем стилистики, с другой – оживлением интереса ученых к концептам с духовно-ценностным наполнением, к разнообразным формам их проявления в языке. Подвергается исследованию прагматический потенциал языковых средств в процессе вербализации концепта в художественном тексте. Языковая выразительность создается за счет экспрессивно-стилистических и оценочно-стилистических компонентов языка. Стилистические фигуры речи призваны усиливать выразительность речи, интенсифицируя ее эмоциональность и экспрессивность [6].

В современном мироустройстве религии отводится особая роль, которая сводится, в частности, к генерации и становлению национальных картин мира. В связи с этим морально-духовный компонент, присущий менталитету разных народов, получает свой собственный статус. Данный фактор обусловлен процессом становления культуры с учетом своеобразия развития национальных картин мира. Религиозные взгляды и идеалы, которые находят языковое воплощение, следует рассматривать сквозь призму культуры. Ценность языка представляет особенную актуальность в вопросах исследования конкретных национальных культур [3]. Современные исследователи единодушно сходятся во мнении, что всеобъемлющее постижение культуры в тесной взаимосвязи с душой народа происходит посредством языка [1–5 и др.].

В языковой картине мира наблюдается тенденция к «реставрации» концепта ‘Spirituality’ («духовность») и его основных структурных элементов с христианско-ценностным наполнением. На современном этапе развития когнитивной лингвистики одним из способов объективации концепта, выявления его отличительных признаков является анализ лексико-синтаксических средств и стилистических приемов. Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении экспрессивных средств, способствующих актуализации определенных компонентов концепта, созданию ярких смыслов, которые, в свою очередь, эксплицируют признаки концепта, создают ассоциативные связи с другими концептами. Вербальная репрезентация концепта ‘Spirituality’ («духовность») обусловлена тем, что вся сфера духовно-нравственного в языке обрела особую актуальность в жизни человека. Соответственно, рассматриваемый концепт как значимый элемент лингвоменталитета христианина находит конкретное материальное выражение в языке.

Научная новизна работы заключается в выявлении и описании прагматического значения языковых средств, которые прямо не вытекают из лексических значений выражающих их слов. В рамках нашего исследования языковыми средствами, которые репрезентируют процессы внутреннего взаимодействия структурных элементов исследуемого концепта, выступают средства метафоризации и метонимизации, отсылки к прецедентным библейским текстам и именам. Обратимся к примерам.

(1) *Here was Arthur left to me at last; and rousing from my despondent apathy, I exerted all my powers* ***to eradicate the weeds*** *that had been fostered in his infant mind, and* ***sow again the good seed*** *they had rendered unproductive. Thank heaven,* ***it is not a barren or a stony soil*** [7, p. 129]. – «Артур был со мной и я, позабыв апатию и угнетенность, сделала все возможное, чтобы искоренить то зло, которое было

© Саркисян М.Р., 2019

насаждено на его несформировавшийся разум, и взрастить добрые семена в его душе» (здесь и далее перевод наш. – *М.С.*).

В рассматриваемом фрагменте концепт ‘Spirituality’ представлен посредством сочетаний, актуализируемых контекстом: *eradicate the weeds, sow the good seed, not a barren or a stony soil.* Данные сочетания являются примером библейской аллюзии на притчи Господа о сеятеле и отделении плевел от пшеницы. Образное толкование сочетания *eradicate the weeds* позволяет говорить об искоренении губительных, вредоносных привычек, т. е. грехов. Сочетания *sow the good seed, not a barren or a stony soil* раскрывают притчу Господа о плоде, посеянном на доброй почве. Лексема *soil* образно вербализует душу человека; *good seeds* – характеризует добродетели, моральные ценности, благодаря которым возможно взрастить добрые семена в душе человека и заглушить плевелы. Таким образом, актуализация концепта ‘Spirituality’ («духовность») строится средствами метафоризации и отсылки к притчам. В то время как вербализация концепта ‘Spirituality’ («духовность») средствами метонимизации базируется на корреляции понятий или явлений и демонстрирует процесс номинации одного понятия через другое, которое взаимодействует с данным понятием по смежности.

(2) *Philip didn’t speak. He could see that his uncle was sincere. It was almost a* ***miracle****. He had* ***taken the body and blood of his Savior****, and* ***they*** *had given him strength so that he no longer feared the* ***inevitable passage into the night*** [9, p. 647]. – «Филипп не разговаривал. Он осознавал искренность дяди. Это было почти чудом. Он причастился Тела и Крови своего Спасителя, которая укрепила его в неизбежном переходе в мир иной».

В данном фрагменте концепт ‘Spirituality’ опредмечивается метонимическим сочетанием *the body and blood of his Savior*, лексемой *miracle*, которые актуализируют таинство Евхаристии, заключающееся в приношении Богу божественной жертвы Тела и Крови Христовой под видом хлеба и вина, и преподание их для вкушения и освящения. Сказанное выше находит манифестацию в дефиниционном анализе лексемы *Eucharist* – “the central rite in many Christian Churches in which bread and wine are blessed by the priest and shared with the people as sacrifices in memory of the body and Blood of Christ” [10, p. 222]. Употребление метонимического переноса конкретизирует, но в то же время делает образной мысль о том, что человек приобщается к Телу и Крови Спасителя в даре Святых Тайн. Вместе с тем сочетание *they had given him strength* является примером олицетворения, имплицитно актуализирующего благодать, которую человек получает в таинстве Причащения и которая укрепляет его в духовной жизни. Сочетание *inevitable passage into the night* перифрастически изображает переход в загробный мир.

(3) *‘Very right,’ said he, ‘provided your conscience be not too morbidly tender, and your ideas of* ***God*** *not too erroneously severe; but can you suppose it would offend that* ***benevolent Being*** *to make the happiness of one who would die for yours -* ***to raise a devoted heart*** *from* ***purgatorial torments*** *to a* ***state of heavenly bliss****, when you could do it without the slightest injury to yourself or any other’* [7, p. 353]. – «…Твоя совесть тебя не обличает, и твои представления о Боге не слишком строги, однако можешь ли ты предположить, что такое расположение ума может оскорбить Господа, Того, кто умер ради спасения нас – воскресил души праведных и вывел их из ада в царство вечного блаженства».

Концепт ‘Spirituality’ находит отражение посредством следующих лексических сочетаний: *purgatorial torments, heavenly bliss, to raise a devoted heart, benevolent Being.* Концепт «духовность» манифестируется посредством синекдохи, метонимического переноса, в следующей части предложения: *to raise a devoted heart from purgatorial torments to a state of heavenly bliss.* Более того, библейской аллюзия, заложенная в предложении, вызывает в воображении образ Господа, который претерпел страдания и воскресил души праведных, ожидающих воскресения и блаженства в геенне огненной. Соответственно, сочетание *a devoted heart* в форме единственного числа являет собой пример метонимического переноса. Отсылка к образу Господа вербализирует библейскую аллюзию, которая выполняет аргументирующую функцию и актуализирует христианскоценностные характеристики концепта «духовность», такие как добродетель, самопожертвование, кротость.

Рассмотрим экспликацию концепта посредством отсылки к прецедентным текстам и прецедентным именам.

(4) *It is* ***a coal of fire heaped on my head*** *and so is every word you address to me, and every look that lights your sweet face. Come still and give me*

your hand – if my thin fingers do not scare you [7, p. 435]. – «Все это подобно горящим углям над моей головой, также как и твои слова и взгляды. Подойди и дай мне твою руку, конечно, если моя рука не напугает тебя».

В рассматриваемом фрагменте концепт ‘Spirituality’ представлен посредством *аллюзии a coal of fire heaped on my head*. Данный пример отсылает к притчам Соломона. Выражение *собирать горящие угли на голову* предполагает содействие ближнему и его семье. В дни Соломона огонь определял достаток и комфорт семьи, сделать костер представлялось трудоемким занятием, гораздо проще было поддерживать угли горящими, чтобы в необходимый момент использовать их для разведения костра. Если угли затухали, человек прибегал к помощи близких, ему давали горящие угли, которые он по сложившейся на Востоке традиции относил домой в корзине над головой. Таким образом, посредством библейской аллюзии актуализируется такой духовно-ценностный признак рассматриваемого концепта, как милосердие, любовь к ближнему.

(5) *The thought is a brief madness; let me see things with sane eyes. Ruin will come,* ***lay her axe to*** *my fortune’s* ***roots*** *and* ***hew them down*** [Ibid., p. 444]. – «Мысль – безумна, позволь мне рассмотреть все здравым умом. Падение неминуемо, и секира лежит у дерева, ждет возмездия».

Аллюзия, заключенная в языковом выражении ***lay her axe to roots*** *and* ***hew them down***, отсылает нас к словам пророка Иоанна Крестителя. Иоанн Креститель говорит языком аллегорий о том, что зло в будущем будет изобличено под самый корень. Дерево, срубленное под корень, символизирует выкорчеванное зло. Секира в разбираемых словах означает орудие возмездия в руках Бога. Причем это возмездие болезненное и неприятное для дерева-злодея, приносящего злые плоды. И такое справедливое и необходимое возмездие проявляется в виде полного выкорчевывания зла под корень. Аллюзия к словам пророка Иоанна Крестителя вербализует такие христианско-ценностные черты концепта, как необходимость покаяния, искоренение зла и приобщение человека к добродетели.

(6) *I was burying my talent in the earth, and* ***hiding my light under a bushel*** [Ibid., p. 9]. – «Я зарывал свой талант в землю, был излишне скромным».

Аллюзия, заключенная во фразеологическом выражении *hiding my light under a bushel*, отсылает нас к Евангелию от апостола Матфея. Отсылка к прецедентному библейскому тексту выполняет иллюстрирующую функцию и служит для обоснования метафорического выражения *burying my talent in the earth*. Посредством данного фразеологизма автор развивает мысль о человеке, который попусту растратил дар, данный ему свыше. При интерпретации данного фрагмента реализуется авторская установка: повысить выразительность речи и усилить ее эмоциональность. При интерпретации данной аллюзии актуализируются такие стороны концепта ‘Spirituality’, которые можно свести к понятиям «лукавство» и «леность».

(7) *…****Let not the sun go down upon your wrath****, Mr. Markham. I’m sorry I offended you by my abruptness* [7, p. 39]. – «Не держи долго на меня обиду, мистер Маркхэм. Извини, что оскорбила своей резкостью».

Примером языковой аллюзии является предостережение св. апостола Павла к ефесским христианам освободиться от гнева до наступления ночи, т. к. сон есть образ смерти: *Let not the sun go down upon your wrath.* При интерпретации данной аллюзии актуализируется такой духовно-ценностный компонент концепта, как стяжание добродетели.

(8) *…The thought of living on upon Mamma and Walter –* ***a mere cumberer of the ground –*** *is perfectly intolerable…* [Ibid., p. 293]. – «Мысль, что я на содержании у мама и Уолтера – подобно бесплодной смоковнице, – просто невыносима».

В рассматриваемом фрагменте концепт ‘Spirituality’ актуализируется посредством аллюзии *a mere cumberer of the ground*. Данный пример отсылает к притче о бесплодной смоковнице, где иносказательно выражается мысль о необходимости времени для покаяния. В случае отсутствия видимых перемен человек, подобно бесплодной смоковнице, будет обречен на суд и вечную гибель. При интерпретации данного фрагмента опредмечиваются такие духовно-ценностные элементы концепта ‘Spirituality’, которые можно свести к необходимости покаяния, страшного суда и посмертных страданий.

(9) *…The latter was full of hope and joy; praising his goodness to the skies, but with an evident, though but half-expressed wish that it were based on a surer foundation than the natural impulses of the heart, and a half prophetic dread of the* ***fall of that house so founded on the sand – which fall had shortly after taken place****…* [Ibid., p. 297]. – «Последний был переполнен надеж-

ды и радости, вознося благодарение небесам, но с очевидным, хотя с неярко выраженным желанием, что оно базируется на бесспорном основании, чем на естественных импульсах сердца, и страх великого падения, подобно падению дома, основанного на песке».

В рассматриваемом фрагменте концепт ‘Spirituality’ вербализуется посредством аллюзии *fall of that house so founded on the sand*. Данный пример отсылает читателя к притче о мудром и неразумном строителе, в которой иносказательно проводится мысль, что может явиться основанием жизни человека: служение Богу или греху. При интерпретации данного фрагмента актуализируется целый ряд основополагающих духовно-ценностных характеристик концепта ‘Spirituality’, таких как любовь к Богу, ближним, победа над грехом, послушание, радость, милосердие, наряду с непослушанием, обидой, завистью, гордостью.

(10) *...Yes, my immaculate angel, but when once you have secured your regard, and find yourself safe in Heaven, and me howling in Hellfire, catch you lifting a finger to serve me then! – No, you'll look complacently on, and not so much as* ***dip the tip of your finger in water to cool my tongue!*** [7, p. 346] – «…Да, мой непорочный ангел, но, когда ты окажешься в раю, а я в геенне огненной, протяни руку и омочи конец перста в воде и охлади мой язык».

В рассматриваемом фрагменте концепт ‘Spirituality’ представлен аллюзией *dip the tip of your finger in water to cool my tongue*. Данный пример отсылает читателя к притче о богаче и Лазаре. Библейская аллюзия заставляет задуматься о смысле и цели жизни, о суде Божием и суде человеческом, о невозможности покаяния после смерти и о посмертных страданиях. При интерпретации данного фрагмента актуализируются следующие ценностные характеристики концепта ‘Spirituality’: вечная жизнь, посмертные страдания, ад.

(11) *‘Perhaps it would become you better’, said I, to look at what you are, and say,* ***“God be merciful to me a sinner”*** [Ibid., p. 229]. – «Возможно, для тебя будет лучше посмотреть на себя и обратиться с покаянной молитвой: “Боже, милостив буди мне, грешному”».

В рассматриваемом фрагменте автор использует прецедентное имя *God*, апеллирование к которому вербализует библейскую аллюзию и иллюстрирует покаянную молитву, произнесенную сборщиком податей, покаявшимся и получившим прощение. Прецедентное имя выполняет аргументирующую функцию. Наличие отличительных характеристик прецедентного имени *God* в корреляции с концептом ‘Spirituality’, становится ценностным параметром данного концепта, вербализуя признаки, приписываемые Богу, в частности милосердие, кротость.

(12) *Among the members of the church there was one young man, with whom he had long lived in such close friendship that it was the custom of their brethren to call them* ***David and Jonathan*** [8, p. 8]. – «В церковной общине был молодой человек, с которым он давно дружил. Паства сравнивала такую дружбу со взаимоотношениями Давида и Ионафана».

В рассматриваемом фрагменте апеллирование к обозначенным именам вербализует библейскую аллюзию о царе Давиде и Ионафане. Отношения Давида и Ионафана являются примером идеальной дружбы. Ионафан предупреждал царя Давида о коварных планах своего отца Саула и дважды спасал своего друга от смерти ценой собственной жизни. При интерпретации данного фрагмента актуализируются такие ценностные характеристики концепта, как преданность, любовь к ближнему.

Таким образом, языковые факты представляют богатый материал, указывающий на характер взаимодействия языка и культуры [3]. Рассмотрение концептов, в частности с духовно-ценностным содержанием, приобретает особый статус в вопросах приобретения знания о понятиях, которые существуют в сознании носителей языка и культуры, однако прямо не вытекают из лексических значений репрезентирующих их слов. Исследование концепта под данным ракурсом позволяет распредметить те пласты культуры, которые демонстрируют все многообразие национального характера.

Доказано, что способом формирования концептов является язык. Концепт ‘Spirituality’ («духовность») вербализуется метафорическими, метонимическими номинациями, в то время как интенсификация его признаков осуществляется посредством отсылки к прецедентным текстам и именам. В процессе анализа практического материала нами выделены значимые духовно-ценностные характеристики концепта ‘Spirituality’: необходимость покаяния, милосердие, любовь к ближнему, самопожертвование, кротость, стяжание добродетели, вечная жизнь, посмертные страдания, ад, искоренение зла, лукавства и лености. Ценность прагматического потенциала экспрессивных средств, в частности анализ аллюзий, мета-

форических, метонимических средств, в процессе актуализации концепта с духовно-ценностным содержанием состоит в распредмечивании тех смысловых составляющих, которые опосредованно актуализируются в лексических значениях выражающих их слов, а также дифференцируются степенью своей абстрактности и богословской глубиной мысли.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1999.

2. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Шк. «Мастера русской культуры», 1997.

3. Давыдова А.Р. Фоновая лексика и внеязыковая действительность в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 7. С. 184–188.

4. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Наука, 1997.

5. Мелерович А.М. Концептообразующее функционирование фразеологических единиц в художественной речи // Фразеология. Тула, 2000. С. 24–31.

6. Москвин В.П. Тропы и фигуры: параметры общей и частных классификаций // Филол. науки. 2002. № 4. С. 79–85.

7. Bronte A. The Tenant of Wildfell Hall. London: Wordsworth, 2009.

8. Eliot G. Silas Marner. London: Wordsworth, 1999.

9. Maugham S. Of human Bondage. New York: Bantam Dell, 2006.

10. Webster's Elementary Dictionary / ed. by G. and C. Merriam. N.Y., 1962.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1999.

2. Bulygina T.V. Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki). M.: Shk. «Mastera russkoj kul'tury», 1997.

3. Davydova A.R. Fonovaya leksika i vneyazykovaya dejstvitel'nost' v anglijskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. Vyp. 7. S. 184–188.

4. Kubryakova E.S. Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. M.: Nauka, 1997.

5. Melerovich A.M. Konceptoobrazuyushchee funkcionirovanie frazeologicheskih edinic v hudozhestvennoj rechi // Frazeologiya. Tula, 2000. S. 24–31.

6. Moskvin V.P. Tropy i figury: parametry obshchej i chastnyh klassifikacij // Filol. nauki. 2002. № 4. C. 79–85.

Pragmatic potential of the Bible allusions in fiction texts (based on the concept of "Spirituality")

The article deals with the pragmatic potential of the stylistic influence of the expressive means in the process of the verbalization of the concept with a spiritual and value content in English. There is demonstrated that the verbalization and the intensification of the concept are carried out by the means of the metaphoric and metonymic means and the reference to the precedent texts and names.

Key words: *concept, objectification of concept, pragmatic potential of language means, lexical and syntactical means, metaphoric and metonymic means.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2019)

Е.Ю. МАМОНОВА, К.В. ПЕРМЯКОВА, М.У. ХУДАЙБЕРДИНА
(Пермь)

ДИАЛОГ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ИЗ АРАБСКОГО МИРА В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Освещается проблема интеграции языковой личности студента из арабского мира в российское образовательное пространство. Владение английским языком дает арабскому студенту опыт проживания субстанциальной картины мира, свойственной западному мышлению и языку. При использовании английского языка в качестве языка-посредника следует учитывать межъязыковую асимметрию русского, арабского и английского языков.

Ключевые слова: *билингвизм, лексикон, образовательное пространство, прагматикон, тезаурус, тезаурус-лексикон, языковая личность, языковая картина мира.*

Тема данной статьи – взаимодействие русского и английского языков как фактор интеграции студента из арабского мира в образовательное пространство российского универ-

© Мамонова Е.Ю., Пермякова К.В., Худайбердина М.У., 2019

ситета. Статья основана на исследованиях билингвальной языковой личности, представленных в трудах Ю.Н. Караулова, Г.И. Богина, И.А. Зимней, Т.С. Серовой, а также на сопоставлении западной и арабской языковых картин мира в трудах А.В. Смирнова. Актуальность исследования определяется тем, что формирование личности студента-иностранца как субъекта учебной деятельности является «ответственной психолого-педагогической задачей» преподавателя [4, с. 70].

Педагоги-практики, в частности Ю.В. Павлюкова и Е.А. Дрягалова, отмечают исходный билингвизм иностранных студентов из арабского мира (знание английского или французского языков помимо арабского) как положительный фактор интеграции в российское образовательное пространство: «Арабские студенты, владеющие минимум одним иностранным языком, достаточно быстро овладевают русским языком, легче воспринимают на слух иноязычную информацию. Такие студенты исполнительны, умеют работать самостоятельно, что положительно влияет на результаты их обучения» [7].

С данным утверждением нельзя не согласиться. Кроме того, наличие общего языка у студентов и преподавателей на начальном этапе значительно облегчает обучение, а процент преподавателей русского языка, владеющих английским, значительно выше, нежели процент преподавателей, владеющих арабским. Новизна данного исследования определяется тем, что взаимодействие русского языка и языка-посредника (чаще всего английского языка) рассматривается как сложный процесс, который следует изучать в аспекте формирования у студентов, прибывающих из арабских стран, вторичной языковой картины мира и вторичной языковой личности в рамках российской образовательной среды.

А.В. Смирнов называет западную языковую картину мира субстанциональной: «Мир предстает здесь как совокупность вещей-субстанций. Именно так понятые вещи составляют “что” мира и обосновывают его единство, тогда как разнообразие и многоцветие мира, его “как” представлено свойствами, качествами, отношениями между этими вещами» [10, с. 70]. Западной субстанциональной картине мира ученый противопоставляет процессуальную картину мира в арабской культуре: «В субстанциальной картине мира неизменность и истинность связаны вовсе не с процессами, а с вневременным состоянием вещи-субстанции, которое исключает любую длительность, вынесено за ее пределы. В отличие от этого, процесс – это длительность; но такая длительность, которая не предполагает изменения» [10, с. 77].

Можно предположить, что студент-билингв, владеющий кроме арабского одним из европейских языков, уже имеет в опыте представление о западной картине мира, что будет существенно облегчать его вхождение и в мир русской культуры. Но здесь следует разобраться с самим феноменом билингвальной языковой личности.

Ю.Н. Караулов выделяет в структуре языковой личности лексикон, тезаурус и прагматикон [6, с. 97]. Единицами первого (вербально-семантического) уровня являются слова. Данный уровень характеризуется грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими, ассоциативными отношениями. Исследователь определяет его как «вербальную сеть» [Там же, с. 56]. Единицами второго (когнитивного) уровня являются понятия (идеи, концепты). Это уровень иерархически-координативных семантических полей, «картины мира» [Там же, с. 56]. Единицами третьего (прагматического) уровня являются деятельностно-коммуникативные потребности. Ю.Н. Караулов называет его уровнем сферы общения, коммуникативных ситуаций, ролей – «коммуникативной сетью» [Там же, с. 56].

Процессуальный характер арабской языковой картины мира обуславливает, прежде всего, грамматико-парадигматические отношения лексикона. По словам А.В. Смирнова, «отглагольная лексика в хорошем (то есть созданном прирожденным носителем) арабском тексте составляет неизмеримо более значительную долю, чем в тексте на русском, английском или французском языках» [10, с. 74]. В этом смысле владение английским языком уже создает понимание необходимости использовать глаголы-связки и полнозначные глаголы в соответствующих временных формах, что значительно упрощает усвоение научного стиля русского языка, используемого в образовательном пространстве.

Т.С. Серова определяет билингвизм как «сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определенную новую языковую (знаковую) систему, умение использовать ее в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект)», в которой «кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие об-

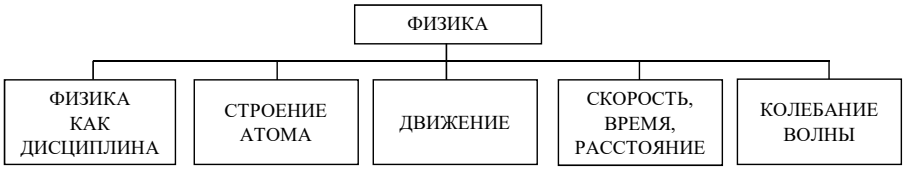


Рис. 1. ЛССТ по дисциплине «Научный стиль речи. Физика»

Рис. 2. ЛССТ по дисциплине «Научный стиль речи. Химия»

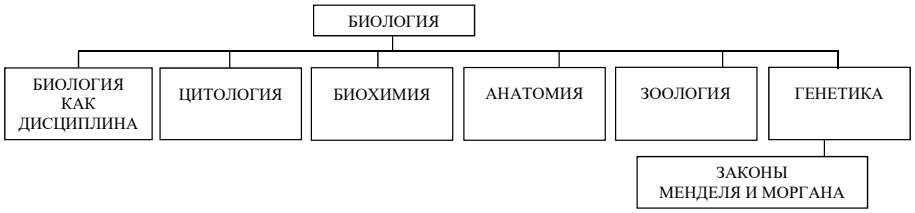


Рис. 3. ЛССТ по дисциплине «Научный стиль речи. Биология»

щекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты)» [9, с. 44].

Т.С. Серова выделяет следующие виды билингвизма: 1) коммуникативное равенство двух языков; 2) один из двух языков более необходим и престижен; 3) оба языка существуют как бы в изоляции друг от друга; 4) смешанное двуязычие [Там же, с. 45].

Например, у индийских студентов (в Индии английский – второй государственный язык) наблюдается билингвизм четвертого типа, когда «говоря на одном языке, билингв легко вставляет в свою речь слова и выражения из другого языка» [Там же]. Сами студенты отмечают, что дома они говорят на обоих языках, чередуя английские слова и слова на хинди. На смеси английского и хинди студенты часто общаются между собой в чатах. Стоит также отметить, что индийские студенты чаще выбирают в российских вузах программы обучения на английском языке.

Билингвизм арабских студентов преимущественно относится к третьему типу, когда «между единицами двух языков не установлены прямые связи и человек с трудом подыскивает единицам одного языка соответствия в другом языке» [9, с. 45]. Некоторые студенты сообщают, что в их семьях только они сами говорят по-английски. Чаще всего английским в семьях студентов все-таки владеют, но не все члены семьи. Даже в группах с высоким уровнем владения английским языком при неформальном общении студенты переходят на арабский, на арабском осуществляется объяснение трудных заданий, общение в чатах также ведется на арабском. Студенты отмечают, что терминология учебных дисциплин на английском языке им практически не знакома. Соответственно, большинство студентов арабского мира выбирают программы обучения на русском языке.

Полученные результаты. Рассмотрим, как английский язык реализует себя при

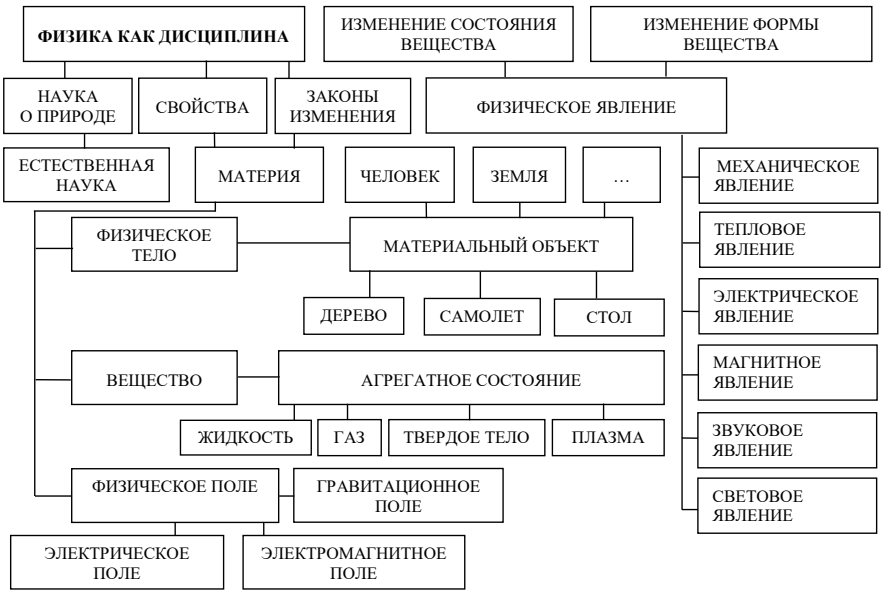


Рис. 4. ЛССТ «Физика как дисциплина»

формировании вторичной языковой личности студента из арабского мира в рамках его подготовки к освоению учебных дисциплин медицинского профиля – физики, химии, биологии на русском языке. Данная цель осуществляется в рамках соответствующих курсов по научному стилю речи.

Центральной задачей здесь является формирование профессионально ориентированного тезауруса-лексикона, которая, на наш взгляд, удачнее всего может быть решена на основе разработанной Т.С. Серовой методики построения логико-семантической структуры темы (ЛССТ) [8, с. 265]. ЛССТ по научному стилю речи в физике, химии, биологии отражает выбор основных тем и лексического минимума по ним.

Содержание дисциплин «Научный стиль речи. Физика» [3], «Научный стиль речи. Химия» [5], «Научный стиль речи. Биология» [2] можно представить в виде ЛССТ (см. рис. 1–3).

Дисциплина «Научный стиль речи. Физика» закладывает основы профессионально ориентированного лексикона тезауруса студента. Это первая дисциплина специального цикла, именно здесь вводится большая часть общенаучных терминов. Проанализируем более подробно использование английского языка в качестве языка посредника при формировании лексикона-тезауруса по первой теме «Физика как дисциплина». Содержание данной темы отражает состоящая из 32 единиц ЛССТ на рис. 4:

Основной акцент в формировании профессионально ориентированного тезауруса-лексикона вторичной языковой личности студента должен делаться на понимании. Г.И. Богин рассматривает понимание как «одно из инобытий рефлексии», как «связку между гносеологическим образом и наличным опытом» [1, с. 4]. Ученый так характеризует функционирование данной связки: «Образ окрашивается наличным опытом, а опыт становится предметом изменившегося отношения» [Там же].

Соответственно, здесь серьезной проблемой будет являться разработка приемов семантизации терминов, перехода от уровня слов к системе понятий, уже сформированной у обучающихся на родном арабском языке в курсе средней школы, т. е., собственно, к уровню тезауруса. В качестве приемов семантизации могут использоваться иллюстрации, перевод на английский язык, демонстрация, включающая элементы драматизации, перевод на арабский язык с использованием электронных переводчиков, объяснение на русском языке, объяснение на арабском языке студентами высокого уровня понимания для всей группы.

Стоит отметить, что у студентов с высоким уровнем английского языка и общим вы-

соким уровнем сформированности навыков по дисциплине потребность в переводном способе семантизации научной лексики оказывается очень высокой. Так, при разработке презентации по теме «Физика как дисциплина» изначально переводной способ семантизации планировался только для 12 единиц, для остальных терминов были подобраны иллюстрации, чтобы избежать не соответствующего цели занятия переключения на английский язык.

В процессе же предъявления ЛССТ обучающимися не был затребован перевод на английский язык только в отношении тех 5 единиц, которые уже были знакомы им из общего курса русского языка: *газ, самолет, стол, человек, физика.* В отношении остальных терминов иллюстративный способ семантизации оценивался как явно недостаточный. Студенты или сами предлагали английские соответствия, пользуясь электронными словарями и поисковиками, или в случае затруднений запрашивали их у преподавателя. Далее англоязычные соответствия использовались частью студентов для создания собственных арабских словников в конспектах, которые впоследствии студентами и использовались. Некоторые студенты этот этап пропускали, сразу концентрируясь на употреблении русских терминологических единиц при их интериоризованном понимании.

При этом после предъявления соответствий на английском языке преподавателем затруднения в понимании удалось снять только в 16 случаях:

1. Естественная наука	*Natural science*
2. Жидкость	*Fluid*
3. Законы изменения	*Rules of change*
4. Звуковое явление	*Sound phenomenon*
5. Земля	*Earth*
6. Магнитное явление	*Magnetic phenomenon*
7. Материальный объект	*Material object*
8. Механическое явление	*Mechanical phenomenon*
9. Наука о природе	*Science of nature*
10. Плазма	*Plasma*
11. Световое явление	*Light phenomenon*
12. Твердое тело	*Hard body*
13. Тепловое явление	*Thermal phenomenon*
14. Физическое тело	*Physical body*
15. Физическое явление	*Physical phenomenon*
16. Электрическое явление	*Electrical phenomenon*

Десять единиц потребовали дополнительных способов семантизации и после предъявления на английском языке:

1. Агрегатное состояние	*Aggregate state / condition*
2. Вещество	*Matter*
3. Гравитационное поле	*Gravity field*
4. Изменение состояния вещества	*Change of matter's state / condition*
5. Изменение формы вещества	*Change of matter's form*
6. Материя	*Substance*
7. Свойства	*Properties*
8. Физическое поле	*Physical field*
9. Электромагнитное поле	*Electromagnetic field*
10. Электрическое поле	*Electric field*

Причиной затруднений стали явления межъязыковой асимметрии русского, арабского и английского языков, связанные с различиями в узусе употребления, полисемии, синонимии и формах выражения грамматического значения. Различия в узусе употребления демонстрируют единицы со словом *состояние*. В научном стиле английского языка предпочтительными являются коллокации *aggregate state, state of matter*. Однако слово *state* в данном контексте обучающимися понято не было. Ситуацию удалось прояснить только при использовании не очень удачного здесь с точки зрения научного стиля слова *condition* при одновременном предъявлении иллюстраций различных агрегатных состояний.

Асимметрию в полисемии обнаруживают все термины, содержащие слово *поле*, а также термин *свойства*. Являясь словами широкой семантики, в русском, арабском и английском языках эти единицы имеют системы значений, между которыми трудно установить нужные в данном контексте соответствия. Рассмотрим подробнее примеры со словом *поле.* Английское слово *field* вызывает в сознании студентов образ сельскохозяйственного поля, существительное *gravitation* на английском языке не является знакомым вообще и, соответственно, только усугубляет непонимание вместо того, чтобы вносить уточнение. Иллюстрации также не вносят окончательной ясности – они в данном случае могут характеризовать целый ряд частных физических терминов, и у студентов нет достаточного языкового и профессионального опыта, чтобы идентифицировать нужный. В данном случае понимания удалось достичь путем демонстрации явления гравитации (подручных средств для этого достаточно) и того, как создается электрическое поле в аккумуляторе телефона. Демонстрация была правильно понята сильными студентами и объяснена группе по-арабски.

Асимметрию в синонимии демонстрируют термины *материя* и *вещество*. В русском языке они связаны отношением гиперонимии, в английском это практически полные синонимы. Различие удалось показать также путем демонстрации примеров. Термины *изменение состояния вещества* и *изменение формы вещества* вызвали затруднение в силу грамматического оформления: родительный падеж вместо притяжательных конструкций английского языка был понят не сразу в силу ограниченного опыта употребления данной граммемы на русском языке.

Отдельный и очень важный вопрос будущей коммуникации арабского студента с русским преподавателем – это формирование прагматикона вторичной языковой личности. И.А. Зимняя выделяет следующие основные коммуникативные задачи, стоящие перед говорящим в рамках учебной деятельности: «сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос» [4, с. 54]. Для формирования умений по осуществлению этих задач единицы тезауруса-лексикона предъявляются в диалогических микроконтекстах:

– Что такое физика?

– Физика – это наука о природе. Физика – это естественная наука.

– Что изучает физика?

– Физика изучает свойства материи и законы изменения материи.

Данные диалогические микроконтексты представляют собой единицы, составляющие макроконтекст диалога-расспроса или монологического сообщения о предмете физики как дисциплины на русском языке.

Кроме того, И.А. Зимняя отмечает: «Исполнение роли студента означает реализацию еще одной психологической позиции, которая не может не учитываться преподавателем русского языка и важность которой имеют в виду практически все теоретики обучения русскому языку как иностранному. Это – культура речевого поведения студента вообще, и студента-иностранца, получающего высшее образование в нашей стране, в частности» [Там же, с. 72]. Формирование поведенческой и интонационной культуры, навыков употребления этикетных клише – это вопрос, заслуживающий отдельного исследования в рамках проблемы формирования вторичной языковой личности студента-иностранца при его интеграции в образовательное пространство.

Заключение. Владение английским языком дает арабскому студенту опыт проживания субстанциальной картины мира, свойственной западному мышлению и языку. Однако поскольку английский и арабский языки используются студентами изолированно, понимание специальных терминов через англоязычные соответствия является только ступенью в установлении связей между усвоенной в средней школе системой понятий на родном языке и системой понятий, которые студенты усваивают на русском языке.

При использовании английского языка в качестве языка-посредника следует учитывать межъязыковую асимметрию русского, арабского и английского языков, связанную с различиями в узусе употребления, полисемии, синонимии, и формах выражения грамматического значения. Перспективным в плане изучения является формирование прагматикона, а именно поведенческой и интонационной культуры студента в современном вузе, навыков употребления этикетных клише.

Список литературы

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику. М., 2001.

2. Волкова О.Н., Голованенко Е.А., Дегтярева Т.О. [и др.]. Научный стиль речи. Вводный курс (медико-биологический профиль): учеб. пособие. Сумы, 2016.

3. Дубинская Е.В. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для преподавателя. 5-е изд., стер. М.: Флинта, 2013.

4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале рус. яз. как иностранного). М., 1989.

5. Калуцких А.Н. Научный стиль речи. Химия: учеб.-метод. пособие. Пермь, 2016.

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.

7. Павлюкова Ю.В., Дрягалова Е.А. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23732 (дата обращения: 27.05.2019).

8. Серова Т.С. Система упражнений для развития лексической компетенции // Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники. Избранное о теории и практике научно-технического перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Пермь, 2016.

9. Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура. 2010. № 4. С. 44–56.

10. Смирнов А.В. Субстанциальная и процессуальная картина мира [Электронный ресурс] // Философская антропология. 2015. Т. 1. № 1. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/phan/PhAn_RUS.pdf (дата обращения: 27.05.2019).

* * *

1. Bogin G.I. Obretenie sposobnosti ponimat': vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku. M., 2001.

2. Volkova O.N., Golovanenko E.A., Degtyareva T.O. [i dr.]. Nauchnyj stil' rechi. Vvodnyj kurs (mediko-biologicheskij profil'): ucheb. posobie. Sumy, 2016.

3. Dubinskaya E.V. Russkij yazyk budushchemu inzheneru: uchebnik po nauchnomu stilyu rechi dlya inostrannyh grazhdan (dovuzovskij etap). Kniga dlya prepodavatelya.5-e izd., ster. M.: Flinta, 2013.

4. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale rus. yaz. kak inostrannogo). M., 1989.

5. Kaluckih A.N. Nauchnyj stil' rechi. Himiya: ucheb.-metod. posobie. Perm', 2016.

6. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2010.

7. Pavlyukova Yu.V., Dryagalova E.A. Osobennosti social'no-pedagogicheskoj adaptacii inostrannyh studentov v vuze (na primere arabskih studentov v centre predvuzovskoj podgotovki) [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23732 (data obrashcheniya: 27.05.2019).

8. Serova T.S. Sistema uprazhnenij dlya razvitiya leksicheskoj kompetencii // Informaciya, informirovannost' i innovacii v mezhkul'turnom professional'nom obshchenii v sfere nauki i tekhniki. Izbrannoe o teorii i praktike nauchno-tekhnicheskogo perevoda i professional'noj podgotovki perevodchikov. Perm', 2016.

9. Serova T.S. Sbalansirovannyj bilingvizm i mekhanizm yazykovogo pereklyucheniya v ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti v usloviyah dialoga yazykov i kul'tur // Yazyk i kul'tura. 2010. № 4. S. 44–56.

10. Smirnov A.V. Substancial'naya i processual'naya kartina mira [Elektronnyj resurs] // Filosofskaya antropologiya. 2015. T. 1. № 1. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/phan/PhAn_RUS.pdf (data obrashcheniya: 27.05.2019).

Dialogue of Russian and English languages in the integration of student's language personality from the Arabic world into the Russian educational space

The article deals with the issue of the integration of the student's language personality from the Arabic world into the Russian educational space. The knowledge of English language gives the experience of living the substantive world picture that is typical for the Western mentality and language to Arabic students. The interlingual asymmetry of Russian, Arabic and English languages should be taken into consideration in the use of English as an intermediary language.

Key words: *bilingualism, lexicon, educational space, pragmaticon, thesaurus, thesaurus-lexicon, language personality, language world picture.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2019)

В.В. КАТЕРМИНА
(Краснодар)
И.В. ВОРОБЬЕВА
(Чебоксары)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АББРЕВИАТУРНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Неологизмы традиционно рассматриваются как результат динамических процессов, отражающих адаптацию языка к трансформациям в сферах жизнедеятельности человека. Показано, что конвенциональный статус аббревиатуры обусловлен ее принадлежностью к основному фонду общенационального языка, фактом словарной фиксации, высокой степенью узнаваемости со стороны носителей языка. Доказано, что неологизмы-аббревиатуры выступают маркерами определенного регистра речевого общения.

Ключевые слова: *стилистика, неологизм, аббревиатура, англоязычный дискурс, функция.*

Развитие языка протекает под знаком его постоянного совершенствования и обогащения функциональных возможностей, что особенно интенсивно и наглядно реализуется на

© Катермина В.В., Воробьева И.В., 2019

лексическом уровне в постоянном двуедином процессе архаизации – обновлении лексики языка. Ярким свидетельством динамики языка является процесс возникновения новых слов, движимый переменами в объективной действительности, поскольку общество всегда стремится найти средства для номинации новых реалий [7].

Исследователи подчеркивают, что «членение внешнего мира, осуществляемое с помощью языка, отражается, прежде всего, в лексике. Лексикализация понятия свидетельствует о его особой значимости для данной культуры. Следовательно, лексика языка играет особую роль в формировании языковой картины мира» [9, с. 4].

По мнению Л.М. Абросимовой, слово как основная единица языка «наиболее наглядно может показать связь между познанием и языковой картиной мира. Главное назначение лексической единицы – функция наименования, и, следовательно, формирование новых слов в основном обусловлено необходимостью наименования новых понятий» [1, с. 107]. Анализ динамики концепта «новое слово» [12] и процессов номинации новых понятий как фактора изменения языковой картины мира [1] позволяет говорить о том, что каждое новое заимствование формирует и изменяет языковую картину мира, что, в свою очередь, изменяет картину мира в целом, являющуюся восприимчивым ко всем инновациям и подвижным феноменом культуры.

Неологизмы представляют собой «особый пласт лексики, который формируется не только под влиянием экстралингвистических факторов (появление новых реалий), но и под воздействием тенденций внутриязыкового развития (например, тенденции к экономии речевых усилий). Изучение лексических новаций позволяет более отчетливо проанализировать активные в тот или иной период языковые процессы» [5, с. 306].

Характерная черта большинства современных языков – наличие огромного количества сокращенных лексических единиц различного рода. Сокращения широко распространены как в устной речи, так и в письменной. Они существуют в языке объективно, а любой объективный процесс имеет свои закономерности, поэтому в настоящее время для ученых-лингвистов очень важна работа по определению не только закономерностей образования и развития лексических сокращений, но и их роли в системе языка.

Поскольку слово участвует в процессе аббревиации непосредственно, а иногда в качестве компонента более крупных аббревиируемых частей текста, оно удобно как единица анализа для измерений аббревиации. При этом обычно учитывают такие признаки слова, как номинативность, двусторонность, функциональность. В настоящее время аббревиация стала одним из самых распространенных способов создания номинативных единиц. Различные экстралингвистические и внутриязыковые факторы ускоряют тенденцию к сокращению слов.

Большинство ученых отмечают, что сокращения не являются специфической чертой отдельной нации, отдельного языка. Аббревиация присуща не только английскому, но и другим языкам, и причины, вызывающие ее развитие, следует искать в общих законах развития человеческого общества, организации человеческой памяти и восприятия [11].

Согласно определению Ю.А. Кочарян, аббревиатура – это единица письменной или устной речи, созданная из отдельных элементов графической или звуковой оболочки исходной полной формы (слова или словосочетания), с которой данная единица находится в определенной лексико-семантической связи [8]. О.Д. Мешков исходит из значения самого термина, подчеркивая, что под общим названием *сокращение* кроются многочисленные и различные процессы и результаты, общим для которых является то, что слово так или иначе сокращается, становится короче по сравнению со своими прототипами [10].

Во многих исследованиях процесса аббревиации сокращение определяется как специфическое средство образования, служащее для создания структурно-семантических и стилистических вариантов слов. В процессе сокращения образуются полноправные коммуникативные единицы со всеми качествами слов. Новое образование является новой формой, даже если с исторической точки зрения оно может или должно быть рассмотрено как сокращение.

Следует отметить, что аббревиатура как современное средство словообразования номинирует новые реалии, которые связаны с развитием науки, важными техническими открытиями, изобретениями. Именно поэтому появление новых пластов аббревиатурной лексики почти всегда соотносится с терминологией, известной датой и даже авторами новых сокращений [14].

Как отмечает Е.А. Дюжикова, сила и преимущество сокращений состоят в том, что они, с одной стороны, выступают заменой полнозначных наименований, а с другой – заполняют возникшие языковые лакуны [4, с. 26].

Аббревиация – один из самых распространенных и эффективных способов создания неологизмов. Аббревация как один из способов компрессивного словообразования «идеально вписывается в открытую лексическую систему языка и максимально отвечает всем потребностям общества [6, с. 5–6].

Роль сокращений велика, поскольку они выполняют не только важнейшую функцию номинации, но и наряду с ней прагматическую функцию, т. е. «служат знаками – заместителями длинных по продолжительности наименований» [3, с. 294], маркерами социального статуса языка, маркерами определенного регистра речевого общения, стилистическими средствами, придающими особый колорит, а также средством пополнения словарного состава. Кроме того, одной из основных функций является экономия времени и усилий, затраченных на произношение или написание.

В предлагаемой статье нами будут рассмотрены английские неологизмы-аббревиатуры, взятые из электронных словарей Wordspy [18], Macmillan Buzzword Dictionary [16], Urban Dictionary [17], Cambridge Dictionaries Online Blog [15].

Возросшая популярность Интернета и мобильных телефонов усиливает тенденцию к сокращению слов и выражений, которые используются в интернет-чатах, в системе ICQ и QQ, и, конечно же, в СМС-сообщениях: *TL; DR-toolong, didn't read; abbreviation used in texts, posts, etc.; FTW – SLANG for the win; internet abbreviation indicating enthusiastic emphasis; OP – original poster; used to denote the first person who writes on an online thread.*

В любой профессиональной сфере можно встретить свою терминологию, которая зафиксирована в виде акронимов, аббревиатур и других форм сокращений.

Конвенциональный статус аббревиатуры обусловлен ее принадлежностью к основному фонду общенационального языка, фактом словарной фиксации, высокой степенью узнаваемости со стороны носителей языка, предполагающей автоматизм понимания и воспроизведения заложенных в ней смыслов. Аббревиатуры функционируют в языке как самостоятельные слова, порожденные в результате свертки смысла и репрезентирующие стоящие за ними структуры знаний, широко используемые носителями языка в повседневной языковой деятельности. Появление новых продуктов аббревиации, имеющих поначалу окказиональный характер, сопровождается исключительной быстротой в плане их перехода в разряд конвенциональных [2].

Особенно интенсивным является этот процесс в языке бизнеса, СМИ, языке науки, специальных языках профессиональной направленности: *IIFYM – if it fits your macros; refers to a type of diet (often favoured by sportspeople) that allows people to eat what they want as long as their diet contains the right number of calories and macronutrients (fats, carbs, etc); ZPD – zone of proximal development: the difference between what a learner can do without help and what he or she can do with help; Mint – the countries of Mexico, Indonesia, Nigeria and Turkey considered together as they are thought to be possible emerging economic giants; Nisa – a new version of the ISA, a UK tax-free savings scheme; VEST – Versatile Extra Sensory Transducer: a garment that transmits data and enables the wearer to receive it through their sense of touch; GPU – graphics processing unit; a processor used primarily for 3D functions; EGOT – the achievement of winning an Emmy (TV), a Grammy (music), an Oscar (film), and a Tony (theatre), the four major entertainment awards.*

Процесс декодирования любого сокращения не ограничивается наличием только языковых знаний и включает знания о мире, о социальном контексте высказывания, дискурсивных стратегиях и т. д. Так, в политическом дискурсе широко известной является аббревиация *POTUS – President of the Unites States of America*, благодаря которой в английском языке вследствие закона аналогии появились следующие единицы: *PEOTUS – President Elect of the United States; Flotus – First lady of the Unites States; Slotus – second lady of the United States – the wife of the vice-president*. Подобная тенденция отражена и в аббревиатурах *STEM (science, engineering, technology, and math)* и *STEAM (the fields of science, technology, engineering, arts, and math considered as a group)*.

Аббревиатуры могут также являться сокращением названий продуктов *(EVOO – short for extra virgin olive oil)* и выступать в роли метафоры *(BsoD – blue screen of death: an error screen on a Windows computer when it crashes).*

Интересным случаем функционирования неологизмов-аббревиатур в англоязычном дис-

курсе является использование повелительной формы в медицинском дискурсе: *DNR – do not resuscitate: an order by a doctor not to try to revive a patient with CPR (cardiopulmonary resuscitation) if they stop breathing or their heart stops beating.* Именно такую команду (не реанимировать) дает врач, когда пациент перестает дышать или его сердце перестает биться при сердечно-легочной реанимации.

Важность аббревиатурных неологизмов в английском языке приводит к тому, что некоторые из них могут употребляться в качестве глагола: *DMCA – to invoke the Digital Millennium Copyright Act to request the removal of online content that has been used with out permission; DM – informal to send someone a direct message via Twitter.*

Более того, в анализируемом материале были зафиксированы примеры появления новых слов, включающих в свой состав аббревиатуры при помощи суффиксации: *STEMinist – someone who promotes equal opportunities in Science, Technology, Engineering and Mathematics; SWATification – the increase in the use and militarization of police SWAT teams. – SWATifyv.; ICEing– parking a non-electric vehicle in an electric-car charging space (“internal combustion engine”-ing) – ICErn.*

Аббревиатуры-неологизмы могут становиться полисемантичными единицами. Так, аббревиатура *WWW – World Wide Web* в англоязычном дискурсе получает еще одно значение: *WWW – Wood Wide Web – the underground network of roots and fungi that links trees and other plants to each other.*

Аббревиатуры могут произноситься как знаменательные слова языка, которые имеют свои значения. Так, среди них можно встретить имя собственное *(HENRY),* зооним *(HEN),* отпредметное наименование *(JAM),* соматизм *(SOLE)): HENRY – high earner not rich yet; refers to a person with an income between $100,000 and $250,000; HEN – a happy empty nester: a mother who is enjoying the freedom of having had children leave home; JAM – just about managing; used in the UK to describe people who have just enough money to survive, but nothing more; SOLE – self-organized learning environment; an environment in which learners use technology to teach themselves collaboratively without a teacher*

К особенностям функционирования анализируемых единиц также стоит отнести их стилистическую маркированность: многие из них имеют стилистическую помету употребления в определенном регистре: *FOGO – INFORMAL fear of going out; a light-hearted term to talk about not wanting to go out with friends; FTW – SLANG for the win; internet abbreviation indicating enthusiastic emphasis; FBUI – HUMOROUS Facebooking under the influence; posting on Facebook when drunk.*

Таким образом, широкое распространение аббревиатурного способа образования новых слов определяется языковыми, социальными, культурно-историческими, дискурсивными и коммуникативными факторами взаимодействия людей, что также предопределяет вариативность процессов аббревиации в языке как непосредственного отражения динамики социокультурно-экономического развития общества. Комплексное изучение и систематизация процессов аббревиации выступают исследованием тенденций развития социума через призму языка и в контексте языковой системы.

Язык способен участвовать в развитии новых граней общения, изобретать названия и понятия для описания новых условий и обстоятельств: он достаточно креативен, чтобы сделать возможным сосуществование в нем старого и нового через постоянное создание новых определений. Аббревиатуры являются свидетельством гибкости языка и его возможности адаптироваться в любых общественных условиях, а также доказательством действия закона экономии речевых усилий.

Список литературы

1. Абросимова Л.С. Неологизмы как фактор изменения языковой картины мира // Вопр. когнитивной лингвистики. 2011. № 1. С. 106–110.

2. Вишнякова Е.А. Место аббревиации в словообразовательной стистеме современного английского языка // Научные ведомости. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. № 6(177). Вып. 21. С. 62–66.

3. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурогический аспект). Краснодар: КГУ, 2000.

4. Дюжикова Е.А. Аббревиация в системе номинативного словообразования // Тезисы и доклады 34-й Юбилейной научно-технической конференции, посвящ. 95-летию ДВГТУ. Владивосток: ДВГТУ, 1994. Кн. 1. С. 33–34.

5. Жданова Е.А. Проблемы лексикографического описания новых слов // Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: кол. моногр. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. С. 305–318.

6. Ильченко Л.М. Компрессивное словообразование как один из способов реализации принципа

языковой экономии (на примере современного английского языка): дис. … канд. филол. наук. Пятигорск, 1993.

7. Катермина В.В. Культурно-интерпретирующий потенциал массмедийных неологизмов в английском дискурсе // Вопр. когнитивной лингвистики. 2017. № 1. С. 84–90.

8. Кочарян Ю.А. Аббревиация как лингвистический феномен (на примере английской военной лексики) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 26–38.

9. Кретов А.А. Единство Европы по данным лексики. Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016.

10. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. М.: Наука, 1976.

11. Новикова Л.А. Аббревиация как феномен межкультурной коммуникации в сети интернет // Вестн. Удмурт. ун-та. 2013. Вып. 2. С. 126–133.

12. Рацибурская Л.В. Специфика современного медийного словотворчества: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М., 2015.

13. Сенько Е.В. Динамика концепта новое слово в отечественной и лексикологической традиции // Вопр. когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 104–110.

14. Сухоплещенко Ю.Ф. Когнитивная структура прагматически ориентированных лексических образований: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.

15. Cambridge dictionary [Electronic resource]. URL: http://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms (дата обращения: 23.07.2019).

16. Macmillan Dictionary [Electronic resource]. URL: http://www.macmillandictionary.com (дата обращения: 23.07.2019).

17. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: http://www.urbandictionary.com (дата обращения: 23.08.2019).

18. Word Spy [Electronic resource]. URL: http://www.wordspy.com (дата обращения: 23.07.2019).

* * *

1. Abrosimova L.S. Neologizmy kak faktor izmeneniya yazykovoj kartiny mira // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2011. № 1. S. 106–110.

2. Vishnyakova E.A. Mesto abbreviacii v slovoobrazovatel'noj stisteme sovremennogo anglijskogo yazyka // Nauchnye vedomosti. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2014. № 6(177). Vyp. 21. S. 62–66.

3. Voloshin Yu.K. Obshchij amerikanskij sleng: sostav, derivaciya i funkciya (lingvokul'turogicheskij aspekt). Krasnodar: KGU, 2000.

4. Dyuzhikova E.A. Abbreviaciya v sisteme nominativnogo slovoobrazovaniya // Tezisy i doklady 34-j Yubilejnoj nauchno-tekhnicheskoj konferencii, posvyashch. 95-letiyu DVGTU. Vladivostok: DVGTU, 1994. Kn. 1. S. 33–34.

5. Zhdanova E.A. Problemy leksikograficheskogo opisaniya novyh slov // Russkij yazyk nachala XXI veka: leksika, slovoobrazovanie, grammatika, tekst: kol. monogr. N. Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2014. S. 305–318.

6. Il'chenko L.M. Kompressivnoe slovoobrazovanie kak odin iz sposobov realizacii principa yazykovoj ekonomii (na primere sovremennogo anglijskogo yazyka): dis. … kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 1993.

7. Katermina V.V. Kul'turno-interpretiruyushchij potencial massmedijnyh neologizmov v anglijskom diskurse // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2017. № 1. S. 84–90.

8. Kocharyan Yu.A. Abbreviaciya kak lingvisticheskij fenomen (na primere anglijskoj voennoj leksiki) // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007. № 3. S. 26–38.

9. Kretov A.A. Edinstvo Evropy po dannym leksiki. Voronezh: Izd. dom VGU, 2016.

10. Meshkov O.D. Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka. M.: Nauka, 1976.

11. Novikova L.A. Abbreviaciya kak fenomen mezhkul'turnoj kommunikacii v seti internet // Vestn. Udmurt. un-ta. 2013. Vyp. 2. S. 126–133.

12. Raciburskaya L.V. Specifika sovremennogo medijnogo slovotvorchestva: ucheb. posobie. 2-e izd., ster. M., 2015.

13. Sen'ko E.V. Dinamika koncepta novoe slovo v otechestvennoj i leksikologicheskoj tradicii // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2016. № 4. S. 104–110.

14. Suhopleshchenko Yu.F. Kognitivnaya struktura pragmaticheski orientirovannyh leksicheskih obrazovanij: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1995.

Linguistic and stylistic features of the functioning of neologisms-abbreviations in English discourse

The article deals with neologisms that are traditionally regarded as the result of dynamic processes that reflect the adaptation of the language to the transformations taking place in the spheres of human life. There is demonstrated that the conventional status of the abbreviation is due to its belonging to the main fund of the national language, the fact of vocabulary fixation, a high degree of recognition by native speakers. There is proved that neologisms-abbreviations are markers of a particular register of speech communication.

Key words: *stylistics, neologism, abbreviation, English discourse, function.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2019)

Е.В. БОБЫРЕВА, Е.А. КУРЧЕНКОВА
(Волгоград)

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ БЛАГОСЛОВЕНИЯ В ИНДИЙСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Предпринята попытка рассмотрения речевых актов благословения и благопожелания в русском и английском языках. Проведена параллель между речевыми актами благословения в русском, английском и в индийском английском языках. Рассмотрены виды и функции данных речевых актов, а также приведены примеры, подтверждающие особенности их функционирования в индийском английском на материале произведений англо-индийской литературы.

Ключевые слова: *речевой акт, бытовое благословение, религиозное благословение, благопожелание, индийский английский.*

В различных лингвокультурах мира существует такое понятие, как «благословение», функционирующее в бытийном и религиозном дискурсе. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова приводятся следующие значения лексической единицы *благословение:* 1) религиозно-бытовой свадебный обряд у христиан, состоящий в крестообразном осенении иконой жениха и невесты их родителями перед венчанием; 2) разрешение, согласие родителей на брак; 3) разрешение, позволение сделать что-либо; 4) доброе напутствие, пожелание удачи, благополучия; 5) устар.: похвала, возвеличивание, благодарность; 6) устар.: милость, благополучие, посланные свыше [8].

В словаре Т.Ф. Ефремовой благословение определяется как 1) религиозно-бытовой свадебный обряд у христиан, состоящий в крестообразном осенении иконой и хлебом жениха и невесты их родителями перед венчанием; 2) благодарность, хвала (устар.) – «благословение судьбе» [4]. Д.Н. Ушаков приводит следующие значения данной лексической единицы: 1) действие по глаг. *благословити – благословлять*; 2) одобрение, поощрение; 3) милость, помощь человеку; 4) благодарность, хвала [11].

Таким образом, общим компонентом, который выделяется в любом словаре, выступает «одобрение предпринимаемого человеком действия», «проявление милости» к благословляемому.

Лексические единицы *благословение, благословлять* имеют религиозную основу. Изначально под благословением понимались различные речевые формулы, которые человек возносил Богу, воздавая ему хвалы за Его благость: *Благословен Бог наш всегда ныне и присно и во веки веков.*

К благословениям можно отнести пожелание успеха, счастья, долголетия, произносимое в адрес другого человека. Таким образом, благословение – это «благое слово», пожелание чего-либо доброго, позитивного, иногда усиленное религиозным актом (например, у христиан знаком креста, хлебом-солью) или иным актом, имеющее ритуальное, культовое значение. Во многих теистических религиях постулируется, что благословение, т. е. состояние благости, благополучия, может дать только Бог.

Несмотря на то, что выше нами было указано, что речевой акт благословения может функционировать в бытийном и религиозном дискурсе, благословение религиозное и бытийное существенным образом различаются. Религиозное благословение, как правило, совершается перед любым важным для христианина делом (заключением брака, дальней дорогой, учебой, выполнением трудной работы, военными действиями, приемом пищи и т. п.). В качестве примера можно привести такой исторический факт, как благословение Дмитрия Донского Сергеем Радонежским перед Куликовской битвой [6].

Благословлять, как правило, имеют право старшие по возрасту или по социальному статусу. Например, молодой священник, имеющий более высокий чин, может благословить более старшего по возрасту члена прихода. В русской православной религиозной культуре для благословения руки складываются особым образом: пальцы изображают буквы ІС ХС (Иисус Христос).

Чтобы попросить благословения, необходимо сложить руки крестообразно: правую руку положить на левую ладонями вверх и произнести: «Благословите, отец!» (или *Владыка* – при обращении к епископу). Получив благословение, просящий целует руку священника, символизирующую невидимую руку Христа Спасителя. Священник благословляет словами: «Бог благословит!». Таким образом, священник выступает в качестве посредника в процессе общения между просящим благословения человеком и божественной сущно-

© Бобырева Е.В., Курченкова Е.А., 2019

стью Спасителя. Существует и формула непосредственного обращения просящего к божественной сущности при отсутствии посредника: «Господи, благослови!» [13].

Бытовое благословение – это наставление младшим старшими в бытовой ситуации, например при прощании, отходе ко сну и т. п. Бытовое использование речевого акта благословения, как правило, имеет место в семейном и дружеском общении. Широко распространено и имеет особую значимость благословение детей родителями. Родители традиционно благословляют молодых перед вступлением в брак (в православии осеняя их иконой). Силой, благословляющей молодых, в данном случае выступает единство родительской и божественной любви. В настоящее время акт благословения молодых родителями во многом утратил религиозную основу и рассматривается как ритуализованный акт русской лингвокультуры. Некоторые виды благословения могут выражаться невербально (например, принято крестить в спину уходящих людей (православная традиция)).

Благословения имеют много общего с благопожеланиями. В речевом акте благопожелания могут участвовать равные по статусу участники общения и желать добра друг другу. Важным фактором благословения выступает статусный вектор. Младший по статусу и по возрасту не может благословлять старшего. Благопожелание же может исходить как от лица с более высоким статусным положением, так и от стоящего ниже на статусной лестнице. Пожелания счастливого пути (*Счастливо!* – в русском языке; *белой дороги цаһан хаалһ* – у калмыков), скорейшего возвращения (*Glückauf* – в немецком), хорошего дня (*Have a good day* – в английском) могут одновременно выступать и как благопожелания, и как благословения.

Русская лексическая единица *благословение* является калькой греческого слова εὐλογία («славословия, возносимые к Богу»). В английском языке существует три единицы со значением «благословлять», «благословение» – *blessing, benediction, benison*, – которые по своему значению соответствуют русской лексической единице *благословение.*

Единица *blessing* имеет такие значения, как ‘the act or words of one that blesses’ (слова или действия благословляющего); ‘approval, encouragement’ (одобрение, ободрение), ‘a thing conducive to happiness’ (то, что дает счастье), ‘grace’ (благодать). Глагол *bless* («благословлять») означает ‘to make (something or someone) holy by saying a special prayer’ – ‘освящать, посвящать’, ‘to ask God to care for and protect’ – ‘просить у Бога покровительства’. Он используется во фразах *God bless, bless his / her heart, bless him / her* для выражения благопожелания, поддержки. Вежливая формула *God bless you* используется как реакция на чихание партнера и соответствует русскому *Будь здоров*. Значение ‘to provide (a person, place, etc.) with something good or desirable’ – ‘желать добра кому-либо’ [15]. Таким образом, значение единицы *blessing* близко пониманию бытового благословения.

Лексическая единица *benediction* имеет следующие значения*:*

1) invocation of a blessing, a prayer of benediction: the short blessing with which public worship, is concluded dismissed the congregation with a benediction (призыв благословения, молитва благословения, которым завершается публичное богослужение);

2) something that promotes goodness or well-being (что-либо, приносящее добро и благополучие);

3) Roman Catholic or Anglo-Catholic devotion, including the exposition of the eucharistic Host in the monstrance and the blessing of the people with it (римско-католическая или англокатолическая молитва, включающая евхаристический канон и благословение прихожан);

4) expression of good wishes (выражение доброго пожелания) [Ibid.].

Таким образом, первые три значения единицы *benediction* соотносятся с пониманием религиозного благословения в русской лингвокультуре. Последнее, четвертое *(expression of good wishes)*, относится к пограничным случаям благословения и благопожелания.

Единица *benison* является однокоренной для *benediction* и происходит от латинского глагола *benedice,* в свою очередь восходящего к латинскому словосочетанию *bene dicere,* где *bene* – «хорошо», *dicere* – «говорить». Таким образом, происхождение значения единицы *благословление* от греческой и латинской основ в религиозном дискурсе имеет общее значение «доброе пожелание». В речевом акте благословения в эксплицитной форме реализуется значение «призывание божественных сил на помощь человеку».

Согласно Дж. Остину, глаголы *bless, wish* относятся к подклассу перформативных [14, p. 159]. Используя данные единицы, приносят извинения, благословляют, благодарят, соболезнуют, поздравляют, сочувствуют, приветствуют и т. д. Данные глаголы связаны с си-

туациями фатического ритуального общения. Благословения могут выступать неотъемлемыми элементами ритуалов благодарения, поздравления, выражения сочувствия, приветствия, прощания и т. п.

Связь между лексическим наполнением и функциями формул благословения довольно сложна. Исследователи указывают на следующие отношения между лексическим значением и прагматическими функциями благословений. Благословение свободно от своего пропозиционального и референтного содержания, оно идиоматизировано и грамматизировано и служит «словесной рутиной», частью словесного ритуала. Формула благословения сохраняет свое лексическое значение и служит собственно благословением в общении. Некоторые формулы благословения служат заменой для перформативных действий, осуществляемых перформативными глаголами [16].

В британской английской культуре такие формулы, как *God bless you* ‘да благословит вас Бог’, приемлемы во многих ситуациях и используются старшими для благословения младших. В индийской английской лингвокультуре благословения являются неотъемлемыми элементами ритуалов благодарения, выражения соболезнований, поздравлений, выражения сочувствия, пожелания удачного путешествия. Подобные компоненты значений и сферы использования характерны для всех территориальных районов Индии и для всех социальных уровней населения. Хотя существует большая разница между разговорной и литературной разновидностями индийского английского, в отличие от стандартного британского, широкий спектр его функций способствует значительному проникновению во все социальные слои общества современной Индии [1, с. 107].

В индийском английском существует множество вариантов различных пожеланий Божьей помощи в делах, процветания в материальной или социальной сфере, долгой жизни, хороших детей и т. п., например *Live to see your greatgrandsons* («Живите долго, чтобы увидеть своих правнуков»). Пожелание Божьей помощи и процветания выступает универсальной ценностью, характерной и для английского языка, тогда как пожелание хороших детей более характерно для индо-английской языковой культуры.

Приведем примеры благословений, специфичных для индийской культуры и тесно связанных с традициями индийского народа. Анализ проведен на материале романа Рамы Мехты «Внутри Хавели».

1. *May you have many sons and may you always wear red* («Пусть у вас будет много сыновей, и вы всегда будете носить красный цвет» (красный – цвет радости, благополучия в индийской культуре)) [18, p. 174].

2. *May you live in your husband’s shadow for a hundred years* («Чтобы Вы могли жить в тени своего мужа в течение ста лет (ценность семьи и финансовой поддержки со стороны мужа»)) [Ibid., p. 178].

Приведенный в первом примере речевой акт благословения относится к бытийному дискурсу и отражает основные «женские» ценности. Известно, что в Индии женщины стремятся иметь несколько сыновей и быть замужем (красный – цвет для замужних женщин). Во втором примере речевая формула *live in your husband’s shadow* (‘жить в тени своего мужа’) в жаркой Индии воспринимается как пожелание комфорта и может интерпретироваться как ‘жить под защитой и покровительством своего супруга’.

Использование формул приветствий и благословений одновременно в одном речевом акте свидетельствует о высокой степени ритуализованности [8, с. 301]. На Западе Индии, например, для приветствий используется выражение *Jai Sri Krishna.* Оригинальные фразы на языке пенджаби *Jai Mata Di* («Слава тебе, Мать Богиня»), *Om Namah Shivai* («поклонение благому»), *Jai Ram Ji Ki* (на языке хинди – «Рама всепобеждающий») также используются в качестве приветствий. В Северной Индии как для приветствий, так и для прощаний часто используется речевая формула *Ram-Ram.* Это редупликация имени бога Рамы. *Ram-Ram* представляет собой ритуальное религиозное песнопение, включающее в себя имя бога Рамы, с помощью которого можно избавиться от грехов и негативной энергии злых духов. Произнесение имени бога в индуизме, в отличие от православия, является священным, благочестивым действием, поскольку считается, что бог живет в каждом и при произнесении его имени во время приветствия говорящий устанавливает особую духовную связь как с собеседником, так и с богом [20].

Таким образом, речевые акты приветствия и благословения оказываются взаимосвязаны. Встречая и приветствуя собеседника, через фразу приветствия говорящий одновременно выражает доброе отношение, поддерживает необходимый в обществе ритуал, призыва-

ет священную энергию богов на себя и на своего собеседника.

В приведенном ниже отрывке используются формулы, пришедшие в индийский английский из языка пенджаби и используемые при отходе ко сну. В данном случае перед сном имеет место произнесение речевого акта прощания в сочетании с актом бытового благословения:

She bent her head to receive her mother-in-law's blessing. 'Sat Sri Akal'.

'Sat Sri Akal,' replied Sabhrai lightly touching Champak's shoulder.

'Sat Sri Akal,' said Sher Singh.

'Live in plenty, Live a long age,' replied Sabhrai taking her son's hand and kissing it.

'Sleep Well'

«Она склонила голову, принимая благословение своей свекрови. "Истинно Велик Господь".

"Истинно, Велик Господь", – ответила Сабхрай, слегка дотронувшись до плеча Чампака.

"Истинно, Велик Господь", – сказала Шер Сингх.

"Живите в достатке. Долгих лет жизни вам", – ответила Сабхрай, взяв сына за руку и поцеловав ее.

"Хорошего сна"» [17, p. 301].

Формула *Sat Shri Akaal* (или *Sat Sri Akal*) – это сикхское приветствие, где единица *Sat* означает 'истина', *Sri* – 'великий', *Akaal* – 'Господь'. Полностью выражение *Jo Bole So Nihaal, Sat Sri Akaal* означает 'Blessed is the person who says *God is Truth*' – «Благословен, в ком истинен Господь» [19]. Автор произведения использует ритуальное приветствие, распространенное среди индийских сикхов и применяемое как при встречах, так и при расставании. Стереотипным ответом на это выражение является благословение со стороны более старшего собеседника.

Рассматривая данный контекст, следует обратить внимание на различие в актах благословения перед сном, которые использует мать при общении с сыном и с невесткой. Речевая формула при обращении к сыну содержит более выраженное проявление уважения и любви: приветственная формула, благословение (пожелание долголетия), поцелуй руки. По отношению к невестке свекровь ограничивается стереотипной формулой пожелания хорошего сна, слегка дотрагиваясь до ее плеча.

Как в русской православной культуре, так и в рамках различных религиозных школ Индии речевой акт благословения основывается на постулатах, признающих божественное начало человека и безграничную силу Бога. Данный речевой акт реализуется в специальных речевых формулах, принятых конвенционально и существующих в соответствующих лингвокультурах. Его первоисточником выступают обязательные религиозные ритуалы, однако следует отметить, что в современном мире религиозный характер и религиозное предназначение подобных ритуалов значительно ослабевают.

Со времен колониальной зависимости Индии остались, а затем вошли в индийский английский речевые клише из местных языков, выражающие благословения. В индийском английском, как и в местных индийских диалектах, при приветствии, отходе ко сну, прощании используются лингвистические и экстралингвистические элементы, относящиеся одновременно к речевым актам приветствий/прощаний и благословений.

Речевой акт благословения может выполнять различные функции. Бытовое благословение, как правило, выполняет функции приветствия, передачи жизненного опыта, покровительства, пожелания добра, функции разрешения (пермиссивная функция), психологического регулирования (одобрение, ободрение, поощрение), а также благорасположения (демонстрации хорошего расположения к собеседнику). К функциям религиозного благословения, в свою очередь, можно отнести посредническую, ритуальную, магическую, функцию призывания и восхваления Бога.

Перспективами исследования, намеченного в данной статье, может стать изучение особенностей функционирования речевого акта благопожелания в разных сферах коммуникации и институциональных типах дискурса. Может также представлять интерес рассмотрение особенностей благословения и благопожелания в различных религиозных культурах.

Список литературы

1. Благословение. Православие и мир [Электронный ресурс]. URL: https://www.pravmir.ru/blagoslovenie/ (дата обращения: 20.07.2019).

2. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики (на материале православного вероучения). Волгоград: Перемена, 2007.

3. Бобырева Е.В. Лингвокультурные характеристики религии как основы формирования ценностных ориентиров социума: моногр. Saint Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2019.

4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2000.

5. Курченкова Е.А. Функциональные разновидности индийского английского языка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 10. С. 104–108.

6. Лики поля Куликова [Электронный ресурс]. URL: https://pravoslavie.ru/37013.html (дата обращения: 20.07.2019).

7. Лукашкина А. Формулы благословений и проклятий в ирландском и русском языках [Электронный ресурс]. URL: http://www.epistema.ucoz.ru/OPERA/Lukaschkina-Prokljatja.htm (дата обращения: 18.07.2019).

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1972.

9. Плешакова В.В. Русские благопожелания: Опыт типологии и истории: дис. … канд. филол. наук. М., 1997.

10. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ. СПб.: Изд-во ВВМ, 2008.

11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: Альта-Принт, 2005.

12. Формановская Н.И. Благопожелание как концепт в основе речевого этикета // Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2011. Вып. 12(20). С. 69–76.

13. Что такое благословение? [Электронный ресурс]. URL: http://kosma-saratov.cerkov.ru (дата обращения: 20.07.2019).

14. Austin J.L. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1975.

15. Benediction.Bless [Electronic resource]. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/benediction (дата обращения: 20.07.2019).

16. Boeder W. The South Caucasian languages // Lingua. 2005. № 115. P. 5–89.

17. Kachru Y. Speech acts in World Englishes: toward a framework for research // World Englishes. 1991. Vol. 10. P. 299–306.

18. Mehta R. Inside the Haveli. New Delhi: Heinemann, 1977.

19. Sant Partap Singh Sandhu Matta. My mother tongue [Electronic resource]. URL: https://www.quora.com/What-is-the-meaning-of-Punjabi-greet-Sat-Sri-Akal (дата обращения 08.02.2019).

20. Why do Hindus Say Ram Ram? [Electronic resource]. URL: http://www.hinduismfacts.org/2012/03/why-do-hindus-say-ram-ram/ (дата обращения 08.02.2019).

* * *

1. Blagoslovenie. Pravoslavie i mir [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.pravmir.ru/blagoslovenie/ (data obrashcheniya: 20.07.2019).

2. Bobyreva E.V. Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, yazykovye harakteristiki (na materiale pravoslavnogo veroucheniya). Volgograd: Peremena, 2007.

3. Bobyreva E.V. Lingvokul'turnye harakteristiki religii kak osnovy formirovaniya cennostnyh orientirov sociuma: monogr. Saint Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2019.

4. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. M.: Rus. yaz., 2000.

5. Kurchenkova E.A. Funkcional'nye raznovidnosti indijskogo anglijskogo yazyka // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 10. C. 104–108.

6. Liki polya Kulikova [Elektronnyj resurs]. URL: https://pravoslavie.ru/37013.html (data obrashcheniya: 20.07.2019).

7. Lukashkina A. Formuly blagoslovenij i proklyatij v irlandskom i russkom yazykah [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.epistema.ucoz.ru/OPERA/Lukaschkina-Prokljatja.htm (data obrashcheniya: 18.07.2019).

8. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. M.: Rus. yaz., 1972.

9. Pleshakova V.V. Russkie blagopozhelaniya: Opyt tipologii i istorii: dis. … kand. filol. nauk. M., 1997.

10. Trofimova N.A. Ekspressivnye rechevye akty v dialogicheskom diskurse. Semanticheskij, pragmaticheskij, grammaticheskij analiz. SPb.: Izd-vo VVM, 2008.

11. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M.: Al'ta-Print, 2005.

12. Formanovskaya N.I. Blagopozhelanie kak koncept v osnove rechevogo etiketa // Rechevoe obshchenie: specializirovannyj vestnik / pod red. A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk: Sib. fed. un-t, 2011. Vyp. 12(20). S. 69–76.

13. Chto takoe blagoslovenie? [Elektronnyj resurs]. URL: http://kosma-saratov.cerkov.ru (data obrashcheniya: 20.07.2019).

Speech acts of blessing in the Indian English language

The article deals with the attempt of the consideration of the speech acts of blessing and well-wishing in the Russian and English languages. There are compared the speech acts of blessing in the Russian, English and Indian English languages. There are considered the types and functions of the speech acts. There are given the examples proving the features of their functioning in the Indian English language based on the works of the English-Indian literature.

Key words: *speech act, everyday blessing, religious blessing, well-wishing, the Indian English language.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2019)

И.Ю. ЯКОВЛЕВА
(Самара)

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АФОРИСТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (на материале сборника K. Шатт Encouragement For Teachers)

Рассматриваются композиционные особенности афористических высказываний, представленные в отечественной филологии. Описываются выводные, эмпирические и метафорические модели как разновидности универсальных; персонифицированные, собирательные и программные; сингулярные и бинарные группы; привативные, градуальные и эквиполентные оппозиции, каузальные и пропорциональные оппозиции; афоризмы, максимы и сентенции в соответствии с их лингвопрагматическими особенностями.

Ключевые слова: *афористическое высказывание, композиционные особенности, универсальное высказывание, выводная модель, эмпирическая модель, метафорическая модель.*

В последнее время в силу высокого ритма жизни и нехватки времени очень популярны малоформатные тексты. В виртуальном пространстве можно найти тысячи метких высказываний определенной тематики на целых веб-сайтах или в виде статусов пользователей Интернета. Профессиональные сообщества также охотно заимствуют краткие суждения, затрагивающие различные аспекты их деятельности и мотивирующие в случае сомнений. Составляются сборники подобных высказываний, и англоязычное издание K. Шатт Encouragement for Teachers – один из них.

Объектом исследования являются авторские истины для учителей, и у каждого автора афористического высказывания своя мудрость и свой опыт – вербальное выражение его аксиологической картины мира. Говоря об истине, нельзя не отметить ее условный объективный характер и субъективную импликацию категорично дефинитивных (собственно афоризмов), модально окрашенных (максим) и непосредственно директивных высказываний (сентенций) [16]. Все они имеют познавательную ценность, но, как справедливо отмечает В.И. Шмарина, прибегая к термину *сентенциональные высказывания эмпирического уровня*, подобные суждения «скорее являются средством типизации определенных отношений, чем объективации» [12, с. 97]. Под типизацией В.И. Шмарина понимает «закрепленность в речевой практике таких высказываний, которые представляют те или иные отношения реального мира как характерные для определенного комплекса условий» [Там же, с. 98]. Средством объективации же, по ее мнению, являются научные высказывания, истина в которых носит объективный безусловный характер [Там же, с. 97].

В данной работе разграничиваются понятия объективации и типизации жизненных явлений, а для гномического раздела афористического фонда языка, т. е. вневременных высказываний, характерна типизация жизненных явлений. Другими словами, обобщающие высказывания содержат «субъективный элемент оценки фактов экстралингвистической действительности, однако субъективный в том смысле, что реальные, объективно существующие отношения в каждом отдельном случае получают неодинаковое толкование, что зависит как от специфического проявления самих этих отношений, так и от индивидуального опыта воспринимающего субъекта. Объективность выражаемых здесь отношений носит социально-психологический характер, поэтому сама их природа отличается большей сложностью и многогранностью, чем природа отношений физического мира» [Там же, с. 97].

Д.П. Горский под обобщением понимает «переходы: а) от мысли об индивидуальном, заключенной в понятии, суждении, норме, гипотезе, вопросе и т. п., к соответствующей мысли об общем; от мыслей об общем к мыслям о более общем (характерным для таких переходов является расширение объема мысли, иногда лишь некоторых ее компонентов, а для случая обобщения теорий с предельным переходом – конкретизация предметной области теории); б) от отдельных фактов, ситуаций, событий, предметов и явлений к отождествлению их в мыслях и образованию о них общих понятий и суждений (в том числе и суждений, имеющих форму “большинство S суть P”). Такой процесс отождествления служит необходимым условием формирования соответствующих гипотез, теорий, концепций» [2, с. 7]. Д.П. Горский называет обобщения, которые «осуществляются в результа-

© Яковлева И.Ю., 2019

те анализа опыта, в том числе и путем применения к нему индуктивных процедур, которые часто называют правилами обобщения, синтетическими» [2, с. 7]. Мысленный процесс, обеспечивающий «установление достаточно “жестких” границ между отдельными предметами окружающего мира и их классами», исследователь предлагает называть «конструктивизацией действительности» [Там же, с. 16].

О.С. Завьялова предлагает отнести обобщающие высказывания, т. е. «те фрагменты текста, где суммируется опыт, который является частью духовной жизни всех людей» [4, с. 4], к генеритивному регистру речи. Коммуникативная функция данного регистра (выделенного наряду с репродуктивным, информативным, волюнтивным и реактивным регистрами или типами речи Г.А. Золотовой) – «обобщение, осмысление информации, соотносящее ее с жизненным опытом, с универсальными законами мироустройства, с фондом знаний, проецируя ее на общечеловеческое время за темпоральные рамки данного текста» [5, с. 404]. Генеритивные высказывания, которые выполняют функцию поучения или совета, О.С. Завьялова относит к генеритивно-волюнтивному регистровому варианту. Данное предположение можно считать справедливым на основании трактовки указанного варианта непосредственно Г.А. Золотовой: на примере пословиц она утверждает, что в высказываниях генеритивно-волюнтивного регистрового варианта «обобщение дает право говорящему оказывать воздействие на поведение собеседника: все так поступают или так думают, следовательно, и ты должен действовать так же. Здесь отношения между субъектом действия и адресатом – от обобщенного ВСЕ к потенциально-конкретному ТЫ» [Там же, с. 448].

Обобщающие высказывания, о которых идет речь в данном исследовании, – собственно афоризмы, максимы, сентенции – называют универсальными. По способу своего происхождения универсальные высказывания делятся на три группы: выводные, эмпирические и метафорические [13, с. 6]. «Выводные универсальные высказывания образуются путем обобщения определенного количества более частных аналогичных фактов и выведения индуктивным путем более общего факта» [Там же]. Похожее определение применительно к устойчивым дефинитивным афоризмам находим у А.С. Тяпкиной: «во всех афористических фразах содержится обобщение: заключенное в них содержание описывает не какую-то конкретную ситуацию, а является выводом, обобщением множества подобных явлений» [10, с. 7], например: *The great opportunity is where you are. J. Burroughs.*

Универсальные высказывания эмпирического способа образования происходят из житейского опыта автора высказывания. Таким образом появляются безóбразные изречения, например: *Your greatest pleasure is that which rebounds from hearts that you have made glad. H.D. Thoreau.*

Метафорический способ образования универсальных высказываний «характерен для образных изречений. В нем, как и в эмпирическом способе, содержится выводной логический элемент, однако он не играет определяющей роли для метафорического способа, отличительной особенностью которого является художественный характер обобщения, перенос значения с одного суждения на другое, аналогичное по смыслу, благодаря чему образные изречения имеют более широкий объем обобщения, чем универсальные высказывания выводного и эмпирического способа образования» [13, с. 6], например: *Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire. W.B.Yeats.*

По уровню обобщенности Т.Э. Тийттанен делит языковые афоризмы на «персонифицированные (индивидуальные, личные), собирательные (групповые) и программные (программа отношения к труду, к врагам» [9, с. 13]. С лингвистической точки зрения данная классификация могла бы отразиться в понятийном аппарате, принятом в данном исследовании, а именно:

– максимы – персонифицированные афоризмы (например: *Faraway the rein the sunshine are my highest aspirations. I may not reach them, but I can look up and see their beauty, believe in them, and try to follow where they lead. L.M. Alcott*);

– собственно афоризмы – собирательные (например: *Great works are performed not by strength but by perseverance. S. Johnson*);

– сентенции – программные (например: *Be patient with everyone, but above all with thyself. I mean, do not be disheartened by your imperfections, but always rise up with fresh courage. St. Francisde Sales*);

Анализ смысловой структуры афоризма может сводиться к выявлению типичных логических и семантико-синтаксических моделей афористического фонда. Эти модели, по

выражению Г.Г. Садовой, по отношению к конкретным афористическим высказываниям являются инвариантами. Так, предлагается использовать дихотомию сингулярные / бинарные группы в зависимости от наличия в высказываниях сопоставления и противопоставления элементов. В сингулярную группу входят высказывания, «не имеющие в своем составе пар оппозиций и отражающие, как правило, собственные признаки объекта: качества, свойства, количества» [7, с. 10], например: *The most important thing about education is appetite. Sir W. Churchill.*

Бинарная группа содержит «пары сопоставляемых элементов, отражающих относительные признаки объекта, его связи с иными объектами (функция, пространственные и временные и т. д.)» [Там же, с. 10–11], например: *When one door closes, another door opens. A.G.* Бинарную группу автор делит на следующие логико-семантические инварианты:

1) отношения импликации – зависимости, существующей между двумя объектами или между свойствами объектов *(We must make the choices that enable us to fulfill the deepest capacities of ourselves. Thomas Merton);*

2) отношения преференции между объектами и их свойствами *(Children need models rather than critics. J. Joubert);*

3) отношения контрпозиции, т. е. контрастного противопоставления объектов и их свойств *(A teacher's purpose is not to create students in his own image, but to develop students who can create their own image. Unknown);*

4) отношения эквиваленции, т. е. аналогии, сопоставления по сходству: один объект приравнивается другому как тождественный ему (отношения такого рода лежат в основе семантического наполнения дефиниций, определений) *(Life is a dance. Don't sit it out. The mind is not a vessel to be filled but a fire to be ignited. Plutarch).*

Бинарная природа афоризма очевидна. Это подтверждает и исследование К.М. Тангир. Рассматривая речеязыковые аспекты конфликтности и парадоксальности русских антиномичных афоризмов, она настаивает на бинарной природе афоризма в том смысле, что афоризм априори «выступает в двух качествах – речевого знака эпохи и текста определенного жанра» [8, с. 13]. К.М. Тангир предлагает выделить в отдельную группу антиномичные афоризмы, т. е. такой вид афоризмов, который «строится на противопоставлении, на контрасте, обладает антонимической когезией и специфической моделируемостью структурно-семантических составляющих, имеет обобщающую (генерализующую) семантику, содержит конфликт или указывает на него» [8, с. 15].

Нельзя не согласиться с тем, что «конфликт есть речемыслительная универсалия, представленная в категориях всеобщего (мышление), общего (язык) и особенного (речь)», а «противопоставление есть свойство когнитивного механизма языкового сознания, способ и принцип языковой организации высказывания» [Там же, с. 16]. П.А. Флоренский подчеркивал, что истина является антиномией, т. к. «для рассудка истина есть противоречие, и это противоречие делается явным, лишь только истина получает словесную формулировку. Каждое из противоречащих предложений содержится в суждении истины и потому наличность каждого из них доказуема с одинаковой степенью убедительности, – с необходимостью. Тезис и антитезис вместе образуют выражение истины» [11, с. 356]. Вышесказанное доказывает верность рассмотрения афоризмов с точки зрения функционально-семантического поля истинности далее.

М.Н. Еленевская классифицирует бинарные афоризмы по методу оппозиций, что «позволяет установить существование системных отношений как между компонентами внутри отдельных афоризмов, так и между единицами афористического фонда в целом» [3, с. 6]. Последние классифицируются в плане парадигматики по принципам:

1) многомерных / одномерных оппозиций;

2) пропорциональности / изолированности оппозиций.

Данная классификация несовершенна ввиду наличия у афоризмов такого обязательного признака, как нетривиальность на всех уровнях (синтаксическом, лексическом, фонетическом). В.И. Карасик отмечает, что «креативность смысла можно понимать как резкое, значительное увеличение содержания высказывания за счет множественности прочтения текста» [6, с. 63]. Он также считает, что «генерализация смысла имеет эвристический характер: классы генерализуемых объектов и действий открыты, то есть поле интерпретации смысла оказывается определенным и неопределенным одновременно» [Там же]. Что касается пропорциональности / изолированности оппозиций, в этом смысле очень демократичен в своих рассуждениях Дж. Гири: в структуру многих статей его антологии входит раздел

Parallel Lines – группа созвучных высказываний, каждое из которых было (сознательно или нет) повторено, по-своему интерпретировано или видоизменено. Гири убежден, что перечень таких высказываний может быть бесконечен благодаря неопределенному количеству реципиентов, а следовательно, и новых трактовок или трансформаций старых мыслей [16, с. 5]. Таким образом, мнения В.И. Карасика и Дж. Гири созвучны, а заодно и подкрепляются сентенцией А. Франса*: When a thing has been said, and said well, have no scruple. Take it and copy it* («Услышав произнесенное и произнесенное удачно, не стесняйся. Воспользуйся этим и повтори»).

Другая классификация касается характера отношений между компонентами в пределах афористического высказывания и осуществляется по смешанному синтагматико-парадигматическому принципу. При этом используется компонентный анализ. С учетом интралингвистических характеристик афоризмов выделяются привативные, градуальные и эквиполентные оппозиции [3, с. 7–9]. К привативным относятся афористические высказывания, содержащие контрарные и контрадикторные группы *(I am not a teacher, but an a wakener. R. Frost).*

Градуальные оппозиции представлены высказываниями, содержащими предметно-логические сравнения и градацию. Последняя тесно связана с категорией качества и отражает качественные и количественные изменения, происходящие с объектом *(We are what we repeatedly do. Excellence, therefore, is not an act but a habit. Aristotle).*

К эквиполентным оппозициям относятся афористические высказывания, в которых сопоставляемые пары слов связаны отношениями логического равноправия *(What sculpture is to a block of marble, education is to a human soul. J. Addison).*

По признаку соотнесенности афоризма с экстралингвистической действительностью выделяются каузальные и пропорциональные оппозиции. Для изречений наставительного характера с пресуппозицией «просвещение» характерны оба вида оппозиций, но каузативность эксплицитнее демонстрирует императивную ситуацию, характерную для исследуемого материала.

Каузальная оппозиция рассматривается в работе М.Н. Еленевской как каузативная конструкция, включающая ситуацию-антецедент и ситуацию-консеквент. По ее мнению, причинно-следственные связи реализуются в двух планах: синтаксическая форма организации, когда антецедент выражен вербально, а консеквент подразумевается, и, как результат, основной смысл высказывания несет текстовая импликация; композиционная структура афоризма, в основе которой лежат аналогия и контраст, реализующиеся в высказывании на различных языковых уровнях – фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и семантическом. В первом случае оппозиция представлена семантическим противопоставлением консеквента антецеденту, а совмещение в одном высказывании двух несовместимых противоположных суждений – пример логического сдвига, используемого для раскрытия противоречий. В качестве примера можно привести максиму *He that teaches us anything which we knew not before is undoubtedly to be reverenced as a master. S. Johnson*

В данном случае ситуация-антецедент заключается в том, что всегда найдется некто, кто открывает нам неизвестное ранее, чем бы это ни было. Под ситуацией-консеквентом в этой максиме имеется в виду то, что такого человека надлежит уважать как мастера. Выбором же лексических средств *anything, undoubtedly, is to be* и *a master* обусловлен логический сдвиг высказывания в целом.

Во втором случае сопоставление и противопоставление может быть заложено в значении слов, но может быть и результатом мыслительной установки автора, и тогда в высказывании фиксируются окказиональные сдвиги значения, например: *When we long for life without difficulties, remind us that oaks grow strong in contrary winds and diamonds are made under pressure. P. Marshall.*

В основе пропорциональной оппозиции лежат:

1) предметно-логические сравнения *(A teacher is one who knows the way, goes the way, and shows the way. J.C. Maxwell);*

2) одинаковые логические отношения, объединяющие две ситуации, которые соотносятся как абстрактная и конкретная (здесь первая часть высказывания представляет собой обобщение, вторая – индивидуализирует сообщение, допуская расширительное толкование, например: *Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. Imagination encircles the world. A. Einstein*).

М.Н. Еленевская считает такие виды афористических высказываний примерами гетерономинативности: ситуация в этом случае не

только идентифицируется, но и получает авторскую оценку.

С точки зрения лингвопрагматики, т. е. взаимодействия смыслов афоризмов, вкладываемых автором и извлекаемых реципиентом, а именно описания категориальных ситуаций функционально-семантического поля «истинность» в собственно афоризмах, максимах и сентенциях, можно также говорить о некоторых закономерностях [14]. Так, за периферийные параметры ФСП истинности предлагается считать философичность, дефинитивность, генерализованный характер семантических категорий, а категориальные ситуации ФСП истинности – экзистенциальную и гномическую, и эти признаки будут свидетельствовать о том, что перед нами собственно афоризмы, например: *The whole art of teaching is only the art of awakening the natural curiosity of young minds for the purpose of satisfying it afterwards. A. France; Wonder is the desire for knowledge. St.Th. Aquinas.*

Такой микротекст в большей степени, чем остальные гномические единицы, отражает аксиоматику поведения, «внушаемого» авторитетным лицом. В данном случае автор, воздерживаясь от полярных суждений, просто выносит на суд читателя готовую формулу: А равно В / А не равно С.

Постулативность (категоричность), эксплицитно выраженная авторизованность, т. е. яркая окрашенность содержательно-концептуальной информации субъективно-оценочным значением (термины И.Р. Гальперина) и, как следствие, актуализированная квалитативная категориальная ситуация – данные параметры характерны для максим, например: *In what seems ordinary and everyday there is always more than at first meets the eye. C. Cummings.* В этой группе афористических высказываний наблюдается самое большое композиционное разнообразие. Для достижения максимального воздействия на реципиента используются следующие средства:

– подлежащее, выраженное инфинитивной конструкцией *(**To awaken** interest and kindle enthusiasm is the sure way to teach easily and successfully. T. Edwards);*

– фразы, усиливающие авторитетность мысли и создающие впечатление истины в высшей инстанции *(**As a general rule,** teachers teach more by what they are than by what they say. Anonymous; It is **the supreme art** of the teacher to awaken joy in creative expression and knowledge. A. Einstein);*

– превосходная степень сравнения прилагательных в качестве маркера авторитетности по той же причине *(**The most important** thing about education is appetite. W. Churchill);*

– конструкции с модальными глаголами как средства выражения субъективной модальности уверенности *(The work **can** wait while you show the child the rainbow, but the rainbow **won't** wait while you do the work. P. Clafford; Here I am, Lord – body, heart and soul. Grant that with Your love, I **may** be big enough to reach the world, and small enough to be at one with You. Mother Teresa; Learning is not attained by chance; it **must** be sought for with ardor and diligence. A. Adams; But the temple the teacher built **shall** endure while the ages roll; For that beautifulunseen temple was a child's immortal soul. Unknown; Teaching **should** be full ideas instead of stuffed with facts. Unknown);*

– количественные характеристики, которые несут в себе субъективную оценку действительности, претендуют на более или менее высокую уверенность, а значит, и авторитетность (*Correction does **much,** but encouragement does **more.** J.W. von Goethe);*

– отрицание, которое, как известно, имеет богатый экспрессивный потенциал, находит выражение в максимах в различных вариантах *(A man **never** stands as tall as when he kneels to help a child. Anonymous; Successful people are **not** gifted; they just work hard and then succeed on purpose. G.K. Nielson; **Nothing** is so strong as gentleness, and **nothing** so great as real strength. St. F. de Sales; There are **no** little things. "Little things," so called, are the hinges of the universe. F. Fern);*

– словосочетания подчинительно-атрибутивного типа, в которых имеет место правое расположение зависимого компонента *(Whether sixty or sixteen, there is in every human being's heart **the love of wonder,** the sweet **amazement at the stars and starlike things,** the undaunted **challenge of events,** the unfailing childlike **appetite for what-next,** and **the joy of the game** of living. S. Ullman; How far you go in life depends on your being **tender with the young, compassionate with the aged, sympathetic with the striving, and tolerant of the weak and the strong.** Because someday in life you will have been all of these. G.W. Carver);*

– атрибутивное придаточное в составе сложноподчиненного предложения *(What we see depends mainly on **what we look for**. J. Lubbock; You gain strength, courage, and confidence by every experience in **which you really stop to***

look fear in the face. *You must do the thing* ***that you think you cannot do.*** *E. Roosevelt).*

Преобладание императивной ситуации над оценочной на синтаксическом уровне – условие, при котором афористическое высказывание получает право называться сентенцией. Приведем пример: *Do the things at which you are great, not what you were never made for. R.W. Emerson.*

Анализ материала показал, что в указанных высказываниях превалирует дихотомия "do it – explanation of the beneficiary" – "explanation of the beneficiary – do it". В первом случае автор сначала дает наставление, затем объясняет, почему то или иное действие будет полезно / неполезно для адресата, например: *Shoot for the moon. Even if you miss, you'll land among the stars. L. Brown; Get action. Do things; be sane, don't fritter away your time; create, act, take a place wherever you are and be somebody; get action. Seize the moment.* ***Man was never intended to become an oyster.*** *Th. Roosevelt.*

Во втором случае автор, мотивируя свой призыв, подводит адресата к нему как к кульминации своих измышлений: *Your heart is beating with God's love; open it to others. He has entrusted you with gifts and talents; use them for His service. He goes before you each step of the way;* ***walk in faith. Take courage. Step out into the unknown with the One who knows all.*** *E. Sanna.*

Адресат, читая и те и другие сентенции, получает не только инструкцию, но и ее обоснование, что, без сомнения, придает высказываниям убедительность, неоспоримость, логичность и, как следствие, авторитетность. Зафиксировано, что превалируют сентенции с императивом в начале, что, вероятно, служит аттрактором и маркером авторитетности.

Немалая доля принадлежит также сентенциям, в которым посредством сложноподчиненного условного предложения *If (when)…, do / don't do…* демонстрируется действие, наиболее бенефактивное в данных обстоятельствах: *If at first you don't succeed, try, try, try again. W.E. Hickson; When love and skill work together, expect a masterpiece. J. Ruskin.*

Люди быстрее замечают разного рода запрещающие семиотические знаки, это объясняется срабатыванием инстинкта самосохранения. В языковом плане отрицание более эмоционально и экспрессивно. К тому же отрицательные побудительные предложения среди гномических высказываний встречаются в разы реже остальных, потому их появление вызывает повышенный интерес. Как выражается И.В. Арнольд, «всякое отрицание… оказывается особо информативным… подразумевает контраст между возможным и действительным, что и создает экспрессивный и оценочный потенциал» [1, с. 233–234], следовательно, придает высказыванию авторитетный характер: *Never have ideas about children – and never have ides for them. D.H. Lawrence; Do not let trifles disturb your tranquility of mind… Life is too precious to be sacrificed for the nonessential and transient. G. Kleiser.*

Популярны различные параллельные конструкции, которые задают высказыванию определенный ритм, делают его запоминающимся благодаря стилистическому эффекту синтаксического параллелизма: *Vowto be valiant; resolve to be radiant; determine to be dynamic; strive to be sincere; aspire to be attuned. W.A. Ward; Do what you can, with what you have, where you are. T. Roosevelt; Cherish your visions; cherish your ideals; cherish the music that stirs in your heart, the beauty that forms in your mind. The loveliness that drapes your purest thoughts, for out of them will grow all delightful conditions, all heavenly environment. J. Allen.*

Встречаются сентенции, позаимствованные из сборников 365 Prayers for Teachers и Prayers and Promises for Teachers, потому вполне объяснимы случаи использования императивного наклонения вкупе с обращением к высшей силе как свидетелю благих намерений и помощнику в благородной, но непростой миссии учителя: ***Father,*** *help me to keep my teaching fresh by approaching every day as if it were the first day of school. Amen; Rememberme daily,* ***Lord,*** *that as a teacher what I say and do may stay with these children for a lifetime. Amen;* ***Dear Jesus,*** *help me not be so busy that I miss the small pleasures You've sprinkled throughout my day… Give me a child's heart that sees the lovely simple things in life. E. Sanna.*

Таким образом, описание логических, семантико-синтаксических, а также лингвопрагматических моделей афоризмов может помочь понять природу афористических высказываний, механизмы их составления, оптимальные композиционные средства для достижения эффекта авторитетности.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004.

2. Горский Д.П. Обобщение и познание. М.: Мысль, 1985.

3. Еленевская М.Н. Структура и функции афоризма (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1983.

4. Завьялова О.С. Функции генеритивного высказывания в структуре текста: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2002.

5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998.

6. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.

7. Садовая Г.Г. Языковая природа и стилистические функции сентенции (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1976.

8. Тангир К.М. Русские антиномичные афоризмы: речеязыковые аспекты конфликтности и парадоксальности: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Краснодар, 2007.

9. Тийтаннен Т.Э. Языковой афоризм как мировоззренческое отражение бытия обыденным сознанием: автореф. дис. … канд. филос. наук. Свердловск, 1985.

10. Тяпкина А.С. Устойчивые дефинитивные афоризмы английского языка (функционально-семантический аспект): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1975.

11. Хрестоматия по философии: учеб. пособие / сост. П.В. Алексеев. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006.

12. Шмарина В.И. Истинностные особенности универсального высказывания // Проблемы семантического синтаксиса. Лингвистическая пресуппозиция. Пятигорск, 1975. С. 90–99.

13. Шмарина В.И. Универсальные высказывания и лингвистические средства его выражения (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1975.

14. Яковлева И.Ю. Лингвопрагматические характеристики англоязычных афористических высказываний: дис. … канд. филол. наук. Самара: ПГСГА, 2011.

15. Encouragement for Teachers / Compiled by Kathy Shutt. Barbour Publishing, Inc., 2008.

16. Geary J. Geary's Guide to the World's Great Aphorists. Bloomsbury, 2007.

* * *

1. Arnol'd I.V. Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk: uchebnik dlya vuzov. 6-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2004.

2. Gorskij D.P. Obobshchenie i poznanie. M.: Mysl', 1985.

3. Elenevskaya M.N. Struktura i funkcii aforizma (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1983.

4. Zav'yalova O.S. Funkcii generitivnogo vyskazyvaniya v strukture teksta: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M., 2002.

5. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka. M.: Izd-vo MGU, 1998.

6. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M.: ITDGK «Gnozis», 2002.

7. Sadovaya G.G. Yazykovaya priroda i stilisticheskie funkcii sentencii (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M., 1976.

8. Tangir K.M. Russkie antinomichnye aforizmy: recheyazykovye aspekty konfliktnosti i paradoksal'nosti: avtoref. dis. … d-ra filol. nauk. Krasnodar, 2007.

9. Tijtannen T.E. Yazykovoj aforizm kak mirovozzrencheskoe otrazhenie bytiya obydennym soznaniem: avtoref. dis. … kand. filos. nauk. Sverdlovsk, 1985.

10. Tyapkina A.S. Ustojchivye definitivnye aforizmy anglijskogo yazyka (funkcional'no-semanticheskij aspekt): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M., 1975.

11. Hrestomatiya po filosofii: ucheb. posobie / sost. P.V. Alekseev. 3-e izd., pererab. i dop. M.: TK Velbi, Izd-vo Prospekt, 2006.

12. Shmarina V.I. Istinnostnye osobennosti universal'nogo vyskazyvaniya // Problemy semanticheskogo sintaksisa. Lingvisticheskaya presuppoziciya. Pyatigorsk, 1975. S. 90–99.

13. Shmarina V.I. Universal'nye vyskazyvaniya i lingvisticheskie sredstva ego vyrazheniya (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M., 1975.

14. Yakovleva I.Yu. Lingvopragmaticheskie kharakteristiki angloyazychnyh aforisticheskih vyskazyvanij: dis. … kand. filol. nauk. Samara: PGSGA, 2011.

Compositional features of English aphoristic utterances (based on the collection of K. Shatt "Encouragement for Teachers")

The article deals with the compositional features of the aphoristic utterances in the native philology. There are described the inference, empirical and metaphoric models as the variety of universal, personalized, collective and program; singulary and binary groups; privative, gradual and equipolent oppositions, causal and proportional oppositions; aphorisms, maxims in accordance with the linguistic and pragmatic features.

Key words: *aphoristic utterance, compositional features, universal utterance, inference model, empirical model, metaphoric model.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2019)

ВАН СИНЬТУН
(Чанчунь, КНР)

ОБРАЗНО-ФИЛОСОФСКИЙ МИР ТВОРЧЕСТВА ВЫДАЮЩЕГОСЯ КИТАЙСКОГО ПОЭТА ХАЙ-ЦЗЫ

Хай-цзы – один из немногих китайских поэтов, кто в 1980-е гг. писал об извечных общечеловеческих ценностях. Анализируется образно-философский мир творчества Хай-цзы. Его поэтические образы глубоко и прочно вросли в национальную почву, получили в поэзии самостоятельную жизнь, перекликаются друг с другом, объясняют друг друга, закладывают основу новых образов.

Ключевые слова: *Хай-цзы, новая поэзия, образ, деревня, пшеница, солнце.*

Хай-цзы – настоящее имя Чжа Хайшэн (Zha Haisheng) – является культовой фигурой китайской поэзии XX в., несмотря на свою короткую жизнь. Он родился в 1964 г. в крестьянской семье, жившей в провинции Аньхой. В 15 лет Хай-цзы поступил на юридический факультет Пекинского университета и начал писать стихи уже на третьем курсе. За семь лет творческой деятельности автор написал множество блестящих произведений объемом более 2 млн иероглифов. Вечером 26 марта 1989 г. он покончил жизнь самоубийством – лег на рельсы под колеса поезда в Шаньхайгуане, провинции Хэбэй. Его смерть стала большой потерей для китайской поэзии.

В 1920–1930-х гг. получила популярность китайская «новая поэзия». «Новая поэзия» – поэзия после «Движения за новую культуру» (начало 1917 г. – 1919 г.). Развернувшееся на фоне антимонархических и антиимпериалистических настроений, это движение призывало создать альтернативу закостеневшему конфуцианству и традиционным идеологическим догматам. «Новая поэзия» благодаря выдающимся деятелям культуры того времени, таким как Го Можо, Лю Баньнун, Дай Ваншу, Сюй Чжимо, сумела выйти за рамки языковых и стилистических стереотипов классического китайского языка, открыть новый духовный мир, впервые интегрировать творчество китайских поэтов в контекст мировой культуры и отобразить реальную жизнь обычных людей. Поэзия той эпохи знаменовала собой переломный момент и своего рода новое начало. В 1940-х гг. появилось новое поколение поэтов (в том числе Ай Цин), которые в своем творчестве делали акцент на реалистичность и массовость.

Другая группа поэтов (во главе с Фэн Чжи) также добилась некоторых успехов в теоретическом познании и художественной практике «новой поэзии», сосредоточившись на привнесении модернизма в китайскую традицию. Десятилетие после образования нового китайского государства стало важным периодом поиска современной формы китайской поэзии, когда значительное развитие получили такие направления, как «политическая лирика» и «новая баллада». Поэзия в период Культурной революции была темным пятном в истории политической лирики и поэзии национально-гражданской направленности в целом.

После завершения Культурной революции 1976 г. «новая поэзия» получила импульс к развитию в более широкой исторической перспективе, и до середины 1980-х гг. в китайской поэзии господствовали традиции 1930-х и 1940-х гг., наблюдалось дальнейшее сближение с мировыми течениями, интеграция в контекст мировой культуры и в известной мере стремление к реализму.

Самым важным поэтическим явлением того времени стало развитие направления «туманной поэзии», представителями которого были Бэй Дао, Гу Чэн, Шу Тин и другие поэты. «Туманные» поэты черпали вдохновение в демократических идеалах республики, в образах и эстетических идеях русской поэзии Серебряного века, французского поэтического символизма и декаданса, в особенности в творчестве Шарля Бодлера. Но «туманные» поэты не окончательно завершили полноценное сближение и слияние традиционной китайской и современной мировой поэзии.

К середине 1980-х гг. на фоне активизации поэтов «третьего поколения» и «нового поколения» влияние «туманной поэзии» ослабло, а творчество Хань Дуна, Ло Ихэ, Хай-цзы, Си Чуаня и многих других поэтов-модернистов ознаменовало собой полноценное сближение китайской и современной мировой поэзии. Этому немало поспособствовало творчество Хай-цзы, влияние которого не ослабевает с середины 1980-х гг. по настоящее время. И что-

© Ван Синьтун, 2019

бы осознать всю значимость его наследия, нам необходимо вернуться в сумерки 26 марта 1989 г.

Смерть Хай-цзы была неожиданной, но его жизнь не предвещала такого финала. В ней было место для обычных человеческих радостей и переживаний. Поэт был выходцем из уезда Хуайнин провинции Аньхой, у него был облик типичного южанина – худощавое телосложение и невысокий рост. Он вел простую сельскую жизнь на юге Китая.

Все изменилось, когда Хай-цзы поступил в Пекинский университет. Этот университет, колыбель «движения за новую культуру», всегда был на передовой культурной традиции, и царящий здесь гуманистический дух полностью отвечал врожденному стремлению поэта к бунту. Здесь начал свой творческий путь Хай-цзы.

Страсть к стихосложению в нем зажглась после знакомства с Ло Ихэ и другими участниками Литературного общества 4 мая Пекинского университета. Но страсть эта разгорелась в Хай-цзы быстрее, чем в ком-либо другом. Хай-цзы был идеалистом. Он сутками изучал западную философию и живопись и вскоре сформировал философскую платформу своей поэзии.

Как отмечал Си Чуань, «Хай-цзы начинает с лирики, баллады и движется к эпопее, стремясь создать огромное поэтическое царство» [7, с. 8]. Действительно, поэт ставил перед собой масштабные цели, и его творчество с самого начала характеризовалось уникальными особенностями и неповторимой художественной яркостью. И эта яркость в стихотворении «Азиатская медь», которое было написано в 1984 г., воплотилась с максимальной выразительностью:

亚洲铜 亚洲铜
祖父死在这里 父亲死在这里 我也会死在这里
你是唯一的一块埋人的地方
<…>
击鼓之后 我们把在黑暗中跳舞的心脏叫做月亮
这月亮主要由你构成
(《亚洲铜》)

Азиатская медь, азиатская медь,
Как мой дед и отец, я умру только здесь.
Только тут можно жизнь до конца полюбить.
<…>
Азиатская медь, азиатская медь,
Барабаны в ночи не устанут греметь.
Мы танцуем и наши сердца – как луна,
И луна эта – все, что осталось сполна [1, с. 199].

После столкновения с современной культурой азиатская цивилизация с многовековой историей неизбежно должна была вступить в новый этап. Такая культурная ретроспекция «цивилизации древнего континента» в стихотворной форме являет собой «возглас приветствия» новой культуре, а также служит стимулом для художественного осмысления современной цивилизации. Хай-цзы сделал то, чего раньше не делал ни один китайский поэт.

Поэзия студенческой поры только продемонстрировала значительный потенциал Хай-цзы, а зрелые работы были написаны уже после его распределения на работу в Китайский университет политики и права в 1983 г. Согласно перечню произведений в «Сборнике поэзии Хай-цзы», изданном под редакцией Си Чуаня, с 1983 по 1986 г. Хай-цзы написал в общей сложности 117 коротких лирических стихотворений, многие из которых впоследствии получили большую популярность: «Азиатская медь», «Солнце Ара», «Селение», «Пшеничное поле», «Одиночество в Чанпине» (Чанпин – название города) и т. д.

В предисловии к первому сборнику стихов Хай-цзы «Земля», изданному уже после его гибели, Ло Ихэ пишет: «Я считаю, что его стихи – это настоящий эпос», отмечая, что «в 1984 году начался пятилетний период гениального творчества Хай-цзы, начало которого ознаменовали такие бессмертные произведения, как “Азиатская медь” и “Солнце Ара”» [5]. Ло Ихэ – соратник Хай-цзы в стихотворчестве со времен учебы в Пекинском университете и «распорядитель» литературного наследия последнего после его гибели. Ло Ихо не скрывал сложных противоречий в характере Хай-цзы, нередко посещавших его мрачных мыслей, говорил о его тяжелом, почти нищем материальном положении. Тем не менее о поэзии Хай-цзы Ло Ихэ всегда говорит как о «гениальной», «солнечной» и «совершенной». Таким образом, можно понять, что между жизненной ситуацией Хай-цзы и его поэтическим идеалом лежала непреодолимая пропасть. И именно эта пропасть в конце концов преждевременно свела Хай-цзы в могилу и уничтожила этот талант.

Жизнь Хай-цзы после окончания университета можно описать его собственным стихотворением «Одиночество в Чанпине»:

孤独是一只鱼筐
是鱼筐中的泉水
放在泉水中

孤独是泉水中睡着的鹿王
梦见的猎鹿人
就是那用鱼筐提水的人
<…>
拉到岸上还是一只鱼筐
孤独不可言说

(《在昌平的孤独》)

Одиночество является одной рыбной корзиной,
Является ключевой водой в рыбной корзине,
Корзина в воде.
Одиночество – сонный король-олень* в ключевой воде,
Охотник на оленей во сне.
Тот человек, который поднимает воду рыбной корзиной.
<…>
То, что было бы вытащено на берег из воды только рыбной корзиной.
Одиночество неописуемо.

(подстрочный перевод здесь и далее наш. – *В.С.*)

Переезд из бедной деревни в провинции Аньхой в мегаполис, переход от вопросов культуры к психологии, жизни и поэзии стал для Хай-цзы источником сильных и часто контрастных впечатлений. В пору студенчества поэт переосмысливал этот опыт глубоко внутри, а после окончания университета и начала работы ощущение контраста и противоречия получило мощное и яркое выражение. Он стремился к возвращению в родину, где родилась его мечта о чистой поэзии:

村庄里住着
母亲和儿子
儿子静静地长大
母亲静静地注视
芦花从中
村庄是一只白色的船
我妹妹叫芦花
我妹妹很美丽

(《村庄》)

В деревне живут
Мать и сын.
Сын потихоньку растет,
А мать тихонько наблюдает за ним.
В камышах деревня
Как белая лодка.
А младшая сестра,
Как камыш, красива

(«Деревня», 1984)

И это ощущение противоречивости бытия становилось все сильнее с ростом и развитием его художественного мастерства и в конце концов достигло своего апогея, сломив поэта. «Хайцзы прожил в деревне 15 лет и естественно полагал, что он может писать как минимум 15 лет о деревне» [7, с. 10], после чего, по словам Цзинь Тайпинь, стал «пшеничным колосом на небесах» [9, с. 4]. Хай-цзы и Ло Ихэ создали классический миф национальной поэзии о «близнецах пшеничного поля», где пшеница символизирует простых людей, леса, реки, физический труд, деревню, родину и мир.

全世界的兄弟们
要在麦地里拥抱
东方 南方 北方和西方
麦地里的四兄弟 好兄弟
回顾往昔
背诵各自的诗歌
要在麦地里拥抱
有时我孤独一人坐下
在五月的麦地 梦想众兄弟
看到家乡的卵石滚满了河
黄昏常存弧形的天空
让大地上布满哀伤的村庄
有时我孤独一人坐在麦地里为众兄弟背诵中国诗歌

(《五月的麦地》)

Братья во всем мире
Будут обниматься в пшеничном поле.
Восток, юг, север и запад –
Четыре брата в пшеничном поле, хорошие друзья.
Они бросают взгляд в прошлое.
Читают свои стихи вслух,
Обнимаются в пшеничном поле.
Временами я в одиночестве сижу
Посреди майского пшеничного поля,
Мечтаю, чтобы братья видели реки родины,
Дно которых усеяно катящейся галькой.
Небо в сумерках всегда подобно дуге,
Деревни на земле скрыты покровом печали.

Временами я один сижу посреди майского пшеничного поля
И читаю свои китайские стихи всем братьям

(«Пшеничное поле в мае», 1987)

Образ пшеничного поля отражает сущность и психологию китайского народа, являя собой корень национального мироощущения. Через символ пшеницы читатели могут воспринять образ бедной, но благородной жизни. Творчество Хай-цзы, Ло Ихэ и их образ пшеничного поля являют собой вершину китайского поэтического наследия, не утрачивая актуальности и значимости для их последовате-

* Олень – символ престола [8].

лей. Хай-цзы, несомненно, является достойным сыном китайского народа.

Нельзя не упомянуть, что образ пшеницы в творчестве Хай-цзы символизирует не только деревню, полевые цветы, землю и реки, но и солнечный свет. И в образе солнечного света поэт зашифровывает коллективную память и идеи человечества, для него солнечный свет является идеальным воплощением человеческого духа, который всегда дает людям силы и надежду.

在黑暗的尽头
太阳，扶着我站起来
我的身体像一个亲爱的祖国，血液流遍
我是一个完全幸福的人
我再也不会否认
我是一个完全的人我是一个无比幸福的人
我全身的黑暗因太阳升起而解除
我再也不会否认 天堂和国家的壮丽景色
和她的存在……在黑暗的尽头！
（《日出》）

В конце тьмы
Солнце помогло мне подняться.
Мое тело, как моя милая родина, наполнено энергией.
Я совершено счастливый человек.
Я больше не буду отрицать того, что
Я наполненный жизнью человек, я беспримерно счастливый человек.
Тьма вокруг меня рассеялась благодаря восходу солнца.
Я больше не буду отрицать великолепного вида родины, похожей на рай.
И солнце будет в конце тьмы.
(«Восход солнца», 1987)

Кроме большого массива коротких стихотворений на «солнечную» тематику, Хай-цзы также написал поэму, посвященную солнцу: «Семь книг солнца». Поэт всегда считал, что стремление к солнцу на самом деле олицетворяет поиск духовной сущности человека. Верно сказано, что Хай-цзы – настоящий сын солнца.

В период с 1987 по 1989 г. Хай-цзы был полностью погружен в поэзию. За эти годы он написал 130 лирических произведений, а центральное место в его литературной деятельности занимали короткие стихотворения и поэма «Семь книг солнца». В поздний период своего творчества поэт также создал множество талантливых произведений. Его предсмертное стихотворение «Весна, десять Хай-цзы» – фантасмагорическое представление поэтом своего воскресения весной – является настоящим шедевром новой поэзии, трогательным и глубоким.

春天，十个海子全都复活
在光明的景色中
嘲笑这一野蛮而悲伤的海子
你这么长久地沉睡到底是为了什么？
春天，十个海子低低地怒吼
围着你和我跳舞、唱歌
扯乱你的黑头发，骑上你飞奔而去，尘土飞扬
你被劈开的疼痛在大地弥漫
在春天，野蛮而复仇的海子
就剩这一个，最后一个
这是黑夜的儿子，沉浸于冬天，倾心死亡
不能自拔，热爱着空虚而寒冷的乡村
（《春天，十个海子》）

Весна, все десять Хай-цзы воскресли
В светлом пейзаже.
Смеются над этим темным и печальным Хай-цзы:
«Зачем ты так долго, крепко спишь?»
Весна: десять Хай-цзы кричат шепотом,
Танцуют и поют вокруг тебя и меня,
Рвут твои волосы, оседлав твою душу и тело.
Курится пыль вокруг,
Твоя боль от расколотых душ распространяется по земле.
Весной остался только один последний
Темный и мстительный Хай-цзы,
Это сын темной ночи, он погружается в зиму, влечется к смерти.
Но невозможно освободиться от любви к этой пустой и холодной деревне
(«Весна, десять Хай-цзы», 1989)

Короткие лирические стихотворения Хай-цзы, как правило, воспевают широту сельских просторов, свободную и холодную, романтичную и одухотворенную. Чтобы выразить противопоставление города и деревни, Хай-цзы использовал образы тысячелетней культуры родных мест, расположенных на Великой реке, мотивы религиозной торжественности, отражал настроения людей, живущих простой крестьянской жизнью.

Время творчества Хай-цзы совпало с периодом экспериментов в современной китайской поэзии. Необычайно проникновенная поэзия и внезапная смерть Хай-цзы явили собой лебединую песню китайской традиционной лирики и начало современной авангардной поэзии. В то время, когда китайская современная поэзия еще не сформировалась, живой и красочный язык Хай-цзы уже открыл для нас новый волшебный мир.

Сегодня можно с уверенностью заявить, что Хай-цзы опередил свое время. В эпоху революции идей, разрушения культурных традиций и трансформации социальных систем мечтам Хай-цзы о простой любви не суждено было сбыться. То, что Хай-цзы прожил 26 весен, – уже немало. Жизнь гения, как известно, коротка.

Поэзия Хай-цзы стала классикой современной китайской поэзии. Вслед за активным продвижением китайской литературы в мир и растущим вниманием к китайской культуре за рубежом полным ходом идут перевод и исследование его произведений. К настоящему времени в 2006, 2010 и 2015 гг. за рубежом были опубликованы в общей сложности три перевода поэзии Хай-цзы на английский язык.

Знакомство русского читателя с творчеством Хай-цзы произошло в 2007 г. И в России, и в Китае его называют «китайским Есениным». Хотя к настоящему времени исследование поэзии Хай-цзы в России только началось, оно, безусловно, уже стало предметом внимания для российского литературоведения.

Список литературы

1. Азиатская медь: антология современной китайской поэзии / сост. Лю Вэнь-фэй. СПб.: Петерб. востоковедение, 2007.

2. Ву Фухуй, Цянь Лицюнь, Вэнь Жуминь. Тридцать лет современной китайской литературы. Пекин, 1998 (на кит. яз.).

3. Дай Вэй. Обзор перевода стихов Хай-цзы на английском языке // Вестн. Хубэйского второго пед. ин-та. 2008. № 10. С. 112–113 (на кит. яз.).

4. Ло Ихэ. Жизнь Хай-цзы // Полное собрание стихов Хайцзы. Шанхай, 1997 (на кит. яз.).

5. Ло Ихэ. О письмах Хай-цзы // Цуй Вэйпин. Бессмертный Хай-цзы. Пекин, 1999. С. 14–20 (на кит. яз.).

6. Ляо Юань. Близнецы пшеничного поля // Цуй Вэйпин. Бессмертный Хай-цзы. Пекин, 1999. С. 143–149 (на кит. яз.).

7. Си Чуань. Сборник поэзии Хай-цзы. Шанхай, 1997 (на кит. яз.).

8. Сыма Цянь. Исторические записки: Биографии выдающихся личностей // Собрание сочинений: в 24 т. Пекин, 2016. Т. 11. С. 2679 (на кит. яз.).

9. Цзинь Тайпинь. Юбилейный сборник Хай-цзы // Хай-цзы. Собрание сочинений: в 3 т. 2009. Т. 3 (на кит. яз.).

10. Цыбикова В.В. Темы родины и любви как основные в творчестве китайского поэта Хай-цзы (1964–1989) // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер.: Востоковедение. 2010. Вып. 8. С. 128–133.

* * *

1. Aziatskaya med': antologiya sovremennoj kitajskoj poezii / sost. Lyu Ven'-fej. SPb.: Peterb. vostokovedenie, 2007.

2. Vu Fuhuj, Cyan' Licyun', Ven' Zhumin'. Tridcat' let sovremennoj kitajskoj literatury. Pekin, 1998 (na kit. yaz.).

3. Daj Vej. Obzor perevoda stihov Haj-czy na anglijskom yazyke // Vestn. Hubejskogo vtorogo ped. in-ta. 2008. № 10. S. 112–113 (na kit. yaz.).

4. Lo Ihe. Zhizn' Haj-czy // Polnoe sobranie stihov Hajczy. Shanhaj, 1997 (na kit. yaz.).

5. Lo Ihe. O pis'mah Haj-czy // Cuj Vejpin. Bessmertnyj Haj-czy. Pekin, 1999. S. 14–20 (na kit. yaz.).

6. Lyao Yuan'. Bliznecy pshenichnogo polya // Cuj Vejpin. Bessmertnyj Haj-czy. Pekin, 1999. S. 143–149 (na kit. yaz.).

7. Si Chuan'. Sbornik poezii Haj-czy. Shanhaj, 1997 (na kit. yaz.).

8. Syma Cyan'. Istoricheskie zapiski: Biografii vydayushchihsya lichnostej // Sobranie sochinenij: v 24 t. Pekin, 2016. T. 11. S. 2679 (na kit. yaz.).

9. Czin' Tajpin'. Yubilejnyj sbornik Haj-czy // Haj-czy. Sobranie sochinenij: v 3 t. 2009. T. 3 (na kit. yaz.).

10. Cybikova V.V. Temy rodiny i lyubvi kak osnovnye v tvorchestve kitajskogo poeta Haj-czy (1964–1989) // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Ser.: Vostokovedenie. 2010. Vyp. 8. S. 128–133.

Figurative and philosophical world of the work of an outstanding Chinese poet Hai Zi

Hai Zi is one of the Chinese poets who was writing about immemorial universal values in the 1980s. There is analyzed the figurative and philosophical world of the works of Hai Zi. His poetic images deeply and strongly entered in the national ground, got an independent life in poetry, called to each other, explained each other and established the basis of new images.

Key words: *Hai Zi, new poetry, image, village, wheat, sun.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2019)

Б.Х. БОРЛЫКОВА
(Элиста)

КАЛМЫЦКИЕ ПЕСНИ ИЗ НАУЧНОГО АРХИВА РУССКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА: ОПЫТ КЛАСТЕРНОГО ОПИСАНИЯ ИМЕННОЙ ЛЕКСИКИ*

Освещаются вопросы системности фольклорного лексикона, в частности, используется идея кластеров и кластерного анализа для выявления национально-культурного своеобразия именной лексики калмыцких песен из Научного архива Русского географического общества. Кластер представлен в виде системы взаимосвязанных субкластеров, составляющих целостную характеристику определенного фрагмента песенной картины мира.

Ключевые слова: *песни, калмыки, архив, лексика, кластер, субкластер, лексема.*

Одним из неиссякаемых источников изучения культуры любого народа является песенный фольклор, который представляет собой бесценный материал для исследования истории народа, его языка, помогает лучше понять его ментальность.

Калмыцкие песни неоднократно привлекали к себе внимание путешественников (П.С. Палласа), этнографов (Н.А. Нефедьева, П.И. Небольсина, С.Г. Рыбакова и др.), собирателей калмыцкого фольклора (Н.И. Страхова, Э. Джабдыкова, Ш. Саджирхаева, Н. Очирова, Д. Манджиева и др.), фольклористов (Б.Б. Оконова, Е.Э. Хабунову, И.В. Кульганек, Н.Ц. Биткеева, Т.Г. Басангову и др.), музыковедов (И.В. Добровольского, А.М. Листопадова, Н.М. Луганского, Г.А. Дорджиеву, Ван Гао Чао, В.К. Шивлянову и др.) и лингвистов (Г. Балинта, Г.Й. Рамстедта, А.Д. Руднева и др.).

За последние десятилетия в калмыковедении был опубликован ряд исследований, в которых анализу подвергались различные аспекты языка калмыцких песен [1; 2; 7], однако многие проблемы остаются по-прежнему нерешенными. Это касается, прежде всего, системности лексики песни, специфики семантической структуры песенного слова. В связи с этим особое значение приобретают выявление семантического своеобразия лексических единиц калмыцкой народной песни и деление их на тематические кластеры.

Настоящая статья посвящена кластерному описанию лексики калмыцких песен из Научного архива Русского географического общества (РГО). Научный архив РГО в настоящее время является уникальным хранилищем историко-культурного наследия многих народов России, в частности калмыков. В нем хранятся полевые материалы экспедиции по Калмыцкой степи, образцы калмыцкого фольклора (героический эпос «Джангар», песни, загадки, пословицы и др.), отрывки из литературных памятников и многочисленные сведения об истории, культуре и быте калмыков.

Все существительные, выявленные в текстах калмыцких песен, были распределены по системе С.В. Супряги [6, с. 56–57] на четыре основных кластера: «социофакт», «натурфакт», «ментифакт» и «артефакт». Так, в кластере «социофакт» в субкластере «термины родства и родственных отношений» представлено 5 лексем: *ээж̨* (1) ‘мать’ – *Ээж̨әсн* дота санлав** (БЗҺ, 34)***, *эцк* (1) ‘отец’ – *Эцк* Зуңквин шаҗиг (ЭЗШ, 1), *төрл* (1) ‘род’ – Гегәнә *төрл* тодрад (ЭЗШ, 6), *күргн* (1) ‘жених’ – *Күргн* болҗ ядлав (АҺД, 12), *нањцнр* (1) ‘родственники по материнской линии’ – *Нањцнран* болһад нүүсмби? (НАТҺЦЭҮТУҺД, 36). В субкластере «возрастные номинации человека» встретились две лексемы: *күүкн* (4) ‘девушка’ – *Хәәрн* күүкн *Антон чамаг* (А, 10), *Арвн тавта Булһн* күүкн (БЗҺ, 1), Көркхн *күүкн* Семпүс таниг (СДҺ, 11), Күрәләд суусн *күүкдт* (АҺД, 16) и *залу* (1) ‘молодец’ – *Залу* баһ намаһан (БЗҺ, 39), Тәвдг *залучнь* бишв (АҺД, 19).

В субкластере «названия народов, этнических и субэтнических групп, а также родов (этнонимы)» 7 лексем, в том числе:

– 5 названий народов (*таңһл* (таңһд) (1) ‘тангуты’ – *Таңһл* моңһлар тавшулад (СДҺ, 22), *моңһл* (1) ‘монголы’ – *Таңһл* моңһлар тавшулад (СДҺ, 22), *орс* (1) ‘русские’ – *Орсин* нутгт түшхдән (НАТҺЦЭҮТУҺД, 5), *хасг* (1) ‘казахи’ – Наадк захин *хасгиг* (НАТҺЦЭҮТУҺД,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке проекта Русского географического общества № 21/2019-И «Историко-культурное наследие калмыков в Научном архиве Русского географического общества».

** Далее при лексемах в скобках указывается количество словоупотреблений и примеры из текста.

*** В скобках после примеров приводятся название источника и номер строки.

© Борлыкова Б.Х., 2019

35), *маӆһд* (1) ‘татары’ – *Маӆһд* боран көтлүлсн (НАТһЦЭҮТУһД, 22));

– наименование одного субэтноса (*торһуд* (4) ‘торгуты’ – Хомнӂ зусдг *торһудан* (НАТһЦЭҮТУһД, 39), Эӆнӂ зусдг *торһудан* (НАТһЦЭҮТУһД, 43), Сальклӂ hарсн *торһудыг* (НАТһЦЭҮТУһД, 47), Серклӂ hарсн *торһудан* (НАТһЦЭҮТУһД, 51), *Шевнр* тамһта уланта (НАТһЦЭҮТУһД, 49));

– один этноним *(шевнр* (1) ‘один из родов дербетов, шабинеры’).

В субкластере «названия профессий и занятий, титулов и званий, чинов и других социальных статусов» нами было отмечено 7 лексем: *хан* (5) ‘хан’ – Баатр цаһан *хаанд* (НАТһЦЭҮТУһД, 1), Мана *хан* Увш, хәәрхн (НАТһЦЭҮТУһД, 23), Өдгә цагин *хаадуд*-нойдуд (НАТһЦЭҮТУһД, 1), Урдк үйин *хаадуд*-нойдудыг (НАТһЦЭҮТУһД, 27), Тер цагин *хаадуд*-нойдудыг (НАТһЦЭҮТУһД, 1), *нойн* (5) ‘нойон’ – Өдгә цагин хаадуд-*нойдуд* (НАТһЦЭҮТУһД, 11), Урдк үйин хаадуд-*нойдудыг* (НАТһЦЭҮТУһД, 27), Тер цагин хаадуд-*нойдудыг* (НАТһЦЭҮТУһД, 31), *Нойдуд*-сәәдүд ниидәр мань (НАТһЦЭҮТУһД, 15), Шеерӆ *нойн* hазрчта (НАТһЦЭҮТУһД, 50), *сәәдүд* (1) ‘знать’ – Нойдуд-*сәәдүд* ниидәр мань (НАТһЦЭҮТУһД, 15), *салдс* (1) ‘солдаты’ – Саак *салднь* нексмби? (НАТһЦЭҮТУһД, 48), *һазрч* (1) ‘проводник’ – Шеерӆ нойн *һазрчта* (НАТһЦЭҮТУһД, 50), *иньгүд* (1) ‘друзья’ – Күмн дагнян *иньгүд* мань (ҮЗНСД, 3), *амрг* (1) ‘друг’ – *Амрг* деед танларн (ЭЗШ, 13).

Лексемы *хан* (5) ‘хан’, *нойн* (5) ‘нойон’, *сәәдүд* (1) ‘знать’ встретились только в одной исторической протяжной песне «Нутг Алта тал hарсн цагт: энд үлдсн торһуд улсин hаһсн дун» (песня торгутов, оставшихся здесь (в России), об уходе большей части народа на Алтай). В рассматриваемой песне говорится об уходе торгутов из России в Китай в 1771 г. Оставшаяся часть калмыков в России, у берегов Волги (11 198 кибиток) лишилась государственности.

«Калмыцкая степь вошла в состав Астраханской губернии и была подчинена в административном отношении ее губернатору. Улусы фактически приравняли к уездам, для надзора за порядком в которых назначались русские приставы. Общее управление калмыками возлагалось на экспедицию, созданную при канцелярии астраханского губернатора. Прервался в результате откочевки процесс сложения калмыцкой народности, упала военная активность калмыков, сократились территории кочевий, общее поголовье скота, размеры внутренней торговли, остановилось развитие новых видов деятельности, понесла урон культура» [2, с. 236].

В песне оставшаяся часть торгутов осуждает преступление, совершенное ханами, нойонами, т. е. правителями. Многие строки в куплетах заканчиваются вопросами: *Маниһән яһтха гисмт?* (На кого нас оставили?), *Хааран одв гихв?* (Куда же направились?), *Уласт гидг һолыг / Услур муута гисмби? Урдк үйин хаадуд-нойдудыг / Ухан муута болһсмби?* (Или воды реки Уласты / Посчитали они непригодными для питья? / Или ханов-нойонов своих прежних / Посчитали недальновидными они?), *Теӈгс гидг һолыг / Теӂәл муута гисмби? / Тер цагин хаадуд-нойдудыг / Тоолвр татута болһсмби* (Или воды реки Тенгис / Посчитали они непригодными для питья? / Или ханов-нойонов того времени / Посчитали необдуманными они?), *Нәрн гидг һолыг / Намрӂӈд му гисмби? / Наадк захин хасгиг / Наһцнран болһад нүүсмби?* (Или <излучины> реки Нярин / Посчитали непригодными для стоянок осенью? / Или казахов у ближней границы / Посчитали родственниками они?).

Широко представлен субкластер «личные имена (антропонимы)». Здесь было выделено 6 лексем:

– женские имена (*Антон* (3) – Хөвтә йөрәлтә *Антон*, чамаг (А, 3), Цегән чирәтә *Антон* чамдан (А, 7), Хәәрн күүкн *Антон* чамаг (А, 10); *Булһн* (11) – Арвн тавта *Булһн* күүкн (БЗһ, 1), Нәәдӈһүшг *Булһнь* суудг (БЗһ, 10), Нәәдӈһүшг седклтә *Булһн* минь (БЗһ, 11), Урльг *Булһндань* зокамӂта (БЗһ, 14), Улан хачрта *Булһнан* үзхләрн (БЗһ, 15), Цүльцмин *Булһнд* зокмӂта (БЗһ, 18), Цаһан хачрта *Булһн* чамар (БЗһ, 19), Эрвәкә бәәдлтә *Булһн* чамаһан (БЗһ, 25), Хун әдл *Булһнас* (БЗһ, 41), Тоһстн әдл *Булһнас* (БЗһ, 43), Хәәрн Булһн чамас (БЗһ, 47); *Семпүс* (4) – Семн бүргр *Семпүс* тандан (СДһ, 3), Улан шар *Семпүс* тандан (СДһ, 7), Көркхн күүкн *Семпүс* таниг (СДһ, 11), Һанцарн сууси *Семпүс* танд (СДһ, 15), *Анюдк* (2) – Юухн *Анюдкнь* адрулсн-вай (АһД, 4), Зеегтә нүдтә *Анюдка-вай* (АһД, 11));

– мужские имена (*Увш* (1) – Мана хан *Увш*, хәәрхн (НАТһЦЭҮТУһД, 23), Шурӈха (1) – Таньл биш *Шурӈхад* (СДһ, 23)).

К наименованиям статусов межличностных отношений относим две лексемы с одним значением «враг»: *дәәсн* (2) ‘враг, противник’ – Дөрвн үзгин *дәәсиһән* (МШ, 30), Зу-

урк завсрин *дәәсиг* (ЗГһ, 3) и *хортн* (1) ‘враг, вредитель’ – Зуур завсрин *хортыг* (ЗОЙЦД, 3). Они являются семантическими синонимами, отличающимися друг от друга оттенками основного, общего для каждого из них значения «враг». Лексема *дәәсн* произошла от слова *дән* ‘враг, неприятель’ [4, с. 207], *хортн* – от слова *хор* ‘вред, зло’, *хоран хальдах* ‘вредить’ [Там же, с. 97].

Кластер «натурфакт» образован из семи субкластеров. Так, в первом субкластере «наименования природных явлений и объектов» отмечены лексемы, которые обозначают «атмосферные осадки»: *хур* (1) ‘дождь’– *Хурин* усн цандгт (А, 1); *мөсн* (1) ‘лед’ («осадки, образующиеся на поверхности земли и на предметах») – Ардк Иҗлин *мөсәр* хальтрна (БЗһ, 2); *усн* (5) ‘вода’ – Хаврин *уснас* дөләи минь (БЗһ, 5); Хурин *усн* цандгт (А, 1); Цекән *усн* цандгт (А, 5); Намрин *уснас* дөләи минь (БЗһ, 7); *цандг* (1) ‘лужа’– Хурин усн *цандгт* (А, 1), Цекән усн *цандгт* (А, 5); *оһтрһу* (1) ‘небо’ – Туңһлг *оһтрһу* ниһүрәс (ЭЗШ, 9); «атмосферные явления»: *салькн* (1) ‘ветер’ – Сержңнсн *сальктa* (СДһ, 2), *тоосн* (2) ‘пыль’ – Тәвлһ дотрк *тоосыг* (АһД, 13); Күрәһин ардк *тоосыг* (АһД, 17).

Следует отметить, что в калмыцком языке разнообразна терминология, отражающая разные виды дождя:

– по длительности и интенсивности – *асхрдг хур* ‘проливной дождь’, *догшн хур* ‘ливень’;

– размеру капель – *җирклң хур, бүр-бүр гисн хур* ‘мелкий дождь’;

– характеру – *цаста хур* ‘дождь со снегом; *сальктa хур* ‘ветер с дождем, боковой дождь’;

– времени – *намрин хур* ‘осенний дождь’, *хаврин хур* ‘весенний дождь’.

В субкластере «наименования мест и пространственных объектов» встретилось 14 лексем: *эңг* (1) ‘обрыв, яр’ – *Эңгән* цокҗ шаргна (БЗһ, 12); *нур* (4)‘озеро’ – Көк *нуурин* көвәд (ЗОЙЦД, 5), Көк *нуурин* көвәднь (ЗГһ, 5), *Нуурин* шовун нүһсн (НАТһЦЭҮТУһД, 13), *Нуран* эргҗ меңндг (НАТһЦЭҮТУһД, 14); *көвә* ‘берег’ (2) – Көк нуурин *көвәднь* (ЗГһ, 5), Көк нуурин *көвәд* (ЗОЙЦД, 5); *сер* (1) ‘холм, возвышенность’ – *Сеер* деерән һархнь (СДһ, 1); *уул* (1) ‘гора’ – *Уул* деернь һархнь (СДһ, 5), *нутг* (2) ‘родина, владение’ – Нүүһәд одсн *нутгичн* хәләхнь (СДһ, 21), Орсин *нутгшт* түшхдән (НАТһЦЭҮТУһД, 5); *сала* (1) ‘балка, лощина’ – *Салан* шуурань савшна (АһД, 1); *эрг* (1) ‘берег, обрыв, яр’ – *Эргин* киитн булгас (АһД, 5), *булг* (1) ‘родник’ – Эргин киитн *булгас* (АһД, 5), *экн* (1) ‘у подножья’ – *Экнд* ирҗ түшхдән (НАТһЦЭҮТУһД, 9), *һол* (3) ‘река’ – Уласт гидг *һол* (НАТһЦЭҮТУһД, 25), Теңгс гидг *һолыг* (НАТһЦЭҮТУһД, 29), Нәрн гидг *һолыг* (НАТһЦЭҮТУһД, 33); *долада* (1) ‘холм, бугор’ – Самрин һурвн *доладанд* (НАТһЦЭҮТУһД, 45); *һазр* (6) ‘местность’ – Зу гидг *һазртн* (ЗГһ, 1), Зурһан сара *һазр* (ЗГһ, 2), Зурһан сара *һазр* гинә (ЗОЙЦД, 2), Чигән медх *һазрт* (ҮЗНСД, 11), Найн дуун*а һазрт* (БЗһ, 9), Зу гидг *һазр* орн (ЗОЙЦД, 1); *орн* (1) ‘страна, государство’ – Зу гидг һазр *орн* (ЗОЙЦД, 1); *цекә* (1) ‘1. низина, 2. луг’ – *Цекән* усн цандгт (А, 5).

В субкластер «топонимы» вошли 11 лексем. Среди них:

– 6 гидронимов (названия водных объектов) (*Иҗл* (3) ‘река Волга’ – Ардк *Иҗлин* мөсәр хальтрна (БЗһ, 2), *Иҗлинтн* дольган (БЗһ, 21), Ховң *Иҗл* хоорндк (НАТһЦЭҮТУһД, 37); *Көк нур* (2) ‘второе по размерам бессточное горное соленое озеро Центральной Азии после озера Иссык-Куль. Расположено в провинции Цинхай на западе КНР’ – *Көк нуурин* көвәднь (ЗГһ, 5), *Көк нуурин* көвәд (ЗОЙЦД, 5); *Уласт* (1) ‘река Ласта, протекающая в Малодербетовском районе Калмыкии и Светлоярском районе Волгоградской области’ – *Уласт* гид һолыг (НАТһЦЭҮТУһД, 25); *Теңгс* (1) ‘река Тенгис’ – *Теңгс* гидг һол (НАТһЦЭҮТУһД, 29); *Нәрн* (1) ‘река Нарын’ – *Нәрн* гидг һолыг (НАТһЦЭҮТУһД, 33); *Ховң* (1) ‘река Кубань’– *Ховң* Ижл хоорндк (НАТһЦЭҮТУһД, 37));

– 3 оронима (названия поднятых форм рельефа (гор, хребтов, вершин, холмов) (*Эрган* (1) ‘Ергенинская возвышенность’ – *Эрган* Мацгин хоорнд (НАТһЦЭҮТУһД, 41), *Мацг* (1) ‘Мочаги, устаревшее название юго-восточной части калмыцкой степи’ – Эргн *Мацгин* хоорнд (НАТһЦЭҮТУһД, 41), *Самр* (1) ‘Самара’ – *Самрин* һурвн долада (НАТһЦЭҮТУһД, 45));

– 2 хоронима (*Зу* (2) ‘Джоканг – буддийский храм в г. Лхасе в Тибете’ – *Зу* гидг һазртн (ЗГһ, 1), *Зу* гидг һазрарн (ЗОЙЦД, 1), *Бодлн* (1) ‘Потала (зимняя резиденция Далай ламы в Лхасе (до 1959 г.), одна из главных святынь Тибета)’ – *Бодлн* харшин оргл (ЭЗШ, 1)).

Нами зафиксировано 10 лексем, относящихся к субкластеру «соматизмы»: *чирә* (1) ‘лицо’ – Цегән *чирәтә* Антон чамдан (А, 7), *шалу* (1) ‘локоны волос’ – Харадан сүл *шалунь* (А, 9), *халх* (2) ‘щеки’ – *Халхин* герл дахна (А, 10), *Халхин* герл улулзад (АһД, 22), *зүркн* (2)

‘сердце’ – Һолта *зүркн* минь бульглна (БЗһ, 2), Иньглдг *зүркнчн* бәәв чигн (БЗһ, 23), *шүдн* (1) ‘зубы’ – Инәдг *шүднчн* яһсмби? (БЗһ, 24), *хачр* (2) ‘щеки’ – Улан *хачрта* Булһнан үзхләрн (БЗһ, 15), Цаһан *хачрта* Булһн чамар (БЗһ, 19), *нүдн* (4) ‘глаза’ – Уутьхн хойр *нүднчн* (БЗһ, 29), Зеегтә *нүдтә* Анюдка-вай (АһД, 11), Хар *нүднь* бүрлзәд (АһД, 21), *Нүднәсм* нульмсн гилтңнәд (СДһ, 20), *көл* (2) ‘ноги’ – *Көлин* өскә цокна (СДһ, 10), *Көлин* өмннь суулһв (СДһ, 12); *өскә* (1) ‘пятки’ – Көлин *өскә* цокна (СДһ, 10), *күзүн* (1) ‘шея’ – *Күзүн* мань сулдна (ҮЗНСД, 2).

Фаунистические термины (названия животных и птиц) представлены в лексике рассматриваемых нами песен шестнадцатью лексемами. При этом восемь из них со значением «конь»: *бор* (3) ‘сивый конь’ – Хурдн *боран* архлад (А, 2), Цевр *боран* архлад (А, 2), Маңһд *боран* көтлүлсн (НАТһЦЭҮТУһД, 22), *күлг* (1) ‘аргамак’ – *Күлг* бийән амрулъя (ЗГһ, 6), *агт* (2) ‘конь, рысак’ – Шаңгин *агтнь* бәәршнә (ЗГһ, 10), Шаңгин *агтан* цадхия (ЗОЙЦД, 10), *халтр* (1) ‘мухортый, конь гнедой масти’ – Нүрү бийтә *халтрнь* (СДһ, 17), *күрң* (2) ‘темно-рыжий конь’ – Таһн *күргчнь* татна (СДһ, 14), Күлмн *күргчнь* татна (СДһ, 18), *Күрңгин* җорад (ҮЗНСД, 1); *машин цәвдр* (1) ‘конь игреневой масти’ – *Машин цәвдрән* көлгләд (НАТһЦЭҮТУһД, 13); *зеерд* (1) ‘конь рыжей масти’ – Сайг *зеердтн* эцсмби? (НАТһЦЭҮТУһД, 46), *улан* (1) ‘конь красной масти’ – Шевнр тамһта *уланта* (НАТһЦЭҮТУһД, 49). В эту же группу мы включили названия насекомых, птиц, животных: *эрвәкә* ‘бабочка’ – *Эрвәкә* бәәдлтә Булһн чамаһан (БЗһ, 25); *харада* ‘ласточка’ – *Харадан* сүл шалунь (А, 9); *тоһстн* ‘павлин’ – Тоһстн *әдл Булһнас* (БЗһ, 43); *нуһсн* ‘утка’ – Нуурин шовун *нуһсн* (НАТһЦЭҮТУһД, 13), *тәвлһ* ‘таволга’ – *Тәвлһ* дотрк тоосыг (АһД, 13), *хун* ‘лебедь’ – *Хун* әдл Булһнас (БЗһ, 41), *зурмн* ‘суслик’ – *Зурмн* әдл чамаһан (БЗһ, 37), *серк* ‘козел’ – *Серкин* өвр белгтә (СДһ, 18).

Слово *конь* очень характерно для песенного фольклора калмыков, о чем свидетельствует высокая частотность существительного *мөрн* (12) ‘конь’, которое занимает первое место по употребительности в сводной таблице субкластера «Фаунистические термины». «Большое значение монгольские народы уделяли масти животных: масть лошадей имела значение как маркер социального статуса владельца коня, ей придавалось большое значение и в практических целях» [5, с. 101]. В песнях калмыков описываются масть, внешность, характер и виды походки лошадей (аллюры).

В субкластере «флористические термины (названия деревьев и растений)» представлено 6 лексем: *бура* (2) ‘лоза, прут’ – Хамтхаста *бураһас* уйн минь (БЗһ, 6), Намчта *бураһас* уйн минь (БЗһ, 8), *хамтхасн* (1) ‘листья’ – *Хамтхаста* бураһас уйн минь (БЗһ, 6), *намч* (1) ‘листья, листва’ – *Намчта* бураһас уйн минь (БЗһ, 8), *эрвң* (1) ‘богородская трава, чабрец’ – *Эрвңгин* үнртә чамаһан (БЗһ, 33), *шуура* (1) ‘осока’ – Салан *шуурань* савшна (АһД, 1), *бадм* (1) ‘лотос’ – Туслн *бадмин* амнас (ЭЗШ, 1).

Субкластер «темпоральная лексика» (это обозначения времени и временных периодов) состоит из четырех лексем: *хавр* (1) ‘весна’ – *Хаврин* уснас дөлән минь (БЗһ, 5), *намр* (1) ‘осень’ – *Намрин* уснас дөлән минь (БЗһ, 7), *сар* (2) ‘месяц’ – Зурһан *сара* һазрбилә (ЗГһ, 2), Зурһан *сара* һазргинә (ЗОЙЦД, 2), *цаг* (3) ‘время’ – Өдгә *цагин* хаадуд-нойдуд (НАТһЦЭҮТУһД, 11), Тер *цагин* хаадуднойдудыг (НАТһЦЭҮТУһД, 31), Тас уга учрсн *цагт* (ҮЗНСД, 15).

Субкластер «названия расстояний» представлен одной лексемой: *дун* ‘расстояние, на котором слышен голос человека’ – Найн *дууна* һазрт (БЗһ, 9).

Кластер «ментифакт» представлен четырьмя субкластерами, всего 17 лексем. Среди них:

– 4 «названия абстрактных понятий, обозначающих процесс» (*хөв* (1) ‘счастье, удача’ – *Хөвтә* йөрәлтә Антон чамаг (А, 3), *седкл* (3) ‘душа’ – Нәәдңһүшг *седклтә* Булһн минь (БЗһ, 10), Илмһә *седклтә* намаһан (БЗһ, 35), Генрән һутрсн *седкл* мань (ЭЗШ, 7), *зүүдн* (1) ‘сон’ – *Зүүндән* орулж ядв (БЗһ, 38), *санан* (1) ‘мысль, дума’ – *Санаг* мини адрулсн-вай (АһД, 3));

– 8 «религионимов» (*көрг* (2) ‘портрет, изображение’ – *Көрг* деед шүтәнд (ЗГһ, 4), *Көрг* деед шүтәндән (ЗОЙЦД, 7), *шүтән* (3) ‘святыня, божество’ – Көрг деед *шүтәнд* (ЗГһ, 4), Көрг деед *шүтәндән* (ЗОЙЦД, 7), Шалһдг деед *шүтәнд* (ЗГһ, 11), *шажң* (4) ‘религия’ – *Шажңна* чимг делгрәд (ЭЗШ, 17), *Шажң* номин сәкүсн (ЭЗШ, 18), *Шажң* деед номдан (ЗОЙЦД, 11); Эцк Зуңквин *шажңиг* (ЭЗШ, 1); *эрднь* (1) ‘драгоценность, сокровище’ – Туңхнин *эрднь* билә (ЭЗШ, 11); *бодь* (1) ‘святость, совершенство, чистота’ – *Бодьтиг* бәрүлгч Логи-Шри (ЗД, 2), *оркмж* (1) ‘оркмджи, широкая полоса красной материи, об-

ворачиваемая через левое плечи ламы (одеяние буддийских монахов)' – *Оркмҗдан* зокаста (ЗД, 9), *хуврг* (1) 'буддийский монах' – Олн сәәхн *хувргуд* (ЗД, 10), *ном* (1) 'учение' – Шажн деед *номдан* (ЗОЙЦД, 11));

– 2 наименования «религиозных деятелей» (*Дала-лам* (3) 'Далай-лама (монг., тиб., полностью – Вачирдара Далай-лама, букв. «держащий ваджру океан-учитель», т. е. учитель, чьи знания бесконечны как океан) – титул политического (до присоединения в 1951 г. Тибета к КНР) и духовного владыки тибетского народа' – Гетлгч богд *Дала-ламин* (ЭЗШ, 5), Түгэмл зәрлгтә *Дала-лам* (ЗД, 6), *Далай-ламин* шажнд (ЗД, 7); *Зуңква гегән* (3) 'Цзонхава Лобсанг Дракпа (1357–1419) – тиб. ср.-век. религ. деятель, основатель школы гелугпа' – *Зуңквинән гегән* әәлдтхә (ЗГһ, 4), Эцк *Зуңквин* шажиг (ЭЗШ, 1), *Зуңкван гегән әәлдтн* (ЗОЙЦД, 4));

– 3 «теонима» (*Логи-Шри* (1) 'Авалокитешвара (калм. Арьябала) бодхисатва, воплощение бесконечного сострадания всех будд' – Бодьтиг бәрүлгч *Логи-Шри* (ЗД, 2), *Хумшм (Хоңгшм)* (1) 'Арьябала' – Эркт *Хумшм* бодьсаднр (ЭЗШ, 3), *Ноһан Дәрк* (1) 'Зеленая Тара «спасительница», наиболее популярный женский образ в пантеоне буддийской мифологии, проходящий по нескольким его разрядам сразу – как бодхисатва, как праджня, как идам' – Түргн евәлтә *Ноһан Дәрк* (ЗД, 5)).

В кластер «артефакт» входят такие лексемы, как:

– наименования конской упряжи (*ногт* (1) 'недоуздок' – Зес *ногтнь* шаргна (АһД, 1));

– наименования жилища (*оргл* (1) 'дворец' – Бодлн харшин *оргл* (ЭЗШ, 1), *киид* (1) 'монастырь' – Шарин һурвн ик *киид* (ЭЗШ, 11));

– наименования музыкальных инструментов и их составных частей (*домбр* (1) 'домбра' – Тавн бернтә *домбрнь* (СДһ, 1), *берн* (1) 'лад' – Тавн *бернтә* домбрнь (СДһ, 1));

– названия одежды (*бишмд* (1) 'платье' – Улан цоохр *бишмднь* (БЗһ, 13), *бииз* (1) 'верхнее платье с выемкой под мышками и разрезными рукавами, носимое обычно девушками' – Цаһан цоохр *биизнь* (БЗһ, 17), *бүс* (1) 'пояс' – Көк панза *бүснь* (СДһ, 9)).

Анализ показал, что наиболее объемными являются кластеры «социофакт» (8 субкластеров, 70 лексем) и «натурфакт» (6 субкластеров, 29 лексем). К малочисленным следует отнести 2 кластера: «ментифакты» (4 субкластера, 17 лексем) и «артефакты» (4 субкластера, 8 лексем). Таким образом, кластерный подход к изучению языка калмыцких песен из Научного архива РГО позволил выявить ядерную и периферийную лексику, показать связи каждой из входящих в кластер лексем. Кластер представлен в виде системы взаимосвязанных субкластеров, составляющих целостную характеристику определенного фрагмента песенной картины мира.

Список источников

А – Антон // Калмыцкие народные песни и мелодии XIX в. (по архивным и опубликованным материалам). Записи XIX века / вступ. ст., сост., предисл., подг. текстов, пер. на соврем.калм. язык и прилож. Б.Х. Борлыковой; транслитерация, пер. со старокалм. на современный калм. яз. Б.В. Меняева. Элиста: Джангар, 2015. Ч. I. С. 24–25 (на калм. яз.).

БЗһ – Бəһ залуһин һашудлһн // Там же. С. 25–27.

ЗГһ – Зу гидг һазр // Там же. С. 28–29.

ЭЗШ – Эцк Зуңквин шажиг // Там же. С. 30–31.

СДһ – Сеер деерән һархнь // Там же. С. 30–31.

АһД – Анюдкар һаphсн дун // Там же. С. 34–35.

НАТһЦЭҮТУһД – Нутг Алта тал һарсн цагт: энд үлдсн торһуд улсин һаphсн дун // Там же. С. 39–41.

ЗОЙЦД – Зууд оч йовсн цагин дун // Там же. С. 38.

ҮЗНСД – үүрин залусин нээрин сүүрин дун // Там же. С. 42.

Список литературы

1. Борлыкова Б.Х. Калмыцкие исторические песни: опыт кластерного описания лексики // Вестн. Калм. ин-та гуманит. исследований РАН. 2013. № 4. С. 47–52.

2. Дорджиева Е.В. Откочевка большей части калмыков из России в Джунгарию в 1771 году: дис. … канд. ист. наук. Волгоград, 1999.

3. Омакаева Э.У. Проблемы текстообразования в фольклорном дискурсе: жанр калмыцкой песни в свете лексикографического и корпусного подходов // Вестн. Калм. ин-та гуманит. исследований РАН. 2012. № 1. С. 21–27.

4. Позднеев А.М. Калмыцко-русский словарь в пособие к изучению русского языка в калмыцких начальных школах. Спб.: Тип. Имп. акад. наук, 1911.

5. Содномпилова М.М., Нанзатов Б.З. Зөвзус, или «правильная» масть лошади в коневодческой культуре монгольских народов: символика масти // Вестн. Бурят. науч. центра Сиб. отд-ния РАН. 2014. № 3(15). С. 100–116.

6. Супряга С.В. Устойчивость лексики русской народной лирической песни к иноэтническому влиянию / М-во образования Рос. Федерации, Кур. гос. пед. ун-т. Курск: Изд-во Кур. гос. ун-та, 2001.

7. Убушиева Б.Э. Лексика калмыцких народных песен (когнитивно-семантический аспект): автореф. дис. … канд. филол. наук. Элиста, 2013.

* * *

1. Borlykova B.H. Kalmyckie istoricheskie pesni: opyt klasternogo opisaniya leksiki // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovanij RAN. 2013. № 4. S. 47–52.

2. Dordzhieva E.V. Otkochevka bol'shej chasti kalmykov iz Rossii v Dzhungariyu v 1771 godu: dis. … kand. ist. nauk. Volgograd, 1999.

3. Omakaeva E.U. Problemy tekstoobrazovaniya v fol'klornom diskurse: zhanr kalmyckoj pesni v svete leksikograficheskogo i korpusnogo podhodov // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovanij RAN. 2012. № 1. S. 21–27.

4. Pozdneev A.M. Kalmycko-russkij slovar' v posobie k izucheniyu russkogo yazyka v kalmyckih nachal'nyh shkolah. Spb.: Tip. Imp. akad. nauk, 1911.

5. Sodnompilova M.M., Nanzatov B.Z. Zəvzus, ili «pravil'naya» mast' loshadi v konevodcheskoj kul'ture mongol'skih narodov: simvolika masti // Vestn. Buryat. nauch. centra Sib. otd-niya RAN. 2014. № 3(15). S. 100–116.

6. Supryaga S.V. Ustojchivost' leksiki russkoj narodnoj liricheskoj pesni k inoetnicheskomu vliyaniyu / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii, Kur. gos. ped. un-t. Kursk: Izd-vo Kur. gos. un-ta, 2001.

7. Ubushieva B.E. Leksika kalmyckih narodnyh pesen (kognitivno-semanticheskij avspekt): avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Elista, 2013.

Kalmyk songs from the Scientific archive of the Russian Geographical society: experience of cluster description of nominal vocabulary

The article deals with the issues of the systematization of the folklore lexicon. There is used the idea of clusters and the cluster analysis for the revealing of national and cultural character of the nominal vocabulary of the Kalmyk songs from the Scientific archive of the Russian Geographical society. Cluster is represented in the system of the interrelated subclusters, composing the holistic characteristics of a definite fragment of the song world picture.

Key words: *song, the Kalmyks, archive, vocabulary, cluster, subcluster, lexem.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2019)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

О.А. ХАСАНОВ
(Красноярск)

ОБРАЗ ДОКТОРА ЗИЛЬБЕРШТЕЙНА В РАССКАЗЕ В.Я. ЗАЗУБРИНА «ОБЩЕЖИТИЕ»

Дан развернутый анализ образа доктора Зильберштейна как ключевого в образной системе и проблематике рассказа В.Я. Зазубрина «Общежитие» (1923), позволяющий подчеркнуть двойственность восприятия революционной эпохи автором-коммунистом. С одной стороны, Зильберштейн – персонаж, борющийся с «пережитками прошлого» и способствующий становлению коммунистического быта, с другой – образ аллюзивно связан с фигурами ученых, вмешивающихся в человеческую природу и ограничивающих ее.

Ключевые слова: *русская литература 20-х гг. XX в., В.Я. Зазубрин, рассказ «Общежитие», литература и революция, образ доктора Зильберштейна.*

О Владимире Яковлевиче Зазубрине (Зубцове) в 1991 г. В.П. Астафьев писал: «Ему давно следовало бы поставить памятник в Сибири» [1, с. 11]. В интервью журналистам программы «Русские вечера» писатель сказал о нем же: «Это же <…> по европейским меркам – великий писатель!» [16]. Зазубрин – автор первого советского романа о Гражданской войне «Два мира», повести «Щепка», рассказа «Общежитие», одному из ключевых персонажей которого посвящена данная статья.

Рассказ «Общежитие» был написан в первые годы советской власти и напечатан в журнале «Сибирские огни» за сентябрь – декабрь 1923 г. [4] в Новониколаевске (сейчас это город Новосибирск). С точки зрения литературоведа Е.Н. Проскуриной, «именно публикация “Общежития” открыла роковую страницу в судьбе Зазубрина, трагически завершившейся в подвалах Лубянки в 1937 г., после чего его имя было забыто на десятилетия. Причины этого кроются в идеологической позиции писателя, противоречащей основным максимам эпохи, а также в поэтике его произведений…» [14, с. 5].

© Хасанов О.А., 2019

Создание человека новой коммунистической формации путем улучшения его природы различными средствами, в том числе медицинскими, была важнейшей задачей партии большевиков, пришедшей к власти в России в 1917 г. «Человеческий род, застывший homo sapiens, – предсказывал в своей работе «Литература и революция» (1923) идеолог большевизма Лев Троцкий, – <…> поступит в радикальную переработку и станет – под собственными пальцами – объектом сложнейших методов искусственного отбора. <…> Человек поставит себе цель овладеть собственными чувствами, поднять инстинкты на вершину сознательности, сделать их прозрачными, создать более высокий общественно-биологический тип, если угодно – сверхчеловека» [15]. Эти идеологические установки определяли социально-культурную жизнь советского государства в 20-е гг. XX в. и отразились в произведениях советских писателей, в частности А. Богданова (роман «Красная звезда»), Е. Замятина (роман «Мы»), М. Булгакова (повесть «Собачье сердце»), Ф. Гладкова (роман «Цемент»), В. Зазубрина (рассказ «Общежитие») [10].

С теорией радикальной переработки человеческого рода связана доктрина коммунистического быта Л.Д. Троцкого, который утверждал, что «коммунистический быт будет слагаться не слепо, <…> а строиться сознательно, проверяться мыслью, направляться и исправляться» [15]. Творческим откликом на эту доктрину, по всей видимости, явился рассказ Зазубрина «Общежитие». Создавая его, автор, по его собственным словам, ставил задачу «ударить по опошленному быту и сказать, что наше отношение к женщине грубо-варварское, хищническое» (цит. по: [17, с. 132]).

Рассказ начинается с описания дома № 35 на углу Октябрьской и Коммунистической улиц, когда-то принадлежавшего вдове статского советника Обкладовой, а теперь национализированного и переделанного в общежитие сотрудников Губернского исполнительного комитета:

> На доме нет соответствующей вывески. Но есть другая, около входных дверей, эмалевая, массивная, как белая каменная плита:
>
> Доктор
> Лазарь Исаакович
> ЗИЛЬБЕРШТЕЙН
> Кожные и венерические
> <…>
>
> Вывеска видна издалека. Даже ночью [4, с. 72].

Таким образом, о докторе Зильберштейне читатель узнает раньше, чем о других обитателях общежития, что, на наш взгляд, говорит о важности персонажа в системе образов зазубринского произведения.

Рассказ строится по «кинематографическому» принципу, путем монтажа сцен (описано, кто живет и что происходит в комнатах № 1, 2, 3, 4, 5 общежития, на кухне и в коридоре), смены крупных и дальних планов, ускорения и замедления повествования. Такая форма позволяет наглядно и ярко показать скученность, тесноту, «на фоне которой развиваются отношения между жильцами общежития – ответственными партийными работниками, с любовными конфликтами, кратковременными связями» [14, с. 6], что в итоге приводит к заражению персонажей сифилисом (или люесом: lues с лат. – «зараза»).

Доктор Зильберштейн проживает в общежитии работников Губисполкома в комнате № 5 вместе со своей женой Бертой Людвиговной. Он уже несколько лет работает над «половым вопросом». На основе статистических данных Зильберштейн делает вывод о том, что человечеству грозит вырождение вследствие всеобщего заражения сифилисом. А поскольку «здоровье человечества слишком опустошено, разорено всевозможными болезнями, чтобы можно было допускать такую роскошь, как беременность по личному желанию» [4, с. 78], доктор предлагает искусственно оплодотворять здоровых женщин при помощи ученых специалистов. Жена доктора Берта Людвиговна «вполне разделяет» убеждения супруга и согласна провести эксперимент по искусственному оплодотворению на себе. Для чистоты эксперимента Зильберштейны «давно, по взаимному соглашению, не выполняют функций мужа и жены», хотя, иронично добавляет автор, у Берты Людвиговны есть тайный любовник из комнаты № 3, но «Лазарь Исаакович этого не знает» [Там же].

В четвертой главе (в «Общежитии» главы названы «страничками», видимо, по аналогии со страницами сценария – подчеркивание «кинематографичности» рассказа; также есть версия В.Н. Яранцева о перекличках с замятинским романом «Мы», в котором главы являются пронумерованными записями в дневнике главного героя [17, с. 116]) Зазубрин показывает кульминацию, своего рода апофеоз научной деятельности Зильберштейна – искусственное оплодотворение супруги Берты Людвиговны. Картина зачатия женщины «чудесным обра-

зом», без соития с мужчиной, перекликается с известным сюжетом Благовещения:

> Обе комнаты доктора Зильберштейна закрыты, заперты. Берта Людвиговна <…> лежит на постели, на снежно-чистой простыне. Лазарь Исаакович стоит перед ней в белом больничном халате.
>
> – Берта, ты должна быть счастлива, что судьбе было угодно избрать тебя для такого высокого назначения.
>
> Доктор Зильберштейн настроен торжественно.
>
> – Я сейчас произведу над тобой опыт, который *решит судьбу всего человечества* (курсив наш. – *О.Х.*).
>
> Берта Людвиговна спокойно смотрит на мужа выпуклыми глазами.
>
> – Я счастлива, Лазарь. Я благодарю судьбу, давшую мне такого мужа.
>
> Доктор Зильберштейн гремит на столе колбами, пробирками, стеклянными трубочками, наклоняется над женой [4, с. 81–82].

Слова, которые говорит Зильберштейн Берте Людвиговне, в сознании читателя соотносятся со словами архангела Гавриила, обращенными к Деве Марии, и вызывают комический эффект, поскольку читатель знает, что Берта Людвиговна забеременела вовсе не в результате «гениального» научного эксперимента своего мужа, связанного с искусственным оплодотворением, а из-за тайной близости с жильцом комнаты № 3 Вениамином Скурихиным, коммунистом, завхозом Губернской партийной школы. Вениамин в Ветхом Завете – родоначальник одного из двенадцати колен израилевых. Получается, что Вениамин Скурихин, зараженный сифилисом, скоро станет родоначальником «нового» поколения советских людей, вопреки воле доктора Зильберштейна.

В конце рассказа выясняется, что в результате беспорядочной половой жизни почти все обитатели общежития (кроме Зильберштейна и молодого лектора Губпартшколы Феди Русакова) заражены сифилисом и вынуждены ходить на уколы к доктору. Доктор Зильберштейн торжествующе думает: «О, вы скоро убедитесь в верности и необходимости моего открытия. О, вы придете ко мне».

Доктор Зильберштейн не знает, что его жена больна, что он слишком поздно произвел над ней свой опыт:

> Дни идут. <…> И белой могильной (теперь уже могильной. – *О.Х.*) плитой на дверях общежития – массивная эмалевая вывеска.
>
> Доктор
> Лазарь Исаакович
> ЗИЛЬБЕРШТЕЙН
> Кожные и венерические [4, с. 95].

Так «кадр» с эмалевой вывеской в «Страничке последней» обрамляет сюжетную канву рассказа. Автор, говоря словами В.Н. Яранцева, «похоронил» это общежитие, «ибо у общежития не будет потомства: доктор всем беременным сделал аборты» [17, с. 122]. Однако текст вывески с фамилией доктора Зильберштейна не заканчивает повествование. Зазубрин не желает завершать рассказ на безысходной ноте и поэтому в финале рисует картину весеннего обновления жизни: «Невидимые теплые потоки ведут разрушительную работу. С крыш глухо сползают снежные пласты. Стучит капель. Звенят, ломаются ледяные сосульки» [4, с. 96].

В губернской партшколе лектор Вишняков пытается предупредить молодежь об опасности заражения сифилисом. Но молодежная аудитория – «пестрый кусок материи» – не понимает Вишнякова, «ей не страшно – она здорова» [Там же, с. 97]. Неслучайно «могильная плита» на дверях общежития «подписана» именем Лазарь, что дает надежду на воскресение обитателей общежития к новой жизни. Но возможно ли воскресение в обществе, где нет веры? И во что могут верить «новые люди»? В грядущий «безбрежный солнечный океан» коммунизма [5, с. 63], привидевшийся Андрею Срубову, герою зазубринской повести «Щепка»? Очевидно, эти вопросы волнуют автора «Общежития», над ними размышляют герои и повествователь.

Обращает на себя внимание поэтика имени *Зильберштейн*. Фамилия доктора образована от словосочетания *zilbershteyn*, что в переводе с идиша означает «серебряный камень» [13]. На наш взгляд, в фамилии доктора обыгрываются целебные свойства серебра. С конца XIX в. вплоть до Второй мировой войны раствор серебра в воде, по свидетельству Ю. Константинова, применялся «для внутривенных и внутримышечных инъекций, для полоскания горла, спринцевания, в качестве глазных капель и т. д.» [11].

В облике доктора Зильберштейна угадываются черты Л.Д. Троцкого (Бронштейна), печатавшегося в ленинской газете «Искра» под псевдонимом *Перо:* «Глаза доктора, черные и большие, вспыхивают сухими огоньками сосредоточенной мысли. Левая рука крутит острый клинышек волос на подбородке.

Волосяные кольца блестящими пружинками свешиваются на лоб. Быстро, как ткацкий станок, снует по бумаге *перо*. <…> Бегает *челнок-перо* (курсив наш. – *О.Х.*) <…>» [4, с. 75]. Данная аллюзия подчеркивается также фонетическим сходством фамилий *Зильберштейн – Бронштейн*.

Имя доктора – *Лазарь* (с иврита «мой Бог мне помог») – аллюзивно связано с образом новозаветного Лазаря из 11-й главы Евангелия от Иоанна (Ин. 11: 1–45) и эпизодом из 4-й главы 4-й части романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, любимого писателя Зазубрина. В этом эпизоде Соня Мармеладова читает Родиону Раскольникову стихи о воскрешении Лазаря:

> «Иисус же, опять скорбя внутренно, проходит ко гробу. То была пещера, и камень лежал на ней. Иисус говорит: отнимите камень. Сестра умершего Марфа говорит ему: господи! уже смердит; ибо *четыре* (здесь и далее курсив Ф.М. Достоевского. – *О.Х.*) дни, как он во гробе».
>
> Она энергично ударила на слово: *четыре*.
>
> «Иисус говорит ей: не сказал ли я тебе, что если будешь веровать, увидишь славу божию? Итак, отняли камень от пещеры, где лежал умерший. Иисус же возвел очи к небу и сказал: отче, благодарю тебя, что ты услышал меня. Я и знал, что ты всегда услышишь меня; но сказал сие для народа, здесь стоящего, чтобы поверили, что ты послал меня. Сказав сие, воззвал громким голосом: Лазарь! иди вон. И *вышел умерший* (громко и восторженно прочла она, дрожа и холодея, как бы в очию сама видела): обвитый по рукам и ногам погребальными пеленами; и лицо его обвязано было платком. Иисус говорит им: развяжите его; пусть идет.
>
> *Тогда многие из иудеев, пришедших к Марии и видевших, что сотворил Иисус, уверовали в него*» [3, с. 281].

В свете данной реминисценции общежитие работников Губисполкома метафорически предстает смердящей пещерой («…в комнатах – неубранные постели, невынесенные горшки, неметеные, немытые полы» [4, с. 77], «…пахнет в общежитии по-старому – ночными горшками, уборной, нафталином, грязным бельем, ладаном» [Там же, с. 93]), а доктор Лазарь Зильберштейн – исцелителем и «воскресителем» людей к новой жизни в «перевернутом» мире советской действительности, где не Бог воскрешает Лазаря-человека, но человек Лазарь становится на место Бога. Неслучайно именно в 4-й главе описывается эксперимент Лазаря Зильберштейна по искусственному оплодотворению (чудесному «воскресению») человека, и в 4-й главе «Преступления и наказания» Соня Мармеладова читает евангельские стихи о воскресении Лазаря на четвертый день после смерти. Так сюжет доктора Лазаря Зильберштейна оказывается травестийно развернут в сторону евангельского сюжета о воскрешении Лазаря.

Отчество Зильберштейна – Исаакович – указывает на связь с библейским мотивом чудесного рождения и одновременно маркировано семантикой смеха: Исаак (с иврита) – «он засмеялся» или «тот, который будет смеяться» [8]. Согласно ветхозаветному преданию, девяностолетняя Сарра, когда ей было предсказано, что она родит в таком преклонном возрасте, «внутренне рассмеялась, сказав: мне ли, когда я состарилась, иметь сие утешение? <…> И сказал Господь Аврааму: отчего это рассмеялась Сарра <…>? Есть ли что трудное для Господа? В назначенный срок буду Я у тебя в следующем году, и [будет] у Сарры сын» (Быт. 18: 12–14). Так Бог совершил чудо рождения новой жизни, и на свет появился Исаак, ставший прародителем нового поколения людей. А доктор Зильберштейн, занимающийся искусственным оплодотворением и абортами, определяющий рождение и смерть, посягает на божественные функции и становится своеобразным псевдобогом, что иронически обыгрывается автором.

Описывая своего персонажа, Зазубрин использует лексические повторы, в которых, на наш взгляд, сквозит авторская ирония: «Доктор Зильберштейн пишет книгу, которая должна указать человечеству правильный путь. Доктор Зильберштейн, кроме почти законченной гениальной книги*, имеет еще прекрасную жену <…> Доктор Зильберштейн, неоспоримо, необходимый, нужный работник. Доктор Зильберштейн человек с огромной инициативой. <…> Доктор Зильберштейн стучит по коридору сапогами и палкой. Доктор Зильберштейн идет на очередную прогулку. <…> Доктор Зильберштейн окончательно убежден в своей гениальности. Доктор Зильберштейн счастлив» [4, с. 78, 84–86]. Так на уровне поэтики подчеркиваются самонадеянность и тщеславие героя.

Можно предположить, что слава необыкновенно популярного в начале XX в. немецкого профессора-экспериментатора Вильгель-

* Аллюзия на книгу Л.Д. Бронштейна-Троцкого «Литература и революция», изданную в год публикации «Общежития» (1923), была отмечена В.Н. Яранцевым [17, с. 123–124].

ма Конрада Рентгена (1845–1923), которому в 1901 г. была присвоена первая Нобелевская премия по физике, а в 1920 г. в Петрограде поставлен памятник, не давала покоя Зильберштейну. На это указывает имя жены доктора Зильберштейна – Берта Людвиговна – явная аллюзия на супругу Вильгельма Рентгена, которую звали Анна Берта Людвиг. Известно, что на своей жене Рентген ставил опыты с Х-излучением, в частности, известен рентгеновский снимок ладони Берты Людвиг с кольцом на пальце.

В романе «Мы» Евгения Замятина Х-лучами прижигается участок мозга для излечения от «фантазии», приводящей к опасному для Единого Государства инакомыслию. В романе Замятина известие о Великой Операции дается как «текст в тексте»: герой Д-503 читает о ней на первой странице Государственной Газеты:

> На первой странице Государственной Газеты сияло:
>
> «Радуйтесь!
>
> Ибо отныне вы – совершенны! <…> Последнее открытие Государственной Науки: центр фантазии – жалкий мозговой узелок в области Варолиева моста. Трехкратное прижигание этого узелка Х-лучами – и вы излечены от фантазии –
>
> Навсегда.
>
> Вы – совершенны, вы – машиноравны, путь к стопроцентному счастью – свободен. Спешите же все – стар и млад – спешите подвергнуться Великой Операции. <…> Да здравствует Великая Операция! Да здравствует Единое Государство, да здравствует Благодетель!» [7].

Вывеска доктора Зильберштейна в рассказе Зазубрина тоже предстает как «текст в тексте», она фигурирует на первой странице «Общежития» и воспринимается как призыв к излечению ради совершенного будущего. Аллюзии на роман «Мы» позволяют трактовать образ доктора Зильберштейна как образ-предостережение, который можно поставить в один ряд с фигурами ученых, проводящих опыты над человеческой природой: Вагнер, создающий Гомункула («Фауст» И.В. фон Гете), Виктор Франкенштейн («Франкенштейн, или Современный Прометей» Мэри Шелли), доктор Моро («Остров доктора Моро» Г. Уэллса), марсианские специалисты в романе А. Богданова «Красная звезда», кинематографический образ доктора Калигари (фильм «Кабинет доктора Калигари» (1920) режиссера Роберта Вине), профессор Преображенский («Собачье сердце» М. Булгакова), профессор Керн и доктор Сальватор («Голова профессора Доуэля» (1925) и «Человек-амфибия» (1927) Александра Беляева) и др.. Зазубрин предостерегает от самонадеянного вмешательства в природу с целью ее «улучшения».

Еще один возможный прототип доктора Зильберштейна – врач Арон Борисович Залкинд (1889–1936). Косвенно на это указывает заметка в газете «Советская Сибирь» (№ 12 за 1924 г.), где приводится реплика Зазубрина на заседании литературного кружка при Комклубе 9 января о том, что в «Общежитии», «основываясь на работах Гельфанда и Залкинда, он имел право говорить, что среди коммунистов есть и больные, и люди, неправильно оценивающие роль половых отношений в комплексе мер физиологических отправлений организма» (цит. по: [17, с. 132]).

Залкинд в год публикации «Общежития» работал над «Двенадцатью половыми заповедями революционного пролетариата», которые, как и «почти законченная гениальная книга» зазубринского персонажа доктора Зильберштейна, должны были «указать человечеству правильный путь» [4, с. 78]. Так, 12-я «половая заповедь» гласит: «Класс в интересах революционной целесообразности имеет право вмешаться в половую жизнь своих сочленов. Половое должно во всем подчиняться классовому, ничем последнему не мешая, во всем его обслуживая» [6]. «Заповеди» доктора Залкинда вполне соотносятся с «гипотезами» доктора Зильберштейна, которые сводятся к следующему:

> 1. Человечеству грозит всеобщее заражение сифилисом и, следовательно, вырождение.
>
> 2. Спастись от вырождения человечество может только полным уничтожением семьи (этого главного рассадника венерических болезней), функции мужа и жены должны отпасть. Оплодотворение должно быть только искусственным.
>
> 3. Общество, в лице ученых специалистов, и только общество, правомочно решать вопросы зачатий и рождений. Здоровье человечества слишком опустошено, разорено всевозможными болезнями, чтобы можно было допускать такую роскошь, как беременность по личному желанию.
>
> 4. Человечество будет спасено, если ученые будут производить отбор здоровых женщин и искусственно оплодотворять их [4, с. 78].

Итак, образ доктора Зильберштейна можно рассматривать как художественную реакцию Зазубрина на троцкистскую теорию ра-

дикальной переработки человеческого рода от «застывшего homo sapiens» до «если угодно – сверхчеловека» [15]. Такой «переработке» старого человека в нового должен способствовать определенным образом организованный коммунистический быт, и большевикам следует показывать пример обустройства этого нового быта на началах разумности, сознательности, коллективизма (согласно Троцкому, «жизнь, даже чисто физиологическая, станет коллективно-экспериментальной» [15]). В реальности же, как показывает Зазубрин на страницах рассказа, сами коммунисты, проживающие в общежитии, в результате беспорядочных половых связей становятся разносчиками сифилиса и пациентами доктора Зильберштейна.

Доктор недоумевает, почему партия большевиков «так ревниво оберегает своих членов от всяких идеологических влияний и совершенно игнорирует опасность влияний физических, половых» [4, с. 84]. Неслучайно литературовед А.В. Горшенин отметил, что автор на страницах «Общежития» поднимает вопросы нравственного реноме коммуниста, цельности личности «партийного работника, в сфере влияния которого находятся многие другие люди. <…> В зазубринском рассказе сифилис – не просто болезнь; это своего рода зловещий предупредительный знак на пути начинающейся духовной проказы и распада личности» [2, с. 22–23]. И доктор Зильберштейн, исправляющий «изъяны» совместного проживания, врачующий жильцов от «заразы», выступает своего рода «ассенизатором» Революции, что сближает его с лирическим героем Владимира Маяковского (поэма «Во весь голос», 1929–1930):

Я, ассенизатор
и водовоз,
революцией
мобилизованный и призванный.
<…>
Неважная честь,
чтоб из этаких роз
мои изваяния высились
по скверам,
где харкает туберкулез,
где б… с хулиганом
да сифилис [12].

Рассказ «Общежитие», с точки зрения В.Н. Яранцева, вместе с двумя произведениями Зазубрина, созданными в 1923 г. (повестью «Щепка» и рассказом «Бледная правда»), составляет своеобразную трилогию, в которой «красный» мир, побеждающий в романе «Два мира», вдруг «стал отступать, обнаруживая свое одиночество (“Бледная правда”), душевную (“Щепка”) и телесную (“Общежитие”) ущербность» [17, с. 115]. В образе доктора Зильберштейна, на наш взгляд, отразилась свойственная В.Я. Зазубрину сложность, неоднозначность восприятия революционных преобразований. Автор верил в идею революции, но не мог не видеть опошленной и бесчеловечной реализации этой идеи [9]. Анализ образа Лазаря Исааковича Зильберштейна позволяет трактовать «Общежитие» как рассказ-предупреждение.

Список литературы

1. Астафьев В.П. Пророк в своем отечестве // Повесть В.Я. Зазубрина «Щепка» и ее судьба: материалы к изучению курса русской литературы XX века. Красноярск: СибФУ, 2007. С. 6–11.

2. Горшенин А.В. Неезжеными дорогами // Зазубрин В. Общежитие. Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1990. С. 5–32.

3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Л.: Худож. лит., 1977.

4. Зазубрин В.Я. Общежитие: рассказ // Сиб. огни. 1923. № 5–6. С. 72–97.

5. Зазубрин В.Я. Щепка // Повесть В.Я. Зазубрина «Щепка» и ее судьба: материалы к изучению курса русской литературы XX века. Красноярск: СибФУ, 2007. С. 12–63.

6. Залкинд А.Б. Двенадцать половых заповедей революционного пролетариата [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/_12SexZap.php (дата обращения: 26.02.2019).

7. Замятин Е.И. Мы [Электронный ресурс]. URL: https://ilibrary.ru/text/1494/p.31/index.html (дата обращения: 10.07.2019).

8. Значение имени Исаак [Электронный ресурс]. URL: https://kakzovut.ru/names/isaak.html (дата обращения: 10.07.2019).

9. Ковтун Н.В. European “Nigdeya” and Russian “TUtopia” (On the issue of interaction) // Journal of Siberian Federal University. Humanities and social sciences. № 1(4). 2008. P. 539–556.

10. Ковтун Н.В., Проскурина Е.Н., Васильев И.Е. Проект переустройства мира и русская проза начала XX века (А. Богданов и А. Платонов) // Сиб. филол. журн. 2013. № 2. С. 129–140.

11. Константинов Ю. Лечение серебром. Драгоценное лекарство от ста недугов [Электронный ресурс]. URL: https://bookz.ru/authors/urii-konstantinov/le4enie-_363/1-le4enie-_363.html (дата обращения: 10.07.2019).

12. Маяковский В.В. Во весь голос [Электронный ресурс]. URL: https://ilibrary.ru/text/2387/p.1/index.html (дата обращения: 10.07.2019).

13. Происхождение фамилии Зильберштейн [Электронный ресурс]. URL: https://www.jewage.org/wiki/ru/Article:Происхождение_фамилии_Зильберштейн (дата обращения: 10.07.2019).

14. Проскурина Е.Н. «Общежитие» В. Зазубрина как «неудавшийся» рассказ (на материале критических оценок современников и партцензуры) // Сиб. филол. форум. 2018. № 4. С. 4–16.

15. Троцкий Л.Д. Литература и революция [Электронный ресурс]. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1046845/44/Trockiy_-_Literatura_i_revolyuciya._Pechataetsya_po_izd._1923_g..html (дата обращения: 10.07.2019).

16. «...Щепки летят». Из цикла документальных фильмов «Судьбы Сибири», 2000 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=gxat_xRA72M (дата обращения: 10.07.2019).

17. Яранцев В.Н. Зазубрин: человек, который написал «Щепку». Повесть-исследование из времен, не столь отдаленных. Новосибирск: РИЦ НП Союза писателей России, 2012.

* * *

1. Astaf'ev V.P. Prorok v svoem otechestve // Povest' V.Ya. Zazubrina «Shchepka» i ee sud'ba: materialy k izucheniyu kursa russkoj literatury XX veka. Krasnoyarsk: SibFU, 2007. C. 6–11.

2. Gorshenin A.V. Neezzhenymi dorogami // Zazubrin V. Obshchezhitie. Novosibirsk: Novosib. kn. izd-vo, 1990. S. 5–32.

3. Dostoevskij F.M. Prestuplenie i nakazanie. L.: Hudozh. lit., 1977.

4. Zazubrin V.Ya. Obshchezhitie: rasskaz // Sib. ogni. 1923. № 5–6. S. 72–97.

5. Zazubrin V.Ya. Shchepka // Povest' V.Ya. Zazubrina «Shchepka» i ee sud'ba: materialy k izucheniyu kursa russkoj literatury XX veka. Krasnoyarsk: SibFU, 2007. C. 12–63.

6. Zalkind A.B. Dvenadcat' polovyh zapovedej revolyucionnogo proletariata [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/_12SexZap.php (data obrashcheniya: 26.02.2019).

7. Zamyatin E.I. My [Elektronnyj resurs]. URL: https://ilibrary.ru/text/1494/p.31/index.html (data obrashcheniya: 10.07.2019).

8. Znachenie imeni Isaak [Elektronnyj resurs]. URL: https://kakzovut.ru/names/isaak.html (data obrashcheniya: 10.07.2019).

9. Kovtun N.V. European "Nigdeya" and Russian "TUtopia" (On the issue of interaction) // Journal of Siberian Federal University. Humanities and social sciences. № 1(4). 2008. P. 539–556.

10. Kovtun N.V., Proskurina E.N., Vasil'ev I.E. Proekt pereustrojstva mira i russkaya proza nachala XX veka (A. Bogdanov i A. Platonov) // Sib. filol. zhurn. 2013. № 2. S. 129–140.

11. Konstantinov Yu. Lechenie serebrom. Dragocennoe lekarstvo ot sta nedugov [Elektronnyj resurs]. URL: https://bookz.ru/authors/urii-konstantinov/le4enie-_363/1-le4enie-_363.html (data obrashcheniya: 10.07.2019).

12. Mayakovskij V.V. Vo ves' golos [Elektronnyj resurs]. URL: https://ilibrary.ru/text/2387/p.1/index.html (data obrashcheniya: 10.07.2019).

13. Proiskhozhdenie familii Zil'bershtejn [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.jewage.org/wiki/ru/Article:Proiskhozhdenie_familii_Zil'bershtejn (data obrashcheniya: 10.07.2019).

14. Proskurina E.N. «Obshchezhitie» V. Zazubrina kak «neudavshijsya» rasskaz (na materiale kriticheskih ocenok sovremennikov i partcenzury) // Sib. filol. forum. 2018. № 4. S. 4–16.

15. Trockij L.D. Literatura i revolyuciya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1046845/44/Trockiy_-_Literatura_i_revolyuciya._Pechataetsya_po_izd._1923_g..html (data obrashcheniya: 10.07.2019).

16. «...Shchepki letyat». Iz cikla dokumental'nyh fil'mov «Sud'by Sibiri», 2000 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=gxat_xRA-72M (data obrashcheniya: 10.07.2019).

17. Yarancev V.N. Zazubrin: chelovek, kotoryj napisal «Shchepku». Povest'-issledovanie iz vremen, ne stol' otdalennyh. Novosibirsk: RIC NP Soyuza pisatelej Rossii, 2012.

Image of Dr. Zilbershtein in the story of V.Ya. Zazubrin "Dormitory"

The article deals with the detailed analysis of the image of Dr. Zilbershtein as a key character in the image system and the issues of the story of V.Ya Zazubrin "Dormitory" (1923), allowing to emphasize the dualism of the perception of the revolutionary period by the author-communist. On the one hand, Zilbershtein is a character fighting with the vestige of the past and supporting the establishment of the communist way of life. On the other hand, the image is allusively connected with the figures of the scientists, interfering in the human nature and limiting it.

Key words: *the Russian literature of the 1920s, V.Ya. Zazubrin, the story of "Dormitory", literature and revolution, image of Dr. Zilbershtein.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2019)

А.Г. КОРСУНСКАЯ
(Санкт-Петербург)

О ДОМИНАНТНЫХ КОНЦЕПТАХ ПОЭЗИИ О.А. ОХАПКИНА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ Т.М. ГОРИЧЕВОЙ

Рассматривается творческое окружение поэта О.А. Охапкина, что расширяет возможности объективного исследования его литературного наследия. Особую ценность представляют дружеские и творческие отношения поэта с философом Т.М. Горичевой, в трудах которой прослеживаются и отражаются пути становления лирической системы О.А. Охапкина.

Ключевые слова: *О.А. Охапкин, Т.М. Горичева, неподцензурная литература, ленинградский самиздат, художественный концепт.*

О.А. Охапкин (1944–2008) является ключевой фигурой литературного процесса второй половины XX в., ярким и самобытным представителем неофициальной культуры 1960–1980-х гг. Многие страницы истории русской литературы данного периода, закрытые перед широким читателем на протяжении нескольких десятилетий, только начинают открываться сейчас. Литературное наследие поэта О.А. Охапкина еще предстоит узнать, исследовать и осмыслить.

Одним из путей, ведущих к пониманию созданной О.А. Охапкиным лирической системы, являются воссоздание творческого окружения поэта и в целом реконструкция эпохи, в которую он жил и писал. Особую ценность представляют воспоминания, размышления и свидетельства о жизни и творчестве О.А. Охапкина современников, которые вместе с ним прошли непростой путь, были участниками и очевидцами событий.

Как уникальные документы эпохи можно рассматривать работы современного философа Т.М. Горичевой, в которых отразились основные веяния времени и направленность мысли. Дружеские взаимоотношения с Т.М. Горичевой охватили практически весь путь О.А. Охапкина в литературе. В 1970-е гг. философа и поэта объединяла совместная деятельность в религиозно-философском семинаре «второй культуры», затем в 1977–1978 гг. был период работы над самиздатским журналом «Община». В 1980 г. последовала эмиграция Т.М. Горичевой за рубеж и началась переписка, а позднее именно философ помогла издать первую книгу стихотворений поэта в Париже в организованном ею издательстве «Беседа», ей же принадлежит предисловие к посмертному изданию стихов О.А. Охапкина «Философская лирика» [11].

Одной из отличительных особенностей поэтического стиля О.А. Охапкина является формирование устойчивых на протяжении всего творческого пути художественных концептов: «Концепт это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [12, с. 42].

Художественный мир поэта проникнут христианской культурой. Именно из библейского контекста в лирическую систему Охапкина вошли доминирующие в его творчестве концепты «пустота», «прозрачность», «тишина», «молчание»: «Язык христианской традиции и язык светской литературы имеют общий тезаурус, включающий слова-концепты, фундаментальные для русского миропонимания...». Судьба таких слов-концептов «достойна пристального внимания филолога, богослова и философа (чьи интересы сходятся в глубине текста)» [9].

Художественные концепты имеют свою структуру: «Различают ядро и периферию концепта. Ядро – это словарные значения той или иной лексемы. Ближняя периферия включает универсальные знания, общие для всего народа, для всей культуры. Дальняя периферия возникает на основе индивидуального знания, коннотаций и ассоциаций» [1]. Религиозно-философские работы Т.М. Горичевой являются одним из источников, позволяющих уловить специфику и проследить формирование дальней периферии доминантных концептов поэзии О.А. Охапкина.

Поколение поэтов, которые только пришли в литературу в 1960–1970-х гг., остро ощутило образовавшийся разрыв с предшествующей культурной традицией, наступило осознание пропасти, разделившей разные поколения поэтов. Для свободно мыслящей творческой интеллигенции социокультурное пространство советской России ассоциировалось со «средой пустот, молчания и тишины»:

В пустотах страха пустошь тишины.
В пустотах краха жуть не шевельнется,
Лишь грусть осатанелая метнется
В пустот-разруху, в пот-проруху, в сны,
Да снов мосты в пустотах сожжены...

© Корсунская А.Г., 2019

Вот что открыло время, чем дохнуло,
Что распахнуло к сроку, тех пустот
Безжизненных, откуда жутью дуло... [11, с. 72].

Концепт «пустота» в лирике О.А. Охапкина связан с общекультурной семантикой остановки, отсутствия движения или ощущения простора, однако Т.М. Горичева описывает деятельность представителей неофициальной культуры как реакцию на возникшие «безжизненные пустоты» и необходимость сопротивления: «Ничто (человек. – *А.К.*) обнаруживает себя прежде всего в пограничной ситуации страха, а страх рождается сопротивлением» [4, с. 204].

Способом сопротивления пустоте было творчество, призванное восстановить связи с предшествующей культурной традицией, найти пути преемственности, в частности, посредством ориентированности и погруженности в христианский контекст: «Появление в Советском Союзе “второй”, полуподпольной культуры – одна из попыток по-новому заполнить пропасть. Эта вторая культура с самого начала выходила к трансцендентному, к вертикально-ценностному измерению бытия» [7, с. 15]:

Минувшее уходит в подсознанье
И снится в снах причудливо рядясь.
И это с нашим прошлым связь
И о себе таинственное знанье [11, с. 29].

Именно необходимостью восстановить «сожженные мосты», заполнить «пустоты» (ср. лексическое выражение дальней периферии: *пустошь, пустой, разруха, проруха* и пр.) и продолжить традицию можно объяснить обилие эпиграфов и посвящений в лирике О.А. Охапкина, адресованных поэтам-предшественникам (Г. Державину, А. Блоку, Ф. Тютчеву, А. Блоку, А. Ахматовой и др.).

В 1977 г. в статье «“Анонимное христианство” в философии» Т.М. Горичева свидетельствовала: «Нельзя отрицать, что существует сфера “чистой религиозности”, не сводимая ни к нравственности, ни к философии, ни к искусству. Но замечательно, что тот, у кого впервые возникла эта идея, немецкий мыслитель Фр. Шлейермахер, умел увидеть Бога во всех творениях вселенной, видимых и невидимых. Он ясно указал на пути совершенствования для философии и поэзии: “Когда философы станут религиозными, будут искать Бога как Спиноза, а художники станут благочестивыми и будут любить Бога как Новалис, тогда будет отпраздновано великое Воскресение обоих миров”» [4, с. 195]. Позднее в книге «Беседы о Кривулине» Т.М. Горичева продолжит эту мысль и пишет о том, что поэзия – это воскрешение из мертвых [3].

Так в концептосфере О.А. Охапкина сложилась бинарная оппозиция. С исчезновением «среды пустот» окружающий мир приобрел особую плотность: «Плотность – это отсутствие пустот» [11, с. 7].

Но этот видимый «плотный» мир раскрывается не внешне, а внутренне, т. е. в своей сути, т. к. весь просвечивается Божьим светом: «Для Охапкина, как для брата всей твари, нет мертвого бытия. Все оно пронизано светом» [Там же]. Так в художественной системе поэта зарождается концепт «прозрачность». Т.М. Горичева об этом пишет: «Одна – прозрачность паразитических шумов, неподвижная и ледяная прозрачность ада, другая – прозрачность витражей и святости» [7, с. 24].

Интересно, что современники отмечали: взгляд О.А. Охапкина был направлен как бы внутрь себя, но это была вовсе не замкнутость и не способ отстраниться от окружающего мира. Специфика художественного видения поэта отличается от художественных открытий авторов 1990-х гг.: «Сегодняшние философы и художники открывают недифференцированный сакральный мир... Они не находят себя в нем, а лишь созерцают со стороны... не превращают “литургию” товаров в живую церковную мистерию, благодаря которой только и возможно нахождение личности, свободы» [Там же, с. 18].

О.А. Охапкину был свойствен «евангельский тип мышления», поэтому он находил себя внутри «сакрального мира». Окружающую действительность поэт видел и воспринимал в своей сути, т. к. вещный мир приобретал свойство «прозрачности»: «Задача “райского” мышления – выйти к чистому бытию, к реальности недублируемой и неожиданной» [2, с. 94].

Т.В. Игошева так пишет о «прозрачности» в лирике поэта: «Стихи Олега Охапкина – особое духовное усилие “опрозрачнить” физически плотный мир и, в результате, увидеть и передать в слове его подлинную метафизическую сущность – хрупкую неуловимую красоту, уходящую своими корнями в духовный состав бытия» [8, с. 29].

Существование внутри «сакрального мира» неизбежно влекло необходимость следовать его законам: О.А. Охапкин «не принимал... попытки провести границу между своим поэтическим творчеством и своей христианской верой... для него стихи – его способ служить Богу и распространять благую весть» [13].

Поэт действительно не ставил своей целью и не стремился интерпретировать известные библейские сюжеты, его художественно-просветительская задача была иной. В одном из последних интервью о «второй культуре» Т.М. Горичева об этом явлении сказала так: «Мы искали философское обоснование... Мы искали мистических выход и, кажется, мы его нашли» [6]; «Люди писали стихи не для денег или положения, но для ближних и Бога, а то и вовсе для одного Бога. Их деятельность была бесполезной во всех социальных и идеологических смыслах слова» [7, с. 15].

Однако творческий процесс не прекращался, т. к. пришло осознание наделенности особой миссией. Идея избранничества звучит во многих текстах О.А. Охапкина, ей посвящены отдельные труды Т.М. Горичевой. Претворение в жизни этой идеи можно проиллюстрировать письмом Т.М. Горичевой О.А. Охапкину, в котором она пишет об Оливье Клемане как об уникальном человеке, который смог стать истинным поэтом-богословом: «Только в нем одном еще и живет дух русской религиозной философии… Клеман – поэт-богослов» (из личного архива О.А. Охапкина). Видимо, для О.А. Охапкина также был важен синтез поэзии и богословия как путь, открывающий мир истинной поэзии:

В молчанье этом
Ты стал бы истинным поэтом,
Узнал бы цену вещих слов,
Евангелист и богослов [11, с. 98].

Обязательными условиями существования сакрального мира поэта-богослова являлись молчание и тишина:

Но слышал я, и это прежде грома,
Как бы трещала в пламени солома,
Сухая тишина во мне пылала,
Потом завеса зрения упала.

Тишь рухнула за миг до катастрофы.
Уже тогда я мог расслышать строфы.
Но до событья был порог затменья,
и он страшней, чем яркий миг творенья…
[Там же, с. 50].

Концепт «тишина» в христианском контексте воспринимается вовсе не как бездействие, а как важное условие для внутреннего интенсивного творческого процесса (ср. лексическое выражение дальней периферии: *зов молчанья, звук безмолвья, ток беззвучья, настороженная тишь* и пр.), который длится «в среде молчания»:

Прислушайся к вещам! Они молчат.
Но разве и в молчанье не кричат? [10].

«Именно творчество и творчество непрестанное может быть противопоставлено мертвящему, искусственному миру современной цивилизации <…> Идею творчества можно понять как идею “интенсивности”» [2, с. 94–95].

Порой невидимая окружающим непрестанная интенсивная внутренняя работа позволила О.А. Охапкину «единым взглядом охватить больше, чем любопытные глаза неофита со множеством их движений» и творить свой «бесконечно-малый невидимый опыт подвига» [10], ведь «рай новой русской литературы – это рай посреди ада» [2, с. 94].

Доминантные концепты лирической системы О.А. Охапкина («пустота», «прозрачность», «молчание», «тишина») уходят вглубь русской религиозно-философской мысли, но вместе с тем несут в себе отпечаток эпохи и становятся более различимыми в контексте трудов Т.М. Горичевой; они свойственны художественной системе О.А. Охапкина в целом, не исчерпываются каким-либо конкретным этапом творческого пути, делают его стиль узнаваемым, придавая определенную вневременность и целостность литературному наследию, позволяя читать все созданное автором как единый текст.

Список литературы

1. Бобрышева И.А. Специфика концепта «пустота» в творческой картине мира М.И. Цветаевой [Электронный ресурс]. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/russian/text/bobrysheva.pdf (дата обращения: 13.07.2019).

2. Горичева Т. Эпоха пост-нигилизма // Беседа. 1986. № 4. С. 84–97.

3. Горичева Т., Орлов Д., Секацкий А., Иванов Н. «Пью вино архаизмов…». О поэзии Виктора Кривулина. СПб.: КОСТА, 2007.

4. Горичева Т.М. «Анонимное христианство» в философии // Часы. 1977. Т. 9. С. 194–217.

5. Горичева Т.М. О бесконечно малом религиозного // Часы. Т. 22. 1979. С. 177–182.

6. Горичева Т.М. О Кривулине и семинарах // Правмир. URL: https://www.youtube.com/watch?v=YuvV7oclqCM (дата обращения: 13.07.2019).

7. Горичева Т.М. Православие и постмодернизм. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

8. Игошева Т.В. Принцип «прозрачности» в лирике Олега Охапкина [Электронный ресурс] // Охапкинские чтения: альманах. 2015. № 1. URL: http://russculture.ru/татьяна-игошева-о-принципе-прозрачно/ (дата обращения: 13.07.2019).

9. Котельников В. Концепт «покой» в религиозных, философских и литературных контекстах

[Электронный ресурс] // Русская культура. URL: http://russculture.ru/2019/05/05/vladimir-kotelnikov-konzept-pokoi-chast-1/ (дата обращения: 13.07.2019).

10. Охапкин О.А. Моленье о Чаше. СПб.: Mitkilibris, 2004.

11. Охапкин О.А. Философская лирика. СПб.: Рус. культура, 2014.

12. Степанов Ю.С. Концепт // Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Яз. рус. культуры, 1997. С. 42–67.

13. Цитцевитц Ж. Олег Охапкин: между поэзией и догмой [Электронный ресурс] // Охапкинские чтения: альманах. 2015. № 1. URL: http://russculture.ru/2019/02/05/zhozefina-fon-tsitztevits/ (дата обращения: 13.07.2019).

* * *

1. Bobrysheva I.A. Specifika koncepta «pustota» v tvorcheskoj kartine mira M.I. Cvetaevoj [Elektronnyj resurs]. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/russian/text/bobrysheva.pdf (data obrashcheniya: 13.07.2019).

2. Goricheva T. Epoha post-nigilizma // Beseda. 1986. № 4. S. 84–97.

3. Goricheva T., Orlov D., Sekackij A., Ivanov N. «P'yu vino arhaizmov…». O poezii Viktora Krivulina. SPb.: KOSTA, 2007.

4. Goricheva T.M. «Anonimnoe hristianstvo» v filosofii // Chasy. 1977. T. 9. S. 194–217.

5. Goricheva T.M. O beskonechno malom religioznogo // Chasy. T. 22. 1979. S. 177–182.

6. Goricheva T.M. O Krivuline i seminarah // Pravmir. URL: https://www.youtube.com/watch?v=YuvV7oclqCM (data obrashcheniya: 13.07.2019).

7. Goricheva T.M. Pravoslavie i postmodernizm. L.: Izd-vo LGU, 1991.

8. Igosheva T.V. Princip «prozrachnosti» v lirike Olega Ohapkina [Elektronnyj resurs] // Ohapkinskie chteniya: al'manah. 2015. № 1. URL: http://russculture.ru/tat'yana-igosheva-o-principe-prozrachno/ (data obrashcheniya: 13.07.2019).

9. Kotel'nikov V. Koncept «pokoj» v religioznyh, filosofskih i literaturnyh kontekstah [Elektronnyj resurs] // Russkaya kul'tura. URL: http://russculture.ru/2019/05/05/vladimir-kotelnikov-konzept-pokoi-chast-1/ (data obrashcheniya: 13.07.2019).

10. Ohapkin O.A. Molen'e o Chashe. SPb.: Mitkilibris, 2004.

11. Ohapkin O.A. Filosofskaya lirika. SPb.: Rus. kul'tura, 2014.

12. Stepanov YU.S. Koncept // Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1997. S. 42–67.

13. Citcevitc Zh. Oleg Ohapkin: mezhdu poeziej i dogmoj [Elektronnyj resurs] // Ohapkinskie chteniya: al'manah. 2015. № 1. URL: http://russculture.ru/2019/02/05/zhozefina-fon-tsitztevits/ (data obrashcheniya: 13.07.2019).

Dominant concepts of O.A. Okhapkin poetry in the context of T.M. Goricheva's philosophy

The article deals with the creative company of the poet O.A. Okhapkin that increases the opportunities of the objective study of his literary heritage. There is paid special attention to the poet's friendly and creative relationships with the philosopher T.M. Goricheva. The ways of becoming the lyrical system of O.A. Okhapkin are observed and reflected in her works.

Key words: *O.A. Okhapkin, T.M. Goricheva, uncensored literature, the Leningrad samizdat, concept.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2019)

А.В. ЧЕРКАСОВА
(Санкт-Петербург)

КРОСС ДЕЙМОН РИЧАРДА РАЙТА И МЕРСО АЛЬБЕРА КАМЮ: ДВА ТИПА ПОСТОРОННЕГО

Сопоставляются два типа экзистенциалистского постороннего – Мерсо из повести А. Камю «Посторонний» и Кросс Деймон из романа Р. Райта «Аутсайдер». Принципиальное различие между посторонними состоит в том, что Мерсо находится вне общества, демонстрируя подлинную независимость от готовых ценностей, а Кросс антагонистичен обществу, но одновременно зависим от него, противопоставляя его ценностям исключительно собственные желания.

Ключевые слова: *экзистенциализм, «Аутсайдер», Р. Райт, «Посторонний», А. Камю.*

«Посторонний» Альбера Камю и «Аутсайдер» Ричарда Райта – два знаковых произведения французской и американской экзистенциалистской литературы соответственно. Ввиду принадлежности к одному идейному направлению, близости по времени написания (1942 и 1953 гг. соответственно), созвучия названий и в итоге общности темы, которую можно определить как «судьба постороннего в обществе», напрашивается сопоставление между

© Черкасова А.В., 2019

этими произведениями, чему и будет посвящена настоящая статья.

Необходимо оговорить, что обозначенное совпадение названий тем не менее не является полным. В оригинале повесть Камю называется *L'Étranger* («Посторонний» в классических переводах Натальи Немчиновой и Норы Галь). На английский повесть на сегодняшний момент переводилась четыре раза либо как *The Stranger*, либо как *The Outsider*. Первый перевод был сделан Стюартом Гилбертом в 1946 г., при этом в американском издании использовалось название *The Stranger*, и именно в таком варианте перевода повесть прочитал Райт. Наконец примечательно, что на французский роман Райта был переведен как *Le Transfuge* (дословно «перебежчик»); что же касается русского перевода, то таковой до сих пор сделан не был, а в отечественной критической литературе зачастую используется калька «Аутсайдер», вероятнее всего, опять же чтобы избежать путаницы с повестью Камю.

Обращаясь к историко-биографическому контексту, следует отметить, что французский и американский авторы были хорошо знакомы. Их первая встреча состоялась во время визита Камю в Америку в апреле 1946 г. у Дороти Норман, нью-йоркской издательницы журнала «Дважды в год», где Райт ранее познакомился также и с Сартром. Камю поспособствовал выходу романа Райта «Черный» во французском издательстве Галлимара. В свою очередь, Райт знал творчество Камю: американец читал лекцию «Кризис человека», напечатанную журналом «Дважды в год», пьесу «Калигула», роман «Чума», позднее – эссе «Бунтующий человек». Знакомство писателей продолжилось и после эмиграции Райта во Францию, куда тот переехал, стремясь избежать повсеместной в тогдашней Америке расовой дискриминации.

По свидетельству биографов, впервые замысел «Аутсайдера» возник у Райта еще в 1945 г., однако основная фаза написания романа пришлась на 1952 г. В контексте настоящего исследования важно то, что к тому времени Райт давно прочитал «Постороннего» Камю; этот факт удостоверяет запись в дневнике американца от 6 сентября 1947 г.: «Взял с собой “Постороннего” Камю в Булонский лес и читал. Книгу я прочел и нашел ее интересной. Чисто сработано, но она лишена страсти. Он умело доносит свою мысль, а его проза добротна и хороша. В Америке такая книга не привлекла бы большого внимания, поскольку посчитали бы, что ему недостает чувства. Однако он очень хорошо рисует характер главного героя. Что, конечно, действительно интересно в этой книге, так это использование художественного произведения, чтобы выразить философскую точку зрения» [6, p. 321]. Интерес Райта к экзистенциализму позволяет предполагать, что в «Аутсайдере» писатель поставил себе схожую задачу. Цель настоящей статьи, соответственно, состоит в выявлении идейных сходств и различий между двумя инвариантами «постороннего», разработанными Камю и Райтом.

Мерсо Камю воплощает собой философскую концепцию человека абсурдного, теоретическое обоснование которой было предложено писателем в его эссе «Миф о Сизифе». Центральной характеристикой Мерсо, являющейся следствием свойственной ему абсурдной установки, выступает ясность сознания и отказ придавать чему-либо чрезмерное значение. «Это ничего не значило», «безразлично», «все равно» – таковы ключевые фразы героя.

Существование Мерсо, в котором все самоценно и равнозначно, лишено каких-либо априорных представлений и всепоглощающих идей, он, пользуясь выражением из «Мифа», «ничего не предпринимает ради вечности» [1, с. 60], а его заботы направлены «по самому верному пути, то есть к непосредственно данному» [Там же, с. 66]. Максимальное исчерпание жизни, свойственное абсурдному человеку, у Мерсо выражается в удовлетворении обыкновенных потребностей, следовании привычкам, наслаждении от элементарных ощущений, для него ценны «самые скудные и самые верные радости: запахи лета, любимые улицы, краски вечернего неба, смех Мари, ее платье» [2, с. 385]. На бытовом уровне абсурдная установка Мерсо проявляется в неизменном спокойствии, умеренности, равновесии. В результате в восприятии и поступках Мерсо отсутствует какая-либо иерархия: «И подумал – вот и прошло воскресенье, маму похоронили, завтра я пойду на работу, и, в сущности, ничего не изменилось» [Там же, с. 334].

Мерсо знает, что умрет «весь», а смерть как центральный предел выявляет равноценность последствий всех действий. Именно поэтому вопрос о боге не имеет для него «никакого значения», и вся уверенность священника в вечной жизни «не стоит единого женского волоска» [Там же, с. 395]. Мерсо констатирует: «<…> из глубины будущего неслось мне навстречу сумрачное дуновение и равняло все на своем пути <…> Что мне смерть других лю-

дей, любовь матери, что мне его Бог, другие пути, которые можно бы предпочесть в жизни, другие судьбы, которые можно избрать, – ведь мне предназначена одна-единственная судьба <…> Рано или поздно всех осудят и приговорят» [2, с. 395].

Жизнь Мерсо до убийства – это мирное сосуществование с окружающими его представителями хайдеггеровской категории *das Man.* Мерсо готов соблюдать обычные условности, но отстраненно, с легким оттенком любезности, например, когда он надевает черный галстук на похороны матери, поскольку так положено; при этом он может водить знакомство с сутенером, потому что тот «рассказывает интересно» и у героя «нет причин с ним не разговаривать» [Там же, с. 337], не стремится к повышению, потому что «в жизни ничего не переменишь» и ему «и так хорошо» [Там же, с. 345] и т. п. Отчуждение Мерсо от формальных правил и предписаний выразительно проявляется в сцене у гроба его матери: «Он [привратник] сказал, что принесет мне чашку кофе с молоком. Я согласился, потому что очень люблю кофе с молоком, и через минуту он вернулся с подносом. Я выпил кофе. Захотелось курить. Сперва я сомневался, можно ли курить возле мамы. А потом подумал, что это не имеет значения» [Там же, с. 325].

Ценности, избираемые человеком, ведущим подлинное существование, должны обладать универсальностью, т. е. распространяться на всех людей, и в соответствии с этим Мерсо в свою очередь спокойно приемлет осуществление над собой права сильного, когда общество осуждает его и приговаривает к смертной казни, и выходит из себя, только когда священник пытается применить к нему неправомерное идеологическое насилие, убеждая его поверить в бога.

Совершенное по-другому осуществляет свое бытие-с-другими Кросс Деймон Райта*. Если Мерсо присуща предельная ясность сознания, выражающаяся в отчетливом осознании абсурда и выборе в качестве ценностей того, что происходит в настоящем, то экзистенциальный проект Кросса выстраивается как проект самообмана *(mauvaise foi).* Самообман Кросса претерпевает трансформации на протяжении двух периодов его жизни – чикагского и нью-йоркского.

В течение чикагского периода жизни Кросса суть его самообмана состоит в следующем. Герой не разделяет несобственные, заимствованные ценности, традиционные для сообщества *das Man* и позиционируемые ему в качестве образца, но ведет свое существование в соответствии с ними. Кросс так описывает механизм возникновения неподлинности: если человек живет в обществе, то «от него не требуется осознавать тотальный смысл или направление своей жизни» и «он примет на себя ответственность за обещания и клятвы, данные за него и от его имени другими» [7, p. 83]. Соответственно, Кросс чувствует, что «как-то угодил в обширную паутину клятв и обещаний, которые он не намеревался давать» [Ibid., p. 346].

Анонимное, усредненное существование в Чикаго представляется Кроссу «бессмысленностью», «сумасшествием», которое «убивало его» [Ibid., p. 11], однако на данном этапе заимствованные ценности не имеют для него альтернативы, поскольку он не способен к выстраиванию собственных, а мучительные отношения с другими для него «единственная вещь, которая придавала его жизни смысл» [Ibid., p. 13].

С экзистенциальным статусом Кросса как постороннего связаны также такие состояния, как невинность, страх, желание. «Была какая-то невинность, из-за которой он хотел вылепить для себя тот тип жизни, который он чувствовал, что желал, но он знал, что эта невинность была глубоко запрещена» [Ibid., p. 78], – сказано в романе о Кроссе. Эта невинность, однако, несколько отличается от характерной для Мерсо невинности абсурдного человека, который «чувствует себя неисправимо невинным» и которому «все позволено» ввиду лишенности конечного знания и отсутствия абсолюта. Невинность Кросса означает внутреннюю невключенность в какую-либо систему ценностей** и вызывает в герое ощущение недостатка, нехватки, неполноты, заставляя его чувствовать себя «ненастоящим, едва живым» [Ibid., p. 43]. Невинность одновременно является и страхом. Речь идет о страхе кьеркегоров-

* В образе Кросса концепция постороннего, помимо идеологического, реализуется также и на расовом уровне, поскольку главный герой «Аутсайдера» чернокожий. Чернокожие являются посторонними в обществе, априори находясь по ту сторону «нормальной ежедневной жизни среднего белого американца» [7, p. 120].

** Подобное понимание невинности перекликается с трактовкой Кьеркегора, для которого невинность – это неведение, незнание различия между добром и злом.

ского типа, страшащей возможности мочь*. Страх выступает как чувство безосновности и потребность в абсолюте и сопровождает Кросса, постоянно констатирующего его в себе, на протяжении всего существования.

Кросса также преследует желание: «Я желаю желание», – признает герой, и добавляет, что «в этом не было очевидной цели или смысла» [7, p. 22]. Хотя подразумевается в первую очередь половое влечение, в более широком смысле желание выступает как недостаток бытия, не случайно оно не находит завершения, и после совокупления Кросс чувствует, что «желание все еще не было удовлетворено, все еще стремилось охватить что-то в самом желании, обладать этим, стать с ним одним целым» [Ibid., p. 23]. Желание стремится к удовлетворению, когда сознание достигнет совпадения с собой, но одновременно удовлетворение означает исчезновение этого совпадения. Не случайно эта нереализуемая полнота вызывает в Кроссе «тихое ощущение благоговейного трепета», близкое к религиозному чувству, а попытки достигнуть ее кажутся «сущностью жизни» [Ibid., p. 23].

Все эти состояния, указывающие на потребность в смысле, который спас бы существование героя от неоправданности, способствуют оформлению его экзистенциального проекта и в дальнейшем провоцирует предпринятую им попытку достигнуть полноты, бытия бога**.

Переломным моментом для Кросса становится катастрофа в метро, после которой героя считают погибшим, что дает ему возможность начать новую жизнь и экзистенциально «создать себя заново» [7, p. 82]. На данном этапе Кросс решает полностью отказаться от системных ценностей *das Man* и утверждает себя как человека, искусственно избавившегося от прошлого и оказавшегося вне ситуации: «Я не давал никаких обещаний… Я никто… Я ни за что не несу ответственности…» [7, p. 126]***.

В дальнейшем проект Кросса оформляется в его экзистенциальном конфликте с коммунистическими лидерами Гилом, Хилтоном, Блиминым. Коммунисты, принадлежащие к высшему кругу партийной иерархии, как и Кросс, полностью независимы от субстанциализированных ценностей сообщества *das Man* и руководствуются исключительно экзистенциалистской логикой, согласно которой человек не представляет собой никакой изначально заданной сущности и его существование не может быть оправдано каким-либо априорным смыслом. Как утверждает Хилтон: «Жизнь в этом мире <…> есть то, что мы делаем из нее, а мы делаем ее из того, что есть. Вне этого ничего, вообще ничего…» [7, p. 275]. Хилтон продолжает: «Обратись к тому, что остается – а это жизнь, жизнь, голая, обнаженная, неоправдываемая жизнь, просто жизнь, которая идет без основания и без цели. Цель и основание должны назвать, спроектировать мы» [Ibid., p. 276].

Кросс при этом продолжает пребывать в сложном состоянии самообмана (нью-йоркский период). С одной стороны, герой протестует против понимания мира как абсурда и невозможности нахождения смысла, обладающего универсальным характером, и не желает принимать коммунистическую альтернативу этому – возведение себя в ранг абсолюта, разделение мира на богов и объекты применения их власти. Схватка между Гилом и Херндоном, из которых оба отстаивают божественную вседозволенность в лишенном какого-либо другого смысла мире, приводит Кросса «в бешенство», воспринимается им как «бессмысленность» и «глупость» [Ibid., p. 369, 368]. Герой признается, что счел Гила и Херндона «виновными в оскорблении его чувства жизни» [Ibid., p. 212], поскольку «они хотели играть роль бога для других, и <…> он вырвал из них их жизни в миг высшего убеждения, что он один был прав, а они вечно виновны» [7, p. 218]****.

---

* См. у Кьеркегора: «Страх можно сравнить с головокружением. <…> страх – это головокружение свободы, которое возникает, когда дух стремится полагать синтез, а свобода заглядывает вниз, в свою собственную возможность, хватаясь за конечное, чтобы удержаться на краю. В этом головокружении свобода рушится» [3, с. 178]. Показательно, что Кросс сравнивает свою жизнь с «хрупким мостом, протянутым над зияющей бездной» [7, p. 14].

** Уже к чикагскому периоду жизни относятся также первые, несколько вульгаризированные попытки героя принять на себя бытие бога: выбрасывая из окна монетки и наблюдая борьбу за них среди прохожих, Кросс «чувствовал себя как бог» [7, p. 5].

*** Это еще один из аспектов самообмана. Кросс – это, по Сартру, «человек, полностью отказавшийся от своего прошлого перед упреками и злобой и настаивающий на своей свободе и на постоянном пересоздании себя» [5, с. 92]. Кросс производит подмену, поскольку можно выбирать смысл прошлого через проект своей цели, но нельзя отменить прошлое.

**** Уже сама формулировка этих признаний уличает Кросса в претензиях на божественный статус.

С другой стороны, Кросс не может ничего противопоставить логике коммунистов, которые видят мир как абсурд, лишенный предзаданного смысла. Сам Кросс пытается заслониться от абсурда, жаждет некоего гарантированного смысла, приходящего к субъекту извне. «Я так сильно хотел жить, так ужасно хотел хорошей жизни <…>» [7, p. 369], – признается герой в своем желании всеобъемлющего смысла. Кросс не желает принимать «закон жизни», изложенный Хилтоном и констатирующий абсурд мира, хотя знает, что «сказанное Хилтоном было правдой», но повторяет, что «это должно быть по-другому…» [Ibid., p. 275]. Хилтон разоблачает Кросса как «инвертированного идеалиста», ищущего «рай на земле», «какое-то всеобъемлющее понятие, которое бы связало жизнь воедино», желающего «оправдать жизнь на земле так называемым смыслом» [Ibid., p. 275].

Прокурор Хьюстон также вскрывает механизм самообмана Кросса: Кросс, отказавшись от бога всеобщего, «не мог вырвать из своего сердца ту часть себя, откуда исходило понятие бога. <…> Это желание…» [Ibid., p. 391]. Не находя абсолют вовне, Кросс решает возвести в эту степень себя, вложив свое существование в проект идеального бытия бога. Согласно сартровской версии экзистенциализма, вся человеческая реальность – это страстная попытка потерять себя, чтобы основать бытие, которое ускользает от случайности, являясь своим собственным основанием *ens causa sui*, что в религии именуется богом. «Человек желает в конечном счете быть богом. Человек желает *всего*…» [Ibid., p. 391], – вторит этой мысли Хьюстон.

Не видя единственной возможности подлинности – выстраивать смыслы и поддерживать их собственным существованием, Кросс идентично коммунистам возводит в абсолют самого себя. Иносказательно описывая Хьюстону человека будущего, под которым Кросс подразумевает себя, герой утверждает, что управлять им будут только «собственные желания, которые станут его единственными ценностями» [Ibid., p. 291]. Убийства, совершенные Кроссом, не взирая на его декларацию о непринятии экзистенциальной стратегии коммунистов, оказываются лишь устранением конкурентов, поскольку, по формулировке Хьюстон, «боги не могут делить власть; каждый должен получить всю полноту, или он не бог» [Ibid., p. 393].

Кросс и сам осознает свою идеологическую идентичность с коммунистами: «Он тоже действовал как божок» [7, p. 212]. Кросс понимает, что, как Хилтон и Гил поступили с Бобом, так он поступил с Гилом и Херндоном; прибегнув к тотальной власти, «он стал тем, что он пытался уничтожить, принял личину монстра, которого он убил» [Ibid., p. 212]. В конечном итоге Кросс констатирует, что скорее пытался убить часть себя, поскольку «ненавидел Хилтона, как только можно ненавидеть что-то, что является частью собственного сердца» [Ibid., p. 267]. Данное признание придает конфликту романа гибридный характер, делая этот конфликт внешним и внутренним одновременно.

Проект бога, однако, онтологически невозможен для человека, поскольку представляет собой нереализуемый синтез прозрачного сознания и твердой субстанции, поэтому любые претензии на божественный статус оказываются экзистенциальным мошенничеством. Поскольку бытие бога гарантирует само себя, то для человека, который искусственно субстанциализировался таким образом, нет необходимости в напряжении сознания, которое бы обосновывало изобретаемые ценности, и в этих обстоятельствах Кросс занимается удовлетворением своих идеологических желаний. Кросс в итоге оказывается не законодателем ценностей, а просто исполнителем своих желаний, чья правомерность не обеспечивается собственным существованием.

Описанные тенденции в философском облике Мерсо и Кросса находят показательное отражение в трех общих для анализируемых произведений узловых моментах – реакции героев на смерть матери, совершенных убийствах и отношениях с женщинами.

У Камю реакция Мерсо на смерть матери является частным случаем абсурдной установки, характерной для героя. Говоря об отношении Мерсо к матери, можно прибегнуть к формулировке Сартра из «Объяснения “Постороннего”»: «…главным образом дело состоит в том, что само слово “любить” лишено смысла» [4, с. 98]. Для Мерсо, говоря словами Сартра, «важно только сиюминутное, только конкретное. Он едет к матери, когда ему этого хочется, вот и все» [Там же].

Мерсо совершенно свободен по отношению ко всем предзаданным правилам о непременности любви детей к родителям и, поместив мать в богадельню, описывает ситуацию как есть: «<…> мы с мамой больше ничего друг от друга не ждали, да и ни от кого другого тоже, и оба мы привыкли к новому образу жизни» [2, с. 373]. Герой способен признать:

«Конечно, я любил маму, но какое это имеет значение. Всякий разумный человек так или иначе когда-нибудь желал смерти тем, кого любит» [2, с. 359]

Мерсо говорит о матери: «Никто, никто не имел права ее оплакивать» [Там же, с. 396]. В этом выражается его отказ от того, чтобы догмы *das Man* навязывали свободной личности свою интерпретацию смысла жизни.

В случае с Кроссом Райта мать олицетворяет для него строгую семейную и религиозную мораль, что вызывает в Кроссе постоянную двойственность, неприятие матери и чувство вины перед ней, она одновременно его союзник и притеснитель, напоминающий ему об «обещаниях», связанных с жизнью в обществе, которые он не хочет брать на себя. Герой пытается «разжать хватку морщинистой материнской руки, которая невидимо протянулась за ним» [7, p. 13], и в то же время она пробуждает в нем «вызывающее стыд чувство вины, рожденное из желания и страха перед желанием» [Ibid., p. 19]. Кросс так характеризует эту амбивалентность: «он убил ощущение о ней [матери] в своем сердце и одновременно неистово цеплялся за это ощущение» [Ibid., p. 16].

Более того, мать сохраняет для него черты божественной инстанции, от которой он ждет поддержки в существовании, поскольку со времен детства мать была для него «невидимым богом – чья тайная благодать даровала ему жизнь – тиранически довлеющим над ним» [Ibid., p. 16]. Поэтому зависимость Кросса от матери – это еще один знак его стремления получить санкцию на существование и обезопасить его от неоправданности: «он по-настоящему хотел, чтобы она [мать] бранила его, осуждала его, а он бы страдал, и, страдая, интуитивно знал бы, что где-то в глубине его свежей раны лежит его спасение или его несчастье» [Ibid., p. 17].

Уже в Нью-Йорке после отказа от морали *das Man* и избрания в качестве ориентира собственных желаний Кросс получает известие о смерти матери и осознает, что «его мать была мертва для него уже годами, и поэтому он был способен размышлять о ней так хладнокровно и аналитически, пока она еще была жива…» [Ibid., p. 353]. То же самое подтверждает и прокурор Хьюстон: «Парень, ты убил свою мать давным-давно… <…> если человек способен так видеть и оценивать свою мать, что же, она мертва для него» [Ibid., p. 389]. Метафорическое убийство матери, совершенное Кроссом, выступает как отречение от ценностей *das Man* и шире – обрыв связи с человечеством. Наблюдается интересная перекличка с Мерсо Камю: на суде прокурор провозглашает Мерсо человеком, который «убил родную мать душевной черствостью» [2, с. 383], но Мерсо, в отличие от Кросса, не антагонистичен к ценностям традиционной морали, а просто находится вне их, поэтому такая формулировка не верна.

Вторым узловым моментом являются убийства. В обоих случаях убийства предельно идеологичны, при этом каждое из них становится выражением соответствующей идеологии героев.

Совершенное Мерсо убийство произошло по случайному побуждению – из-за солнца, зноя, пьяной одури героя, а случайность – это часть абсурда. В дальнейшем Мерсо поясняет, что «все вышло из-за солнца» [2, с. 384]. Жизнь араба, как и жизнь любого человека, глубоко бесполезна в виду отсутствия абсолюта, поэтому о совершенном Мерсо высказывается так: «Не то чтобы жалею, но мне неприятно» [Ibid., p. 363]. Для живущего абсурдом, как указывает Камю, нет угрызений совести и существует ответственность, но не вина.

Убийства, совершенные Кроссом, если не считать убийства Джо Томаса, совершенного ситуативно в целях самозащиты, также являются выражением присущей герою идеологии божественной вседозволенности. Речь идет об убийствах коммунистов Гила и Хилтона и фашиста Херндона, которые являются звеньями идейного конфликта Кросса с «ревнивыми повстанцами», претендующими на осуществление абсолютной власти над массами. По признанию героя, убийства были совершены «ни за что», «в припадке холодной ярости, потому что они [убитые] оскорбляли его чувство существования» [7, p. 301]. Кросс поясняет Еве: «Я *ненавидел* это. Это оскорбляло меня… Я хотел вычеркнуть это, стереть с лица земли… <…> Я убил его [Гила], потому что не думал, что у него есть право жить…» [Ibid., p. 368].

Можно отметить, что убийства Мерсо и Кросса – это, с одной стороны, бескорыстные деяния, *actes gratuits*, совершенные без причины в обычном смысле слова, с другой – это убийства, совершенные в отсутствии абсолюта, что в первом случае уравнивает все действия, во втором – дает человеку возможность самому испробовать божественную роль.

Наконец, отношения с женщинами также становятся логическим следствием философских установок обоих героев.

Мерсо обращен к настоящему, к тому, в чем у него есть потребность и что он чувствует сейчас, поэтому главное в его отношениях с

Мари – это физическое желание и радость, которую он испытывает в ее присутствии. Претензия на большее была бы идеологической неправомерностью для абсурдного человека. Мерсо подтверждает это своим рассуждением в тюремной камере: «<…> ведь наши тела теперь врозь, а больше ничего нас не связывало и не напоминало друг о друге» [2, с. 391].

Кроме того, в романтических отношениях, как и в других сферах жизни, Мерсо неукоснительно соблюдает требования ясности и прозрачности и не желает лгать: «Тогда она [Мари] захотела знать, люблю ли я ее. Я ответил, как и в прошлый раз, что это не имеет значения, но, конечно, я ее не люблю» [Там же, с. 346].

Что касается Кросса, то в романе присутствует несколько женщин, с которыми герой состоял в отношениях, – Глэдис, Дот, проститутка Дженни и Ева, но сравнение целесообразно именно для случая с Евой – «единственной женщиной, которую он когда-либо любил» [7, p. 373], сестрой Кросса «по духу» [Ibid., p. 388].

Ева выступает как идеальный конфидент, о котором мечтал Кросс, в чьей поддержке и понимании он нашел бы опору своему существованию. Провал попытки экзистенциальной коммуникации Кросса с Евой, данное им «обещание, которое он неспособен был сдержать» [Ibid., p. 375], объясняется тем, что в основе его действий лежало желание стать богом, создать бытие, в котором нет необходимости изобретать и поддерживать ценности напряжением сознания; индивидуальное существование уже заранее гарантировано, а без подлинных ценностей нет и основы для коммуникации.

Ева со своей стороны в отношениях с Кроссом пыталась учредить проект сострадания и помощи другому, но это оказалось фикцией, т. к. Кросс преступник, а не жертва, такой же божок, претендующий на всевластие, как и ее муж коммунист Гил. Последующее самоубийство Евы знаменует для Кросса окончательную потерю соединенности с людьми и подготавливает его разочарование в роли бога.

Каким же становится ответ общества на стратегии посторонних? Заключительный этап анализа демонстрирует, что если в фокусе внимания повести Камю отношения между «посторонним» и окружающим его сообществом *das Man*, то в фокусе внимания романа Райта скорее реализация категории постороннего в рамках конкретного индивида.

У Камю мир неподлинности наказывает героя за отказ разделять системные ценности. В предисловии к американскому изданию «Постороннего» Камю писал: «В нашем обществе всякий, кто не плачет на похоронах своей матери, рискует быть приговоренным к смертной казни. <…> герой моего романа осужден за то, что не притворяется» [2, с. 319].

Для сообщества *das Man* главное – соблюдение видимости и общепринятых условностей, необходимое для поддержания самоуспокоенности, характерной для несобственного бытия. Мерсо вменяют в вину именно нарушение ритуалов, грозящее нарушить автоматизированность, что он «не хотел видеть маму в гробу, не пролил ни слезинки и не побыл у могилы, а уехал сразу же после погребения» [Там же, с. 374]. Мерсо, которым, по выражению Камю, «движет глубокая, непобедимая страсть – жажда абсолютной, незамутненной правды» и который «говорит только о том, что есть, не желает приукрашивать свои чувства» [Там же, с. 319], должен быть устранен.

Если Мерсо общество казнит за отказ следовать правилам, то Кросса оно предоставляет самому себе, и оказывается, что в своем отречении от неподлинных ценностей сообщества *das Man* герой одновременно настолько оторвался от людей, что в конечном счете это становится для него невыносимым.

«Боги одиноки» [7, p. 396], – говорит Хьюстон: выбор бытия бога означает отказ от бытия с людьми. Кросс оказывается отрезанным от людей: «<…> ты был за пределами всех маленьких чувств, всех простых чувств, всех человеческих чувств…» [Ibid., p. 390], – делает вывод Хьюстон. Под конец Кросс убеждается, что вне человеческой солидарности индивидуальное существование невозможно, поскольку связанность с людьми является базовым условием для функционирования любого смысла. «<…> это и было адом: это ощущение бессмысленности…» [Ibid., p. 374], – так описывает Кросс свой опыт исключенности из человеческой интерсубъективности.

Отказ людей от сообщения с ним равен аннуляции его существования, он чувствует себя вычеркнутым из жизни, т. к. Другие не отреагировали на его действия: «Люди не хотели осмысливать то, что он сделал! Общество даже не хотело взглянуть, признать это!» [Ibid., p. 397]. Кросс констатирует, что в своем противостоянии с обществом не переставал нуждаться в нем: «Всегда в глубине ума он полагался на то, что они будут бранить его, негодовать, проклинать, осуждать. Вместо это-

го – ничего, тишина…» [7, p. 397]*. Без людей Кросс остается наедине с миром предметов, вне возможности какого-либо смыслопостроения**.

В решающем признании перед смертью Кросс возвращается к избранной им идее свободного самоконструирования и понимает, что не нашел «ничего», т. к., выстраивая бытие бога, пытался обеспечить смыслом себя одного, нарушив принцип универсальности и отказавшись нести ответственность за человечество: «Поиск нельзя осуществить одному. Никогда одному… В одиночку человек ничто… человек – это обещание, которое он никогда не должен нарушать» [Ibid., p. 404]. Финальный посыл Кросса состоит в необходимости «построить мост от человека к человеку» [Ibid., p. 404], т. е. объединить людей в солидарном сообществе экзистирующих личностей. Наконец, признавая, что его существование в качестве постороннего было «ужасно», т. к. он был *«невинен»* [Ibid., p. 405], Кросс удостоверяет, что он так и не смог ликвидировать свою невключенность в ценностные системы, нехватку, недостаток своего бытия, а избранная им попытка достигнуть полноты бытия бога принципиально невозможна для человека.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать выводы о том, что «посторонность» Мерсо и Кросса имеет принципиально различный характер. Если Мерсо живет в полной параллельности к обществу, демонстрируя подлинную независимость от субстанциализированного морального кодекса *das Man*, то Кросс в своем противостоянии постоянно отталкивается от общества как от опорной точки, что удостоверяет его зависимость.

Претензии Кросса на божественную вседозволенность, т. е. его попытка противопоставить системе *das Man* собственные желания, возведя их в ранг ценностей, терпят поражение, т. к. непременным условием подлинности создаваемых ценностей является их универсальный характер, при этом избранное им бытие бога обрекает его на одиночество и отрезает возможность человеческой солидарности.

Оба героя невинны, но невинность Мерсо провоцирует неправомерные действия со стороны общества, а невинность Кросса – со стороны самого индивида, поэтому в итоге проанализированные произведения имеют разные идеологические акценты: разоблачение агрессии мира *das Man* у Камю и разоблачение идеи о сверхчеловеке у Райта.

* Эта зависимость подобна описанной Сартром ситуации Бодлера, ненавидевшего своего отчима генерала Опика и одновременно нуждавшегося в нем.

** Как и в сартровском аду, превращаясь в субстанцию, герой в определенном смысле умирает для мира и застывает под взглядом Другого, становясь его добычей.

Список литературы

1. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. М.: Политиздат, 1990.

2. Камю А. Сочинения в пяти томах. Харьков: Фолио, 1998. Т. 1.

3. Кьеркегор С. Страх и трепет. М., 2010.

4. Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западно-европейской литературы XX века / сост., предисл., общ. ред. Л.Г. Андреева. М.: Прогресс, 1986.

5. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., прим. В.И. Колядко. М.: Республика, 2000.

6. Rowley H. Richard Wright: The Life and Times. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

7. Wright R. The Outsider. New York: Harper & Row, 1969.

* * *

1. Kamyu A. Buntuyushchij chelovek. Filosofiya. Politika. M.: Politizdat, 1990.

2. Kamyu A. Sochineniya v pyati tomah. Har'kov: Folio, 1998. T. 1.

3. K'erkegor S. Strah i trepet. M., 2010.

4. Nazyvat' veshchi svoimi imenami: Programmnye vystupleniya masterov zapadno-evropejskoj literatury XX veka / sost., predisl., obshch. red. JI.G. Andreeva. M.: Progress, 1986.

5. Sartr Zh.P. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoj ontologii / per. s fr., predisl., prim. V.I. Kolyadko. M.: Respublika, 2000.

Cross Damon of Richard Wright and Meursault of Albert Camus: two types of the stranger

The article deals with the comparison of two types of the existentialist stranger – Meursault from the story "The Stranger" by A. Camus and Cross Damon from the novel of "The Outsider" by R. Wright. There is emphasized the essential difference between the strangers. Meursault is outside the society showing the independence of ready values. Cross is antagonistic towards the society but simultaneously depends on it, setting his values against his own wishes.

Key words: *existentialism, "The Outsider", R. Wright, "The Stranger", A. Camus.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2019)

В.В. АФАНАСЬЕВА
(Калуга)

КОМПОЗИЦИОННОЕ И ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РАССКАЗОВ «БЛАЖЕНСТВО» К. МЭНСФИЛД И «ПОСЛЕ БАЛА» Л.Н. ТОЛСТОГО В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Сопоставление рассказов, принадлежащих великим представителям разных литературных школ – Л.Н. Толстому и К. Мэнсфилд, проводится на основе лингвостилистического анализа. При схожей тематике и композиционном построении рассказов обнаружено своеобразие приемов при создании антитезы в эмотивной окраске композиционных частей обоих произведений. Отмечено принципиальное различие в информационном фокусе, отражающее мировоззренческие позиции авторов.

Ключевые слова: *К. Мэнсфилд, Л.Н. Толстой, эмотивный текст, стилистический прием, доминанта.*

Рассмотрение текстовой эмотивности возможно с позиции нескольких лингвистических направлений, прежде всего лингвостилистики и прагмалингвистики. И хотя статус текстовой эмотивности так до конца и не определен, она сопоставима, прежде всего, с экспрессивностью и оценочностью – многоаспектность этого феномена с лингвистической точки зрения продолжает активно обсуждаться представителями разных школ. Определив эмотивность как часть более широкого понятия экспрессивности, нам бы хотелось в свете актуального сегодня междисциплинарного подхода сопоставить разные литературные школы, разные мировоззрения в создании художественно текста как эмотивного текста. Актуальность исследования также обусловлена подходом к лингвотворчеству в рамках антропоцентрического принципа современной лингвистики [7, с. 54]. Научная новизна работы связана с фактом сопоставительного лингвостилистического анализа небольших по объему художественных произведений (в центре внимания жанр короткого рассказа) авторства великих представителей русской и английской литературной традиции одной эпохи.

Цель представленного исследования состоит в раскрытии общих и отличных черт в языковой организации произведений схожей архитектоники, внутренней композиции и эмотивной окраски. Достижение цели предполагает решение прежде всего задач, связанных с выявлением эмотивов разных уровней языка, плотности эмотивной ткани, реализации писателями сильных позиций художественного текста.

Эмотивный текст – особый семантический тип текста, отражающий эмоциональное состояние говорящих и их взаимоотношения [11, с. 142]. Художественный текст по природе своей эмотивен, этот тип текста исключителен по ряду особенностей, одна из которых – способность нести дополнительную информацию без увеличения сообщения, только за счет особой смысловой и эмоциональной нагрузки составляющих его единиц и их организации [8, с. 44]. Таким образом, в художественном тексте читателю представлено выражение эмоций средствами языка, которые трансформируются в эмотивность. Возможно рассматривать план выражения и план содержания эмотивности. В русле лингвостилистики работа с художественным текстом начинается с плана выражения категории эмотивности. Поскольку в искусстве мы познаем содержание через художественную форму, проникновение в глубину содержания невозможно вне формы. Автор стремится раскрыть свое видение мира читателю, он помогает найти верный путь движения в произведении, оставляя специальные указания, расставляя акценты. Следует только обнаружить эти ориентиры, декодировать художественную информацию [Там же].

Мы обратимся к лингвостилистическому анализу, являющемуся, как известно, промежуточным между филологическим и литературоведческим [9, с. 4] и четко отвечающему задаче декодирования художественной информации, рассмотрению взаимодействия предметно-логического содержания сообщения с информацией второго рода, т. е. с проявлениями эмотивной функции языка [1, с. 12]. Наше внимание направлено на план выражения категории эмотивности – элементы всех пластов языка, которые формируют эмотивную окраску текста.

Одна из функций текстовой эмотивности в разрезе прагматических задач – эмоциональное воздействие на адресата как часть прагматического эффекта, оказываемого текстом на читателя [6, с. 5] (называемого также эмоциогенным эффектом). В анализе художественного текста постоянно происходит приписыва-

© Афанасьева В.В., 2019

ние значимости информации, таким образом, представляется интересным пойти по пути выделения маркеров эмотивности, с возможной дальнейшей детализацией групп сигналов эмотивности, эмотивных ситуаций и эмотивных топиков.

Наше внимание обращено к двум произведениям разных культур. Это рассказ Bliss K. Mansfield («Блаженство», К. Мэнсфилд), ознаменовавший первые значительные успехи в творчестве новозеландской и английской писательницы. Обращение к этому произведению не ново, поскольку упоминание в нем А.П. Чехова и образ цветущего сада привлекают русских исследователей. Но для определенного стилистического сопоставления мы обращаемся к творчеству другого великого писателя – Л.Н. Толстого и его рассказу «После бала». Произведения достаточно близки по времени написания – 1918 и 1903 гг., но не это в определенном смысле сближает их и дает возможность совместного рассмотрения.

Внутренняя содержательная композиция обоих рассказов строится вокруг описания полного, просто неземного счастья, испытываемого героями, и его неожиданной, резкой, как удар кнута, безвозвратной потерей, навсегда изменившей жизнь. Именно этот переломный момент Л.Н. Толстой выносит в сильную позицию текста – в заглавие. К. Мэнсфилд фокусирует наше внимание на необыкновенном состоянии героини, не подозревающей о скором крахе, заголовком «Блаженство».

Итак, рассказ Bliss / «Блаженство» отличается исключительно приподнятой эмоциональной тональностью. Эмотивную окраску произведения создают, прежде всего, лексические эмотивы (*afeeling of bliss – absolute bliss!, radiant, incredibly beautiful, divine, dears, delightful, miraculous, exquisite, blissful treasure, wonderful*), глаголы *enjoy, laugh*. Многократно повторяется глагол *love / fall in love* – по отношению к ребенку, загадочной подруге, мужу, друзьям, собравшимся за столом. Сама по себе яркая палитра лексических эмотивов сочетается с нехарактерным для английской традиции синтаксисом – подчиненным эмоциям героини, слишком эмоционально-окрашенным даже для внутренней речи, приближающимся к технике потока сознания, оформленной перемежающейся сменой изображенной речи и внутренней речи персонажа.

В следующем фрагменте мы видим параллельные конструкции, фактически полный параллелизм в сложных предложениях в сочетании с анафорическим лексическим повтором: *She hardly dared to breathe for fear of fanning it higher, and yet breathed deeply, deeply. She hardly dared to look into the cold mirror – but she did look, and it gave her back a woman, radiant, with smiling trembling lips, with big dark eyes and an air of listening, waiting for something…divine to happen…that she knew must happen…infallibly* [12, p. 70]. Здесь привлекают внимание повтор *deeply*, усилительная английская конструкция *she did look*, описание, построенное на обособлении *a woman, radiant, with smiling trembling lips*, а главное – использование многоточия как синтаксического эмотива. Эта склонность к многоточию встретится и в описании мужа героини: *Even when it made him occasionally, to other people, who didn't know him well, a little ridiculous perhaps… For there were moments when he rushed into battle where there no battle was* [Ibid., p. 76].

Порывистость настроения передается многократным использованием тире в описании чувств, а также инверсией в описании действий. Отчасти это можно отнести к тенденции использовать вставные конструкции, как в следующих примерах: *And his passion for fighting – for seeking in everything that came up against him another test of his power and of his courage – that, too, she understood* [Ibid., p. 74]. Но не всегда использование тире связано с требованием синтаксического построения, часто оно избыточно, тем самым особо привлекает внимание читателя: *I am sure there is – often – often!* [Ibid., p. 74] / *Really – really – she had everything* [Ibid., p. 73].

С точки зрения уровневой теории текстовой доминанты [2, с. 327] на синтаксическом уровне мы можем констатировать в данном произведении использование сочетания многоточия, тире, а также третьего элемента, нарушающего размеренное течение описания – вопросительных конструкций. Определим их как эмфатический вопрос: *What was there in the touch of that cool arm that could fan – fan – start blazing – blazing – the fire of bliss that Berta didn't know what to do with?* [12, p. 75].

"How long did they stand there? <…> For ever – for a moment? And did Miss Fulton murmur: "Yes. Just that.*" Or did Bertha dream it?"* [Ibid., p. 77]. Диалог героини с самой собой и диалог автора с читателем остаются открытыми вплоть до последних строк рассказа.

Как известно, начало и конец литературного произведения, как и заглавие, принадлежат к сильным позициям текста [9, с. 46]. Начало рассказа «Блаженство» созвучно с заголовком: очень метафоричное, оно рассыпает-

ся в брызгах счастья уже с первых строк, когда мы знакомимся с героиней с говорящей фамилией Young («молодая»): *What can you do if you are thirty and, turning the corner of your own street, you are overcome, suddenly by a feeling of bliss – absolute bliss! – as though you suddenly swallowed a bright piece of that late afternoon sun and it burned in your bosom, sending out a little shower of sparks into every particle, into every finger and toe?...* [12, p. 71]. Метафоризация будет пронизывать рассказ в дальнейшем, даже переливающиеся угли в камине назовут *nest of baby phoenixes*.

Обратимся теперь к описанию счастья, переполнявшего героя в рассказе «После бала». Созвучно названию, открывается произведение с мысли, что вся жизнь героя «переменилась от одной ночи, а точнее, утра». Описание влюбленности героя передается эмотивами *самая моя сильная любовь, замечательная красавица, красота, прелестна, величественная, царственная, ласковая, веселая, сияющее, зарумянившееся с ямочками лицо, с радостью и гордостью, с лакающими глазами* [10]. Соответствующими эпитетами сопровождаются описание героини: «всегда веселая улыбка и рта, и прелестных блестящих глаз, и всего ее милого, молодого существа <…> Как ни расписывай, расписать нельзя так, чтоб вы поняли, какая она была» [Там же, с. 5]. Четырежды писатель использует лексический повтор глагола *любоваться*, трижды – глагола *умилять* при описании Вареньки на балу.

В очень схожей с «Блаженством» тональности и образности с описывается переполняющее героя счастье влюбленности: «…несмотря на то, что казалось, был бесконечно счастлив, счастье мое росло и росло» [10, с. 8]. Находясь в окружении людей, и героиня К. Мэнсфилд на ужине, и герой Л.Н. Толстого на балу от собственного благостного настроения расточают любовь на всех окружающих: *They were dears – dears – and she loved having them there <…> Oh, why did she feel so tender towards the whole world tonight? Everything was good – was right. All that happened seemed to fill again her brimming cup of bliss* [12, p. 76]. – «Я обнимал в то время весь мир своей любовью. Я любил и хозяйку <…> и ее мужа, и ее гостей, и ее лакеев и даже дувшегося на меня инженера Анисимова» [10, с. 8].

Сопоставить можно и то чувство понимания другого человеческого существа, которое движет героями. Как без слов понимали друг друга Варенька и Иван Васильевич: «Она <…> шла прямо ко мне, и я вскакивал, не дожидаясь приглашения, и она улыбкой благодарила меня за мою догадливость» [10, с. 7]. Прекрасно чувствуя настроение своих гостей и мужа, Берта Янг все задавалась вопросом, как можно так угадывать движения души своей загадочной подруги, и сравнивала ее с луной, а ее пальцы – с лунными лучами.

Прозвучало единственное предостережение перед появлением дорогой гостьи в серебристом наряде в доме Берты, натолкнувшее внимательного читателя на размышления: *Came another tiny moment, while they waited, laughing and talking, just a trifle too much at their ease, at rifle too unaware* [12, p. 75]. Обращают на себя внимание редкая для художественных текстов полная грамматическая инверсия в начале предложения и лексический повтор *trifle* в ключевом и интересном лексическом сочетании *a trifle too unaware*. «Переполненная чаша блаженства» Берты разобьется буквально на последней странице рассказа, оставив ее и читателя в изумлении.

По другому пути идет Л.Н. Толстой, с самого начала поместив в заглавии именно переломный момент. В композицию произведения включены развязка и подведенный героем итог. Будучи опьянен своим чувством, переданным автором при помощи приема эмоционального нарастания («я был не только весел и доволен, я был счастлив, блажен, я был не я, а какое-то неземное существо, не знающее зла и способное на одно добро» [2, с. 8]), герой губительно для себя объединяет образ возлюбленной и ее отца «в одном нежном, умиленном чувстве». И когда все в душе пело, врывается в его сознание другая музыка – «жесткая, нехорошая» [10, с. 9]. Идет резкая смена эмотивной окраски, и лексические маркеры эмотивности создают у читателя чувство отторжения грубой и жестокой реальности: *неприятная, визгливая мелодия, что-то страшное, сморщенное от страданий лицо, оскаливая белые зубы, грозно и злобно нахмурившись, самоуверенный гневный голос* [10]. Совершенно другим предстает офицер с отличной выправкой и пружинящей походкой. Много исследований посвящено безнравственности той жестокости, свидетелем которой стал герой. С точки зрения лингвостилистики отметим синтаксическую особенность параллельных конструкций в сочетании с лексическим повтором при описании процессии, шествующей мимо героя и в том числе благодаря монотонности запомнившейся ему в деталях: «Шествие стало удаляться, все так же падали с двух сторон удары на спотыкающегося, корчившегося человека,

и все так же били барабаны и свистела флейта, и все также твердым шагом двигалась высокая, статная фигура полковника рядом с наказываемым» [10, с. 10]. Очень четко описана и перемена чувств героя *(до тошноты доходившая тоска; ужас, вошедший в меня от этого зрелища)*, и безвозвратная перемена жизненного пути: «И любовь так и сошла на нет. Так вот какие бывают дела и от чего переменяется и направляется вся жизнь человека» [Там же, с. 11].

Глубокий христианский смысл произведения Л.Н. Толстого, исторические аллюзии к Николаевской эпохе в рассказе великого русского писателя не будут освещаться здесь, поскольку в фокусе нашей работы антитеза настроений и потеря главным героем упоительного состояния любви и счастья.

Не представляется возможным проанализировать эмотивную окраску произведения К. Мэнсфилд без образа цветущего дерева – груши, с которой отождествляет себя героиня. Высокое стройное дерево на пике цветения, таком, что даже издали было ясно героине, что ни один лепесток его еще не увял: *"I'm too happy – too happy!" she murmured. And she seemed to see on her eyelids the lovely pear tree with wide open blossoms as a symbol of her own life* [12, p. 72]. Отметим традиционное для синтаксиса этого произведения использование эмфатического тире и лексического повтора ключевого слова *happy*. Опьяняющее чувство охватило Берту, и она поняла, что это весна: *Yes, it was the spring* [Ibid., p. 73]. Вспоминается известный отрывок из романа Л.Н. Толстого – встреча князя Болконского с дубом, сначала противостоявшим весне, а потом покорившимся ей, млеющим молодой листвой в лучах солнца и вторившей ему душе героя, возродившегося к жизни. Тема цветения и весны очень созвучны у двух авторов.

В этом цветущем дереве – опора героини К. Мэнсфилд. Бессознательно она одевается в белый и зеленый цвета в этот вечер, именно к дереву она поспешит в финальной строке рассказа. Наступает кульминация: момент, когда Берта видит страсть мужа, обращенную к ее гостье, положит конец ее счастью. От движения души героини, а К. Мэнсфилд выступает здесь именно как всевидящий автор, нас отделяет много строк прощания гостей, что дает основания предположить прием замедления. В развязке рассказа Берта подбегает к окну в сад: *"Oh, what is going to happen now?" she cried* [Ibid., p. 81]. Не дается никакой оценки состояния героини через лексические средства, как будто замирает поток чувств, только этот крик дереву, этот вопрос, оставшийся без ответа. Интересно отсутствие негативных эмотивов за исключением одного – *hideous grin* – при описании лица мужа Берты, на котором отражена страсть к другой женщине. Весь ужас потерянного в одно мгновение счастья остается отражен только на уровне эмотивного топика. А дерево ничуть не утратило своей цветущей красоты. Последние строки рассказа остаются верными торжеству весны: *But the pear tree was as lovely as ever and as full of flower and as still* [12, p. 81].

Отталкиваясь от постулата о том, что читатель художественного текста распознает чувственную «картину мира» автора через лингвистическую информацию [4, с. 140], мы увидели путь к достижению поставленной цели в определении в тексте лингвистически выраженных знаков эмоций, воздействующих на читателя. Анализируемые рассказы характеризуются высокой плотностью эмотивной ткани. Ее созданию способствуют прежде всего лексические эмотивы. В обоих произведениях мы установили их высокую концентрацию при работе авторов с лексико-семантическим полем «счастье». Вследствие разного информационного фокуса – это состояние эйфории у К. Мэнсфилд и сменившее вселенскую любовь горькое состояние потери и изменение мировоззрения у Л.Н. Толстого – в рассказе «После бала» отрицательно окрашенные эмотивы также занимают значительное место и столь же сильны в создании эмоциогенного эффекта, как и эмотивы положительной окраски.

В определенной степени с этим связана и разная акцентуация понятий телесного и духовного в рассматриваемых произведениях: «бестелесная» влюбленность и избитое, «пестрое, мокрое, красное, неестественное» [10, с. 10] тело человека у Л.Н. Толстого. В то время как рассказу К. Мэнсфильд приписывают тему сублимации желаний, на что наталкивает, в частности, повторяющаяся мысль *Why be given a body if you have to keep its hut up in a case like a rare, rare fiddle?* [12, p. 70].

Эмотивный синтаксис как средство организации эмотивной лексики особенно ярко проявляется в рассказе «Блаженство», и это одно из глубоких различий литературных школ, поскольку в отечественной традиции не приняты сильные отступления от нейтральной синтаксической организации высказывания, чего, в свою очередь, нельзя не отметить в произведении К. Мэнсфилд. С этим фактом связан и более детальный и обширный анализ расска-

за новозеландской писательницы. Основываясь на теории текстовой доминанты, которая является эффективным инструментом анализа прежде всего формальных средств выражения содержания, на синтаксическом уровне в рассказе «Блаженство» мы подчеркнули доминирование многоточия, тире и вопросительных конструкций. Многократное повторение этих синтаксических приемов само по себе воздействует на читателя, поскольку известно, что один из основных приемов текстового выдвижения важнейших элементов содержания текста – это повтор смысла и средств, его обозначающих [5, с. 24]. В сочетании же с небольшим объемом произведения создается ощущение их значительной концентрации.

Различия в информационном фокусе проявились в сильных позициях текста: при одинаковом по приподнятой тональности и плотности эмотивной ткани начале рассказов, финальная часть и заглавие несхожи. Потеря счастья потрясает героев обоих произведений: в рассказе «После бала» этот поворотный момент находится в центре внимания благодаря названию и получает логичное завершение в финале, где рассказчик констатирует однозначное отношение к пережитому и перемену в выборе жизненного пути. «Блаженство» отличается открытым финалом, К. Мэнсфилд прибегает к синтаксическому приему эмфатического вопроса и практически полному отсутствию отрицательно окрашенных эмотивов. Таким образом, «эмоциональный тембр языкового материала» [3, с. 94] не вносит негативную окраску в описание переломного момента. Дальнейший жизненный путь героини К. Мэнсфилд не определен, что позволяет нам предположить различия в мировоззрении двух писателей и гуманистическом посыле рассмотренных произведений.

Нам представляется важным благодаря сопоставительному анализу увидеть совпадения и отличия в архитектонике произведений, создании тональности и эмотивной окраски, расстановке акцентов и оказании эмоциогенного эффекта на читателя у великих мастеров слова – представителей разных литературных школ.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2012.

2. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М. – Екатеринбург, 2004.

3. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высш. шк., 1983.

4. Белянин В.П. Художественный текст как отражение внутренних миров автора и читателя: моногр. М.: Генезис, 2006.

5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006.

6. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 1998.

7. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Актуальные проблемы современной лингвистики / сост. Л.Н. Чурилина. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 46–59.

8. Кухаренко А.В. Интерпретация текста: учебник. М.: ФЛИНТА, 2019.

9. Николина Н.А. Филологический анализ текста М.: Academia, 2003.

10. Толстой Л.Н. После бала и другие рассказы. М.: АСТ, 2010.

11. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: ВГУ, 1987.

12. Mansfield K. The Selected Short Stories of Katherine Mansfield. Wordsworth Classics, 2016.

* * *

1. Arnol'd I.V. Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk. M.: Flinta: Nauka, 2012.

2. Babenko L.G. Filologicheskij analiz teksta. Osnovy teorii, principy i aspekty analiza. M. – Ekaterinburg, 2004.

3. Brandes M.P. Stilistika nemeckogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1983.

4. Belyanin V.P. Hudozhestvennyj tekst kak otrazhenie vnutrennih mirov avtora i chitatelya: monogr. M.: Genezis, 2006.

5. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: KomKniga, 2006.

6. Ionova S.V. Emotivnost' teksta kak lingvisticheskaya problema: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 1998.

7. Kubryakova E.S. Evolyuciya lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) // Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki / sost. L.N. Churilina. M.: Flinta: Nauka, 2008. S. 46–59.

8. Kuharenko A.V. Interpretaciya teksta: uchebnik. M.: FLINTA, 2019.

9. Nikolina N.A. Filologicheskij analiz teksta M.: Academia, 2003.

10. Tolstoj L.N. Posle bala i drugie rasskazy. M.: AST, 2010.

11. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka. Voronezh: VGU, 1987.

Compositional and language peculiarities of the stories "Bliss" by K. Mansfield and "After the Ball" by L.N. Tolstoy in a comparative aspect

The article deals with the comparison of the stories of the great representatives of different literary schools – L.N. Tolstoy and K. Mansfield on the basis of the linguostylistic analysis. There are revealed the peculiarities of the methods of creating the antithesis in the emotive character of the compositional parts of the stories having the similar theme and structure. There is emphasized the essential difference in the information focus reflecting the worldviews of the authors.

Key words: *K. Mansfield, L.N. Tolstoy, emotive text, stylistic device, dominant.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2019)

В.Г. КРАВЧУК
(Воронеж)

ДИХОТОМИЯ «ПРОСТРАНСТВО / ВРЕМЯ» В РОМАНЕ Ф.Н. ГОРЕНШТЕЙНА «МЕСТО»

Анализируется роль важной для понимания литературной характерологии Ф.Н. Горенштейна и его творчества в целом категории «место». Исследуется взаимосвязь дихотомии «пространство / время» и категории «место» в одноименном романе. Делается вывод о том, что категория эта по мере развертывания романа семантически трансформируется от полюса пространства к полюсу времени в такт с тем, как происходит смена отношения главного героя к своей сущности.

Ключевые слова: *характерология, пространство, время, место, Ф.Н. Горенштейн.*

Начать хотелось бы со слов, которые Фридрих Горенштейн вложил в уста философского человечка из романа «Псалом»: «Главные идеи – это идея Времени и идея Пространства. ...Идея Пространства родила философию и науку, идея Времени – религию и искусство. Однако позднее произошло кровосмешение. Идея Пространства – созерцательная, и человек способен достичь в ней иллюзии равенства с Богом. Идея Времени – деятельная, человек чувствует в ней свою слабость перед Будущим, зависимость от Будущего и нуждается в помощи Господа» [4, с. 288].

Дихотомия «пространство / время» имеет важное значение в рамках исследования как творчества Ф. Горенштейна в целом, так и литературной характерологии писателя в частности. А ключом к пониманию характерологии может служить концепт «место»*. Само по себе «место» – это понятие, которым обозначается какое-либо занимаемое пространство. Однако «место» у Горенштейна не определяется лишь этим равенством: оно стремится к равенству и со временем, несет в себе экзистенциальную нагрузку.

В первой части романа Горенштейна, который так и называется – «Место», главный герой – Гоша Цвибышев – занимает место (в самом буквальном смысле – койко-место) в общежитии «Жилстроя» и ежедневно осуществляет борьбу за него, пытаясь тем самым сохранить за собой возможность существовать в сложившихся условиях: «Койко-место это то, что закрепляет мою жизнь в общем определенном порядке жизни страны..» [3]. Для героя место становится пространством, требующим присутствия в себе человека, своеобразным резервуаром его самости. Цвибышев неслучайно называет койко-место жизнью: «А койко-место – это постоянно и логично, как сама жизнь… Это и есть сама жизнь, и без койко-места человек утрачивает свое человеческое начало…» [Там же]. Однако страх выселения, потери койко-места не дает главному герою жить в одном ритме с окружающим его обществом. Биограф Горенштейна М. Полянская замечает: «Страх перед наступлением весны (поскольку зимой из жалости его бы не выселили (примечание наше. – *В.К.*)) выделяет героя из рядов нормальных граждан, вырывает из будней общежития, вырастающего в романе в символ общего жития, из которого выброшен Цвибышев» [5]. Герой не видит жизни вне койко-места: он капсулируется, выстраивая границу, позволяющую отделить себя на своем месте от других.

* О значении категории (и самой лексемы) «место» для построения русской литературной характерологии XIX в. (и особенно для анализа характерологии «лишнего человека») см. в работах: [7, с. 149–217; 9, с. 4–116].

© Кравчук В.Г., 2019

Стоит отметить, что в заглавиях большинства частей романа «Место» встречается не предлог *в*, используемый как интегративный оператор, а предлог *среди*, указывающий на обособленность чего-либо в рамках чего-то большего: «Место среди жаждущих» (третья часть), «Место среди служащих» (четвертая часть), «Место среди живущих» (пятая часть). При этом выбор слов явно указывает на деятельный аспект окружения места: например, занимать место среди жаждущих – значит быть нежаждущим, неспособным к этой деятельности, быть пассивным. За местом в романе закреплена экзистенциальная роль, принятие и непринятие которой происходит параллельно в двух разных временных периодах. Первый период – тот, в котором Гоша является участником событий и не принимает свою жизнь как зависимую от места. Второй период – это период Цвибышева-автобиографа, где герой ретроспективно осознает свою жизнь именно как несвободную от места, рабскую.

Такой вывод мы можем сделать, продолжив анализ и обратившись к названиям оставшихся частей романа «Место»: «Койко-место» (первая часть) и «Место в обществе» (вторая часть). Здесь автор выбирает интегративные признаки в наименовании частей, а именно – «–» и «в». В первом случае герой уравнивает положение в общежитии «Жилстроя» со своим экзистенциальным статусом, со своей жизнью, как мы уже говорили. Но его отношение к этой жизни двоякое. Гоша из первого периода догадывается о своей рабской сущности, но пока не в состоянии ее принять: «Рабство в переносном смысле этого слова является необходимым условием для преуспеяния человека со слабой волей – эти слова я выписал как-то в библиотеке из Ницше… мне даже казалось – я ли это, в этот период мне слова Ницше попались случайно на глаза и заставили задуматься, правда, не приведя ни к каким четким выводам» [3]. В третьей части, оглядываясь назад на койко-место, он осознает: «ныне, после общения с компаниями и свободомыслия, я позволяю себе о нем и порассуждать, если в голову придет удачная мысль или сравнение, свое или заимствованное, но это, конечно, уже для красоты мышления и ради противоречия убогому рабскому прошлому» [Там же].

Во второй части главный герой начинает чувствовать себя законной частью чего-то большего, частью целого общества: «Походка моя стала более легкой, и хоть я уже не ходил сильно выпрямившись, как в первые дни реабилитации, тем не менее вполне осознавал свои права если не на выдающееся, то на прочное место в обществе. Посмертное восстановление в партии моего отца... убедило меня в том, что положение отщепенца навсегда кануло в прошлое» [3]. Целое общество на поверку оказывается подпольной организацией, в сущности – пародией, игрой в общество: «Здесь имела место та самая коллективная игра, и фактически, вступая в организацию, я обязался принять правила игры и условность воспринимать всерьез» [Там же].

Слова самого Горенштейна подтверждают такую трактовку: «Гоша – человек с несвободной, рабской душой, а пытается своевольничать, потому что почувствовал – можно. Время такое, хозяина нет. Он и ему подобные несвободные люди бьют по щекам Молотова, потому что теперь можно» [5]. Как раз к третьей части романа это рабское «можно» кульминирует: главный герой начинает всерьез убеждать самого себя, что он достоин и будет править Россией. Происходит экспансия пространства от койки («жизненное пространство сужается до размера койки, на которой можно физически разместить свое тело» [Там же]) до всей России, до предела того, о чем только можно мечтать.

Действительно, такой предел закономерен. Описываемая Горенштейном в романе советская эпоха конца 1950-х – начала 1960-х гг. иллюстрирует несостоятельность созданной Сталиным системы, требующей присутствия ее хозяина, самого Сталина. Либеральный поворот хрущевского периода, включавший реабилитацию репрессированных и борьбу с культом личности, произвел эффект, ведущий к ослаблению государственной власти, тогда как в своей массе народ остался прежним, мыслящим категориями, сформировавшимися в умах ранее. Отсюда возникает народная реакция, выражавшаяся в том, чтобы так или иначе вернуть Сталина.

Мужик, в котором Цвибышев узнает Народное Недовольство, изрекает: «Хозяина нет в России, – сказал он тихо и твердо, как говорят давно продуманные слова, – хозяина нет… А кто виноват? Сталин виноват. Вот мы его любим, а он умер и хозяина после себя не оставил…» [3]. Эта народная любовь порождает два противоборствующих политических лагеря, упоминаемых в «Месте»: сталинисты и антисталинисты. Первые, по-прежнему ощущая присутствие Сталина, поддерживают с ним связь, в том числе в литературе, как это делал Орлов, перу которого принадлежат сле-

дующие слова: «Сталин бессмертен, и поэтому я умираю спокойно» [3]. Незаменимых людей нет, кроме Сталина, который до сих пор здесь. Вторые же, понимая, что замены Сталину быть не может, ненавидят его, поскольку, с одной стороны, им не хватает его внимания («…существует определенная закономерность, что именно обласканные Сталиным первое время возбуждали антисталинизм в обществе» [Там же]), а с другой – им как людям, считающим себя деятельными, необходимо занять вакантное место. Но для этого, в свою очередь, нужно стать такими же, как он, потому что быть во главе России – это быть Сталиным.

Борьба двух этих политических лагерей – это борьба Сталина против самозваных Сталинов: «…Сталин есть Сталин… Сталина не сравнивали уже ни с солнцем, ни с горным орлом, а только лишь с самим Сталиным…» [Там же]. Подобное противоборство означает застой, искусственную поддержку системы, которая объединяет всех в бесконечных политических спорах, разговорах и мыслях о Сталине, потому что иначе система оказывается неполной, нежизнеспособной.

Место хозяина – самое важное место, поскольку оно определяет общий уклад страны через жизнь правителя (создателя). Это место сохраняется после деятельного человека как отпечаток времени, как след личной жизни подобного человека. Оно не создается нарочно и для кого-то: безвольный человек просто неспособен его занять, а волевому оно не нужно, поскольку он оставит после себя свой собственный след: «..легендарный сталинизм бросает несправедливый упрек самому Сталину, легендарному Отцу своему. Несправедливый, ибо всякая тирания со смертью тирана не имеет достойного продолжения и всякий тиран умирает без достойного наследника своего дела» [Там же].

Для Цвибышева место Сталина оказывается недоступным. Столкновение с идеей времени, воплощенной в месте правителя России, заставляет героя задуматься о своей жизни, взглянуть на ситуацию вокруг по-новому, ведь на пути к заветному месту герой теряет свою любовь – Машу, а вместе с ней едва не лишается своей собственной жизни.

Постепенно, однако, место подчиняется времени, что подводит героя к осознанию своей рабской сущности, зависимости, а к четвертой части такое отторжение места в пространстве доходит до пика (клиническая смерть), и зарождается исцеляющее принятие*. Герой теперь стремится жить не пространством, как это было раньше, а временем: «...я наконец ухватился за идею… – стать долгожителем... Именно после желания умереть и должна была явиться идея стать долгожителем... Долгая жизнь возможна лишь в старости... лишь старость можно вольно трактовать, и срок ее не ограничен. Место среди живых, место среди живущих на долгий срок забронировать можно лишь в старости…» [3]. Но и пытаясь обжить время, Гоша Цвибышев по-прежнему желает лишь занять в нем устойчивое место.

Эпилог в качестве пятой заключительной части дает подтверждение сделанным выводам. При первой же попытке героя оказаться в прежней «жилстроевской» среде, его одолевают неспокойные мысли: «Я испытывал странное чувство, точно мне рукой удалось прикоснуться и пощупать одно из основных абстрактных понятий философов – время. Бестелесная абстракция приобрела вес, цвет и объем... Я понял, что можно состариться в одном и том же времени, можно вернуться во времени… От этих мыслей я и начал уставать, потерял величие, утратил сатирическую улыбку…» [Там же]. Время не дает Гоше выхода из рабского пространства и лишь усиливает осознание героем своей несвободной сущности. Поэтому неслучайно, что в конце концов Гоше открываются такие спасительные для него вещи, как Петербург и писательство.

Петербург, в котором поселяется главный герой, рисуется здесь так: «XX веку так и не удалось покорить этот город, и когда посмотришь из окна на его вид, на его знаменитые и не знаменитые, но столь строгие строения, то создается впечатление, что нынешнее поколение здесь не господствует, как в Москве и иных городах, а лишь присутствует, проходя мимо, чтоб лет через пятьдесят исчезнуть в небытии» [Там же]. Цвибышев спрятался от времени в Петербурге, в городе – пространстве, месте, над которым ход времени не властен.

Не удивительно, что Гоша приходит к идее писательства и решает начать его именно здесь. «Пока человек деятелен, он словно безмолвен, поскольку слова его второстепен-

* Диалектика соотношения пространства и времени в литературе и культуре породила обширный круг исследований, обзор которых здесь не входит в наши задачи. Укажем лишь на фундаментальную работу (существенную для нашего хода мысли): «Память, история, забвение» П. Рикёра [6]. Особенно сошлемся на вторую и третью главы третьей части книги [Там же, с. 481–632].

ны по сравнению с его деяниями. Иное дело говорящий паралитик, жизнь которого выражена в его речи» [3] – заключает Цвибышев. Он понимает, что, парализовав свою рабскую сущность, может быть свободным и по-настоящему деятельным в письме. Поэтому название романа «Место» можно трактовать как обозначение оставленного отпечатка главного героя во времени, а именно – места, которое нельзя занять, которое можно только оставить после себя.

В горенштейновском Цвибышеве угадывается очевидный рефлекс характерологического типа «лишнего человека», канонизированного в тургеневском «Дневнике лишнего человека»*. Однако если Цвибышев выходит из пространства, для которого он оказывается лишним, вовремя обратившись к писательству, то Чулкатурин отыскивает выход из сложившегося для него «лишнего» положения в смерти: «Уничтожаясь, я перестаю быть лишним...» [8, с. 215].

Добавим, что в повести Горенштейна «Искупление» аналогичный исход получает историко-политическую и национальную мотивировку. Семья, не имевшая места в общей жизни из-за своего еврейского происхождения, в конце концов обретает свое место посмертно. В начале повести пространственно – это место захоронения: «Красивая была порода… На месте они… В своем дворе… Если б они ушли в общую, тогда не найдешь… Там тысяч десять, а тут четверо (имеются ввиду мертвые тела. – *В.К.*)…» [2]. А в дальнейшем, по ходу сюжетного развития повести, раскрывается место героев во времени, их роковая обреченность, как бы историческая миссия умереть: «...в идеальном случае еврейский народ должен был тихо и безболезненно умереть в четко отведенных для этого местах, выполнив тем самым свой интернациональный долг перед человечеством во имя всеобщего счастья…» [Там же]. Подобное саркастическое умозаключение Горенштейна явно перекликается со словами бывшего узника Освенцима, выдающегося мыслителя Жана Амери: «Единственное наше (еврейского народа. – *В.К.*) право, единственная обязанность заключалась в том, чтобы покинуть этот мир» [1, с. 145].

Из всего сказанного можно заключить, что категория «место», маркируя разные этапы сюжета романа «Место», совершает семантическое движение в рамках дихотомии «пространство / время». От полюса Пространства в начале романа она отклоняется к полюсу Времени, и это совершается в такт с тем, как изменяется отношение главного героя к своей сущности, как осуществляется характерологическая рефлексия. Одним словом, концепт «место» можно рассматривать как знаковый для изучения литературной характерологии Горенштейна. Такая ее концептуализация позволяет уловить определенные общие черты героя не только в романе «Место», но и в других произведениях писателя, а главное – выявить следы той характерологической традиции, которая восходит к русской литературе XIX в. Завершить статью также хотелось бы цитатой из рассуждений философского человечка: «В идее Пространства, идее настоящего, идее красоты, гений достигает величия, но предела своего он все-таки достигает в идее Времени, идее Будущего» [4, с. 288].

* Характерология Горенштейна и его творчество в целом до сих пор почти не исследованы. Одно из немногих исключений – диссертация О.И. Чудовой «Ф.М. Достоевский в художественном восприятии Ф.Н. Горенштейна» [10].

Список литературы

1. Амери Ж. По ту сторону преступления и наказания: Попытки одоленного одолеть / пер. с нем. М.: Нов. изд-во, 2015.

2. Горенштейн Ф.Н. Искупление [Электронный ресурс]. URL: http://www.belousenko.com/books/gorenstein/gorenstein_iskuplenie.htm (дата обращения 07.07.2019).

3. Горенштейн Ф.Н. Место [Электронный ресурс]. URL: https://e-libra.ru/read/87651-mesto.html (дата обращения 07.07.2019).

4. Горенштейн Ф.Н. Псалом. Роман-размышление о четырех казнях Господних // Его же. Избранные произведения.: Псалом; Детоубийца / Худож. В. Локшин. М.: СП «Слово», 1993. С. 7–317.

5. Полянская М.И. «Я – писатель незаконный…»: записки и размышления о судьбе и творчестве Фридриха Горенштейна [Электронный ресурс]. URL: http://www.belousenko.com/books/Gorenstein/gorenstein_polyanskaya.htm (дата обращения 07.07.2019).

6. Рикёр П. Память, история, забвение. М.: Изд-во гуманит. лит., 2004.

7. Савинков С.В., Фаустов А.А. Аспекты русской литературной характерологии. М., 2010.

8. Тургенев И.С. Дневник лишнего человека // Его же. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1980. Т. 4. С. 166–216.

9. Фаустов А.А., Савинков С.В. Универсальные характеры русской литературы: моногр. Воронеж, 2015.

10. Чудова О.И. Ф.М. Достоевский в художественном восприятии Ф.Н. Горенштейна: дис. … канд. филол. наук. Пермь, 2010.

* * *

1. Ameri Zh. Po tu storonu prestupleniya i nakazaniya: Popytki odolennogo odolet' / per. s nem. M.: Nov. izd-vo, 2015.

2. Gorenshtejn F.N. Iskuplenie [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.belousenko.com/books/gorenstein/gorenstein_iskuplenie.htm (data obrashcheniya: 07.07.2019).

3. Gorenshtejn F.N. Mesto [Elektronnyj resurs]. URL: https://e-libra.ru/read/87651-mesto.html (data obrashcheniya 07.07.2019).

4. Gorenshtejn F.N. Psalom. Roman-razmyshlenie o chetyrekh kaznyah Gospodnih // Ego zhe. Izbrannye proizvedeniya.: Psalom; Detoubijca / Hudozh. V. Lokshin. M.: SP «Slovo», 1993. S. 7–317.

5. Polyanskaya M.I. «Ya – pisatel' nezakonnyj…»: zapiski i razmyshleniya o sud'be i tvorchestve Fridriha Gorenshtejna [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.belousenko.com/books/Gorenstein/gorenstein_polyanskaya.htm (data obrashcheniya 07.07.2019).

6. Rikyor P. Pamyat', istoriya, zabvenie. M.: Izd-vo gumanit. lit., 2004.

7. Savinkov S.V., Faustov A.A. Aspekty russkoj literaturnoj harakterologii. M., 2010.

8. Turgenev I.S. Dnevnik lishnego cheloveka // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v tridcati tomah. M.: Nauka, 1980. T. 4. S. 166–216.

9. Faustov A.A., Savinkov S.V. Universal'nye haraktery russkoj literatury: monogr. Voronezh, 2015.

10. Chudova O.I. F.M. Dostoevskij v hudozhestvennom vospriyatii F.N. Gorenshtejna: dis. … kand. filol. nauk. Perm', 2010.

Dichotomies of “space / time” in F.N. Gorenstein’s novel “Place”

The article deals with the analysis of the role of important for understanding literary characterology of F.N. Gorenstein and his works in the category of “place”. There is studied the interrelation of the dichotomies of “space / time” and the category of “place” in the similarly-named novel. There is concluded that the category is semantically transforming from the pole of space to the pole of time during the novel’s development synchronized with the change of the main character’s attitude towards his essence.

Key words: *characterology, space, time, place, F.N. Gorenshtein.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2019)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алёшина Лариса Ивановна – канд. пед. наук, доц., зав. каф. эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru

Арутюнян Марианна Мартуниевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования Сев.-Кав. фед. ун-та (г. Ставрополь). E-mail: m.arutiunian@gmail.com

Атаманова Елена Тихоновна – канд. филол. наук, доц. каф. туризма и гостиничного дела Елец. гос. ун-та им. И.А. Бунина. E-mail: et-atamanova@mail.ru

Афанасьева Виктория Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и русских языков. Калуж. филиала Моск. гос. техн. ун-та им. Н.Э. Баумана. E-mail: afanaseva_victoria@mail.ru

Бобкова Ольга Валерьевна – канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Морд. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск). E-mail: bobkova7@yandex.ru

Бобырева Екатерина Валерьевна – д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: new_life@mail.ru

Борлыкова Босха Халгаевна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова. E-mail: borlykovabh@kigiran.com

Бульбенко Елена Сергеевна – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: twins04@mail.ru

Ван Синьтун – преп. Чанчуньского университета (КНР), аспирант каф. литературы Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. E-mail: emily050350810@163.com

Васильева Инга Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. русского языка и литературы Рос. гос. гидрометеорол. ун-та (г. Санкт-Петербург). E-mail: vasinga@yandex.ru

Вишнева Людмила Ивановна – ст. преп. каф. языкознания и иностранных языков Сев.-Кавказ. филиала Рос. гос. ун-та правосудия (г. Краснодар). E-mail: livishneva@mail.ru

Воеводина Галина Александровна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, методики его преподавания и документоведения Елец. гос. ун-та им. И.А. Бунина. E-mail: voevodina_g.a@mail.ru

Володина Ольга Викторовна – доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Рост. гос. экон. ун-та. E-mail: sirotinetsov@mail.ru

Воробьева Инна Валериановна – канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары). E-mail: ds2826@yandex.ru

Гарбовская Надежда Брониславовна – канд. филол. наук, доц. каф. языкознания и иностранных языков Сев.-Кав. филиала Рос. гос. ун-та правосудия (г. Краснодар). E-mail: garbovskii@yandex.ru

Го Лицзюнь – д-р филол. наук, доц., декан факультета русского языка Ун-та им. Сунь Ятсена (г. Гуанчжоу, КНР). E-mail: guolj5@mail.sysu.edu.cn

Грачёв Константин Юрьевич – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru

Гречушкина Нина Владимировна – ст. преп. каф. информатики и информационных технологий Рязан. ин-та (филиала) Моск. политехн. ун-та. E-mail: grechushkinanv@gmail.com

Гриднева Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики начального образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: grid6@yandex.ru

Гу Ифань – асп. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: rock289245040@qq.com

Губжокова Анджела Хасанбиевна – директор МКОУ «СОШ № 8 им. В.М. Кокова г. Баксана» КБР. E-mail: ancestry_@mail.ru

Егорова Анна Александровна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Иван. гос. энергетич. ун-та им. В.И. Ленина. E-mail: mystery7@inbox.ru

Землякова Нинель Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. языкознания и иностранных языков Сев.-Кав. филиала Рос. гос. ун-та правосудия (г. Краснодар). E-mail: ukka777@yandex.ru

Зимина Наталия Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nataliasimina@yandex.ru

Зинченко Виктория Олеговна – д-р пед. наук, проф. каф. педагогики Луган. нац. ун-та им. Тараса Шевченко. E-mail: metelskayvika@mail.ru

Зотова Ирина Васильевна – канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного образования и педагогики Крым. инж.-пед. ун-та (г. Симферополь). E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru

Игропуло Ирина Федоровна – д-р пед. наук, проф., ст. науч. сотр. каф. педагогики и психологии профессионального образования Сев.-Кав. фед. ун-та (г. Ставрополь). E-mail: igropulo@mail.ru

Карамышева Светлана Николаевна – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и культуры речи Вост.-Сиб. ин-та М-ва внутренних дел Рос. Федерации. E-mail: irk-svetlana961@mail.ru

Катермина Вероника Викторовна – д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: veronika.katermina@yandex.ru

Козлова Антуанетта Георгиевна – д-р пед. наук, проф. каф. теории и истории педагогики Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: kozlova_a@inbox.ru

Корсунская Анастасия Геннадьевна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Воен. ин-та физ. культуры (г. Санкт-Петербург). E-mail: akulik1@yandex.ru

Кравчук Владислав Геннадьевич – асп. каф. истории и типологии русской и зарубежной литературы Воронеж. гос. ун-та. E-mail: kravchuk88888888@mail.ru

Крюковская Наталья Владимировна – канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики специального образования Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы (Республика Беларусь). E-mail: nim-ta@mail.ru

Курченкова Елена Анатольевна – канд. филол. наук, доц. каф. германской и романской филологии Волгогр. гос. ун-та. E-mail: kurlena@mail.ru

Кучерявенко Виктория Ивановна – канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии Приднестр. гос. ун-та им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь). E-mail: tori32@ya.ru

Лю Цзэ – асп. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: andrologia@rambler.ru

Мамонова Елена Юрьевна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, лингвистики и перевода Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. E-mail: mamonovael@mail.ru

Мартынова Надежда Алексеевна – мл. науч. сотр. науч.-образоват. лаборатории региональных филологических исследований Псков. гос. ун-та. E-mail: sitkovskayan@mail.ru

Науменко Ольга Викторовна – канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики начального образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: naymenkoov@bk.ru

Непоклонова Елена Олеговна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы Рос. гос. гидрометеорол. ун-та (г. Санкт-Петербург). E-mail: elenaneocom@gmail.com

Олейник Марина Алексеевна – д-р филос. наук, канд. пед. наук, проф. каф. вокально-хорового и хореографического образования Ин-та художественного образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: vhi@vspu.ru

Опфер Евгения Анатольевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: eug.opfer@yandex.ru

Осипова Лидия Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: li-di-ya@yandex.ru

Осипчук Анастасия Евгеньевна – преп. каф. русского языка филиала Военно-воздушной академии им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Сызрань). E-mail: wolken6184@mail.ru

Панова Елена Павловна – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Моск. политехн. ун-та. E-mail: panova_ep@mail.ru

Пермякова Кристина Валерьевна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, лингвистики и перевода Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. E-mail: kpuctu@rambler.ru

Прохорова Анна Александровна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Иван. гос. энергет. ун-та им. В.И. Ленина. E-mail: prohanna@yandex.ru

Рябова Наталья Владимировна – д-р пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Морд. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск). E-mail: ryabovanv@bk.ru

Саркисян Мариана Робертовна – канд. филол. наук, доц. каф. западноевропейских языков и культур Пятигор. гос. ун-та. E-mail: smarianne@yandex.ru

Сидорова Людмила Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков по техническим и естественным специальностям Ин-та зарубежной филологии и регионоведения Сев.-Вост. фед. ун-та им. М.К. Аммосова. E-mail: lv.sidorova@s-vfu.ru

Симутова Ольга Петровна – канд. филол. наук, доц. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренб. гос. ун-та. E-mail: simutova-o@rambler.ru

Скрябина Ольга Юрьевна – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: the_eng_lan_dep@vspu.ru

Смолина Анджелла Николаевна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации Ин-та филологии и языковой коммуникации Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: angelic2009@mail.ru

Солодкова Елена Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Иркут. гос. ун-та. E-mail: el_sol2004@mail.ru

Столярчук Людмила Ивановна – д-р пед. наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

Стренадюк Галина Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренб. гос. ун-та. E-mail: light63@mail.ru

Сухоленцева Елена Николаевна – канд. пед. наук, доц. каф. технологий психолого-педагогического и специального образования Орл. гос. ун-та им. И.С. Тургенева. E-mail: suholenceva@mail.ru

Тарасов Артем Романович – ст. преп. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru

Тюрнева Татьяна Викторовна – канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Иркут. гос. ун-та. E-mail: tyurneva_tv@bk.ru

Федосеева Светлана Юрьевна – канд. пед. наук, доц. каф. эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru

Хасанов Олег Анатольевич – асп. каф. мировой литературы и методики ее преподавания Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, ст. преп. каф. дисциплин гуманитарного цикла и методик их преподавания Краснояр. краевого ин-та повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. E-mail: ipk@kipk.ru

Худайбердина Марина Ураловна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, лингвистики и перевода Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. E-mail: marina_x25@mail.ru

Черкасова Александра Владимировна – асп. каф. истории зарубежных литератур С.-Петерб. гос. ун-та. E-mail: cherkasova2@gmail.com

Черникова Нина Александровна – канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: niji@rambler.ru

Черницына Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Шаповалов Валерий Кириллович – д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессионального образования, директор Ин-та образования и соц. наук Сев.-Кав. фед. ун-та (г. Ставрополь). E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com

Шидловская Ирина Александровна – канд. филол. наук, доц. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренб. гос. ун-та. E-mail: schidlowskaja@rambler.ru

Шубина Анна Сергеевна – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: shubina-as@yandex.ru

Яковлева Инесса Юрьевна – канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии и межкультурной коммуникации Самар. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: i.yakovleva@pgsga.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Aleksandra Cherkasova – Post Graduate Student, Department of the History of Foreign Literature, Saint-Petersburg State University. E-mail: cherkasova2@gmail.com

Anastasia Korsunskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Culture (Saint-Petersburg) E-mail: akulik1@yandex.ru

Anastasiya Osipchuk – Lecturer, Department of Russian Language, the branch of Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Syzran). E-mail: wolken6184@mail.ru

Andzhela Gubzhokova – Head of School # 8 n.a. V.M. Kokov, Baksan, The Kabardino-Balkar Republic. E-mail: ancestry_@mail.ru

Andzhella Smolina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Speech Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: angelic2009@mail.ru

Anna Egorova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin. E-mail: mystery7@inbox.ru

Anna Prohorova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin. E-mail: prohanna@yandex.ru

Anna Shubina – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: shubina-as@yandex.ru

Antuanetta Kozlova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and History of Pedagogy, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: kozlova_a@inbox.ru

Artem Tarasov – Senior Lecturer, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru

Boskha Borlykova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and all Humanities Studies, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: borlykovabh@kigiran.com

Ekaterina Bobyreva – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: new_life@mail.ru

Elena Atamanova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Tourism and Hotel Industry, Bunin Yelets State University. E-mail: et-atamanova@mail.ru

Elena Bulbenko – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: twins04@mail.ru

Elena Kurchenkova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University. E-mail: kurlena@mail.ru

Elena Mamonova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: kpuctu@rambler.ru

Elena Nepoklonova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg). E-mail: elenaneocom@gmail.com

Elena Panova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities, Moscow Polytechnic University. E-mail: panova_ep@mail.ru

Elena Solodkova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Irkutsk State University. E-mail: el_sol2004@mail.ru

Elena Sukholentseva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technologies of Psychological and Pedagogical and Special Education, Orel State University named after I.S. Turgenev. E-mail: suholenceva@mail.ru

Evgeniya Opfer – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: eug.opfer@yandex.ru

Fedoseeva Svetlana – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru

Galina Strenadyuk – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: light63@mail.ru

Galina Voevodina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, its Teaching Methods and Document Science, Bunin Yelets State University. E-mail: voevodina_g.a@mail.ru

Gui Fan – Post Graduate Student, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: rock289245040@qq.com

Guo Lingzun – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Dean of the Department of Russian Language, Sun Yat-sen University (Guangzhou, China). E-mail: guolj5@mail.sysu.edu.cn

Inessa Yakovleva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: i.yakovleva@pgsga.ru

Inga Vasilyeva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg). E-mail: vasinga@yandex.ru

Inna Vorobyeva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University (Cheboksary). E-mail: ds2826@yandex.ru

Irina Igropulo – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Senior Research Scientist, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University (Stavropol). E-mail: igropulo@mail.ru

Irina Shidlovskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: schidlowskaja@rambler.ru

Irina Zotova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education and Pedagogy, Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol). E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru

Konstantin Grachev – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru

Kristina Permyakova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: kpuctu@rambler.ru

Larisa Aleshina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru

Lidiya Osipova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: li-di-ya@yandex.ru

Liu Ze – Post Graduate Student, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: andrologia@rambler.ru

Lyudmila Vishneva – Senior Lecturer, Department of Language Studies and Foreign Languages, the North-Caucasian branch of Russian State University of Justice (Krasnodar). E-mail: livishneva@mail.ru

Lyudmila Sidorova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages of Engineering and Natural Studies, the Institute of Foreign Philology and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: lv.sidorova@s-vfu.ru

Lyudmila Stolyarchuk – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

Mariana Sarkisyan – PhD (Philology), Associate Professor, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: smarianne@yandex.ru

Marianna Arutyunyan – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University (Stavropol). E-mail: m.arutiunian@gmail.com

Marina Khudaiberdina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: marina_x25@mail.ru

Marina Oleynik – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, the Institute of Artistic Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vhi@vspu.ru

Nadezhda Garbovskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies and Foreign Languages, the North-Caucasian branch of Russian State University of Justice (Krasnodar). E-mail: garbovskii@yandex.ru

Nadezhda Martynova – Associate Scientist, the Research and Educational Laboratory of the Regional Philological Researches, Pskov State University, E-mail: sitkovskayan@mail.ru

Natalia Kryukovskaya – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Theory and Teaching Methods of Special Education, Yanka Kupala State University of Grodno (Belarus). E-mail: nim-ta@mail.ru

Natalia Ryabova – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and the Medical Bases of Defectology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev (Saransk). E-mail: ryabovanv@bk.ru

Natalia Zimina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nataliasimina@yandex.ru

Nina Chernikova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: niji@rambler.ru

Nina Grechushkina – Senior Lecturer, Ryazan Institute (branch) of Moscow Polytechnic University, Department of Computer Studies and Information Technologies. E-mail: grechushkinanv@gmail.com

Ninel Zemlyakova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies and Foreign Languages, the North-Caucasian branch of Russian State University of Justice (Krasnodar). E-mail: ukka777@yandex.ru

Oleg Khasanov – Post Graduate Student, Department of World Literature and its Teaching Methods, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Senior Lecturer, Department of the Disciplines of the Humanitarian Circle and their Teaching Methods, Krasnoyarsk Regional Institute of Further Training and Professional Retraining of Educational Workers. E-mail: ipk@kipk.ru

Olga Bobkova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and the Medical Bases of Defectology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev (Saransk). E-mail: bobkova7@yandex.ru

Olga Naumenko – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: naymenkoov@bk.ru

Olga Simutova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: simutova-o@rambler.ru

Olga Skryabina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: the_eng_lan_dep@vspu.ru

Olga Volodina – Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Rostov State University of Economics. E-mail: sirotinetsov@mail.ru

Svetlana Karamysheva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Culture of Speech, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: irk-svetlana961@mail.ru

Tatyana Chernicyna – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Tatyana Gridneva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grid6@yandex.ru

Tatyana Tyurneva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Irkutsk State University. E-mail: tyurneva_tv@bk.ru

Valery Shapovalov – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Director of the Institute of Education and Social Sciences, North-Caucasus Federal University (Stavropol). E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com

Veronika Katermina – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: veronika.katermina@yandex.ru

Victoria Afanasyeva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, the Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University. E-mail: afanaseva_victoria@mail.ru

Viktoria Kucheryavenko – PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Psychology Department, Pridnestrovian State University (Tiraspol). E-mail: tori32@ya.ru

Viktoria Zinchenko – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Luhansk Taras Shevchenko National University. E-mail: metelskayvika@mail.ru

Vladislav Kravchuk – Post Graduate Student, Department of History and Typology of Russian and Foreign Literature, Voronezh State University. E-mail: kravchuk88888888@mail.ru

Wang Xintong – Lecturer, Changchun University (China), Post Graduate Student, Literature Department, Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: emily050350810@163.com

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.
Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)
Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.
С. Вархол, д-р филол. наук, проф. (Люблин, Польша)
С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)
А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.
Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.
К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.
Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.
В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.
В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)
А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)
М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.
А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ
О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)
Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.
Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)
С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.
М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)
О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.
Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)
Е.В. Мещерякова, 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. Пурышева, 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 Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
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)