



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№2 (165)
2022



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(165)

научный
журнал

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

СЕРИКОВ В.В. Целостный подход как методология педагогического исследования: к 100-летию со дня рождения В.С. Ильина.....	4
БЕРМУС А.Г. Принцип целостности: от педагогической идеи В.С. Ильина – к феноменологии образования XXI в.....	10
ЮДИН В.В. Ценности личности в свете деятельностного и уровневого подходов.....	16
БОРДОВСКАЯ Н.В., КОШКИНА Е.А. Методология исследования эффективности смешанных образовательных технологий.....	26
ПОЛЕЖАЕВ Д.В. Ментальные основания воспитания исторического сознания: философско-образовательные аспекты.....	31
ТРОЦЮК С.Н. Русистика в современном образовательном пространстве.....	37
НЕВЗОРОВ М.Н., САЗОНОВА А.Н., ЗАЧИНЯЕВА Е.Ф., КРАВЦОВ В.В. От университета мегамашины – к человеко-размерному университету.....	41
ЕЛИФАНТЬЕВА С.С., МЕЛЬНИКОВА И.И., КИСЕЛЕВА Т.Г. Готовность будущих педагогов к работе с «дважды особенными» детьми.....	46
ПЕШКОВА Д.Ю. Формирование интеркультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в условиях культуроведчески ориентированного образования.....	52
КОРОЛЕВА И.А., ШКАБАРА Н.И. Методика заочных экскурсий на уроках русского языка как иностранного (региональный компонент).....	55
ОВСЯННИКОВА Т.В., ДЕТИНКИНА В.В. Особенности формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки.....	59
БЕЛОУС Е.С., РОМАШОВА О.В., СЕКРЕТЁВА А.В. Русский язык в официально-деловом общении: концепции пособий по обучению РКИ.....	66
ВЕСЕЛОВА П.Н. Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ.....	73
ЧЖАН ВЭЙ, ВЕСНИНА Л.Е. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая.....	79
ТАРАСОВ А.А. Опыт применения принципов национально-ориентированной методики в преподавании видов глагола носителям китайского языка.....	90
МАКЕВНИНА И.А., ПАВЛОВСКАЯ И.Г. Мотивация в формате дистанционного обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного.....	96

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

ЧУДИНА Е.Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя	99
НОВИКОВ Д.С. Подготовка будущих учителей к формированию культурных практик школьников по укреплению своего здоровья.....	105
ХВАСТУНОВА Е.П. Организация производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики в структуре подготовки студентов педагогического вуза.....	111
ЧУБОВ С.А. Теоретические и технологические аспекты формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения средств искусственного интеллекта	117
ЖИГАЛОВА Е.А. Социально-профессиональная компетентность сотрудников МВД как фактор национальной безопасности России, условия ее развития	122
ШИНКАРЕВА Н.А., ЗАГВОЗДИНА В.Ю. Организационно-педагогические условия развития ловкости у детей шестого года жизни	127
ДИНАЕВ А.М. Совместное написание книги как инновационный способ реализации воспитательной работы	131
ОВСЯННИКОВА О.А., ШЕШУКОВА Е.И. Воспитательный потенциал образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство») в Тюменском государственном университете	137



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ЧЕРНИЦЫНА Т.В., СТАРОДУБЦЕВА Н.А., МАКЕВНИНА И.А. Функционально-семантическая трансформация лексемы <i>белый</i> в прозе В.М. Шукшина	141
МАДЖАЕВА С.И., КИСЛЯКОВА Е.Ю. Словарь эпохи пандемии: год спустя	145
ВОЙТЕЩУК И.В. К вопросу определения ключевых знаков объективации концептуальных единиц в языке.....	151
КОРОБКИНА Н.И. Проблема экологичности современного окказионального словообразования	155
ЕРМАКОВ С.А. К вопросу о создании словарей синонимов и антонимов (на материале английского языка)	161
ДОЛГОВА П.В. Структурная характеристика британских и американских словесных товарных знаков тематической группы «одежда»	166
ВЛАСОВА Е.В. Недооценка как феномен британской лингвокультуры.....	174
МАЛЬШЕВА Е.Ю., ЦВЕТКОВА С.Е. Диахроническое описание лексико-семантических групп авторских и диалогических глаголов в монологической речи и речи персонажа американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.	177
ГУРЕНКОВ А.А. Коммуникативные стратегии общения на английском языке как лингва франка посредством мессенджеров в международной торговле	186
ФАТЬЯНОВА И.В. Интенциональная направленность американского политического дискурса XX–XXI вв.	191
ТИМКО Н.В. Переводческие стратегии в рамках локализации пользовательского интерфейса программного обеспечения	197

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.03.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 35,9
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 № 29

Выход в свет
11.04.2022.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ДАВЫДОВА А.Р., САРКИСЯН М.Р. Фоновые знания как отражение национальной специфики лингвокультурной общности в художественном тексте Питера Годвина <i>When a Crocodile Eats the Sun</i>	203
ЗАЙЦЕВА Ю.С., МАТВЕЕВА Н.В. Культурологический потенциал антропонимической системы английской народной сказки	208
ЕПИФАНОВА В.В. Комбинаторный потенциал лексемы <i>дружба</i> в русском и немецком языках: сопоставительный анализ	212
КОЖЕМЯКИНА В.А. От политической корректности к языковой инклюзивности: эволюция понятий в контексте русской и китайской лингвокультур	220
ВЭН ЦЗЯТУН. Наименование китайских реалий в русском тексте: проблемы калькирования (на материале названий органов власти, предприятий, учреждений в русских и русскоязычных СМИ)	227
ВАН ЦУЙ. Анализ политических метафор в докладе Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК и их перевод с китайского языка на русский	233
У СЯОХУН. Речевые стратегии и языковые средства реализации интенции гиперадресанта новостных текстов, освещающих международную деятельность В. Путина и Си Цзиньпина	239
СЕМКУЛИЧ Д.В. Замена деривативных аффиксов тюркскими эквивалентами – структурная доминанта процесса сокращения арабо-персидских лексических заимствований в турецком языке способом калькирования	245
СЕРБИН В.А. Аффиксация как способ терминообразования (на материале военной терминологии современного вьетнамского языка)	250
МУНГАШЕВА М.С. Концепт <i>безам</i> «любовь» в чеченской паремиологии	255

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

КОРСУНСКАЯ А.Г. Державинская тема в лирике Олега Охупкина: о стихотворении «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе»	259
ЧЖАН ЮЙ. Особенность любовной истории в русской постмодернистской прозе	262
ЛЮБАРСКИЙ Р.В. Мифологические образы в рок-поэзии Майи Котовской (Канцлера Ги)	265
ХАСАНОВ Р.Ф. Роман Галима Хисамова «По велению башкир» (опыт комментированного чтения)	272

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ВРУБЛЕВСКАЯ О.В. Проблемы и перспективы современной ономастики: XIX Международная научная конференция «Ономастика Поволжья»	280
Сведения об авторах	284
Information about authors	290
Состав редакционной коллегии	295
Состав научно-редакционного совета	295
Editorial Staff	296

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

**ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ: к 100-летию
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.С. ИЛЬИНА**

Рассматривается вклад В.С. Ильина и его последователей в разработку методологии и теории целостного подхода в проектировании образовательных систем, обоснованы причины востребованности целостного подхода как методологии педагогических исследований, анализируются варианты реализации данного подхода, приводятся примеры его нарушений в теории и практике образования. Изложены авторское понимание сущностных характеристик целостности образовательного процесса и перспективы дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: *целостность, методологическая функция, ситуация развития личности, модели реализации целостного подхода.*

Необходимость обращения к категории целостности возникает, как правило, в тех случаях, когда обнаруживается такое многообразие проявлений объекта, картин и сторон изучаемой реальности, что невольно возникает потребность в нахождении их целостного основания, «содержательной абстракции», которая могла бы «схватить», связать наблюдаемые частные проявления в целое. Подобная ситуация как раз сегодня имеет место в исследованиях образования, картина которого явно перестала уместаться в известные теоретические рамки.

К размышлениям на указанную тему побуждает 100-летие со дня рождения Владимира Сергеевича Ильина, который полвека назад сделал попытку сформулировать проблему целостности педагогического процесса и подходы к ее осмыслению, хотя приходится с сожалением признать, что в силу определенных исторических и идеологических условий его искания пока еще не получили должного раз-

вития в отечественной педагогической мысли. Однако вызовы, с которыми сегодня столкнулись образование и наука о нем, заставляют на новом уровне рассмотреть эту проблему.

Обращаясь к идеям В.С. Ильина, отметим, что его концепция «целостного педагогического процесса» [2] создавалась в условиях господства единственной и безальтернативной в советской педагогике философии марксизма. Но, создавая свою концепцию, он опирался не на доктринальные идеологические идеи вроде механистического «комплексного подхода к воспитанию», а на диалектику – науку о самодвижении, единстве и противоречивости, перманентной изменчивости мира. И В.С. Ильин со своими учениками (мне посчастливилось быть в их числе!) осуществил необычный для того времени методологический демарш – своеобразную «разведку» педагогической реальности с помощью таких категорий диалектики, как «связь», «единство», «система», «структура и функция», «противоречие», «процесс», «ситуация», «движущая сила», «саморазвитие» и др. «Сетка» этих категорий, по замыслу В.С. Ильина, должна была «поймать» сущностную характеристику педагогического процесса – его *целостность*. Целостность в его понимании отличалась от обыденной трактовки этого феномена как полноты, всеохватности, комплекса, а точнее, комплекта «направлений», «задач», «форм работы». В этом плане В.С. Ильин в известной мере развивал идеи своего предшественника М.А. Данилова, предлагавшего рассматривать педагогический процесс как самобытную целостность, функционирующую и развивающуюся по своим внутренним законам. И успешность педагогической деятельности, достижение педагогических целей возможны лишь при следовании этим законам.

В понимании В.С. Ильина целостность – это своего рода *состоятельность* педагогического процесса, его соответствие своему социальному назначению, способность порождать целостный эффект – обеспечивать формирование целостной личности. А для этого сам процесс должен обладать *целостными (интегративными) свойствами*, к которым В.С. Ильин

относил его соответствие, говоря современным языком, социальным вызовам; наличие структуры процесса, которая адекватна логике формируемых личностных качеств; способностью стимулировать у воспитанников силы саморазвития, то, что сегодня бы назвали постановкой ученика в позицию субъекта образования.

Категория целостности выступает для В.С. Ильина необходимым гносеологическим инструментом создания теории целостного педагогического процесса. Хотя его предложения относительно состава и структуры этой теории сегодня выглядят небесспорными, переоценить методологическое значение его исканий невозможно.

Потребность обращения к категории целостности обусловлена теми явлениями, которые переживает современное образование как неотъемлемое звено меняющегося мира. Что мы имеем в виду? Прежде всего, своеобразную *иррадиацию* образования, выход его за рамки традиционных институциональных форм [7], изменение привычной конфигурации образовательного пространства, что требует внесения нового содержания в понятия «образовательная система», «образовательный процесс», «педагогические средства» и др. Далее можно указать на возрастающую множественность «новых» самостоятельных педагогических процессов (систем), вследствие чего требуется эффективная методология, чтобы «схватить» эту полисубъектную реальность в целом. Как отмечают исследователи, «сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) в наличии общего и сохранении специфического» [9].

Еще надо отметить появление целей образования, для достижения которых требуются его целостность, системность или, по терминологии В.С. Ильина, «интегративные свойства процесса». Прежде всего, это цели, связанные с включением человека в глобальный, меняющийся, «неопределенный» мир, востребованностью опыта многоуровневого, «сетевое» образа жизни [1].

Обращение к целостности востребовано феноменами полисубъектности и «распределенности» образования, активным применением его «сетевых» форм. Появление новых образовательных систем (процессов) и посвя-

щенных им исследований и разработок неизбежно требует сведения многообразия частных рекомендаций по отдельным направлениям образования в целостные (интегративные) образовательные стратегии. Здесь вспоминается А.С. Макаренко с его неустаревающей идеей о том, что «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается...» [6].

Методологические функции категории целостности, как уже отмечалось, состоят в том, что она направляют исследование на выявление «свойств сложноорганизованных объектов, механизмов их самодетерминации и саморазвития; выявление качественной определенности... роли части в функционировании целого и наоборот; на нахождение целостных (системных, интегративных) свойств объекта, порожденных взаимодействием его элементов; поиск структуры объекта, закономерностей его внутренней организации, при которых он способен выполнять свою функцию; на получение целостно-расчлененной картины объекта, что обеспечивается множественностью, полипарадигмальностью его рассмотрения» [10]. В философских исследованиях отмечается, что «понятие целостности играет существенную роль в тех случаях, когда задача исследования заключается в получении синтетического знания об объекте и когда сам объект является достаточно сложным (например, в системных и структурных исследованиях, в которых часто ставится задача выявления механизмов, обеспечивающих целостность объекта)» [9].

Целостный подход также трактуется как расширение контекста исследования [8] – рассмотрение проблемы в некотором более широком контексте, который принимается за целое. Такую же позицию высказывает и Э.Г. Юдин в своей известной книге, считающий, что методологическая функция целостного подхода состоит в том, что «он постоянно ориентирует на подход к предмету исследования как к принципиально незамкнутому, допускающему расширение и восполнение за счет привлечения к анализу новых типов связей» [12].

Суть предлагаемых данным подходом регулятивов состоит в том, чтобы обеспечить достаточно четкое и резкое определение границ объекта, выступающее в качестве основания для отделения объекта от среды и разграничения его внутренних и внешних связей; содействовать выявлению и анализу системообразующих связей объекта и способа их ре-

ализации; установить механизм жизни, динамики объекта, т. е. способа его функционирования и развития.

Утверждение постнеклассической парадигмы познания меняет понимание категории и феномена целостности. Вместо стремления к «абсолютному охвату» объекта изучения современно понимаемая методология целостности «ориентирует на подход к предмету исследования как к принципиально незамкнутому, допускающему расширение и восполнение за счет привлечения к анализу новых типов связей» [4].

Такая «принципиальная незамкнутость» присуща не только педагогическому мышлению, но и всем атрибутам сегодняшней педагогической реальности и проявляется в незавершенности содержания образования, незамкнутости образовательной среды, в неисчерпаемости информационных образовательных ресурсов, невозможности «окончательного» знания человека (М.К. Мамардашвили) и сфер его самореализации.

Если взглянуть на панораму современных педагогических исследований, то мы увидим, что современная научная продукция представляет собой моделирование, а чаще всего просто описание разнообразных педагогических «процессов» и «систем». Чтобы далеко не ходить за примерами, обратимся просто к темам диссертаций, выставленным в момент написания этой статьи на сайтах диссертационных советов ВАК. Не претендуя на полноту охвата и не называя авторов этих диссертаций, отметим проблематику этих работ. Что исследуют авторы? «Систему интегрированного предметно-языкового обучения», «систему формирования готовности к самообразованию», «систему воспитания гражданских качеств средствами ГТО», «систему обучения критическому анализу иноязычных текстов», «систему воспитания вокальных способностей», «систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции»; «систему обучения иноязычной монологической речи»; «систему формирования творческих естественно-научных умений»; «систему формирования рискологической компетентности»; «систему нравственного воспитания»; «систему формирования социального опыта»; «систему формирования рефлексивных качеств при изучении гуманитарных дисциплин»... Здесь можно остановиться. Отмечу лишь, что это маленькая толика диссертаций, проходящих через экспертный совет ВАК. Словом, ежегодно представ-

ляются десятки, а порой и сотни «педагогических систем»!

Уже по самим формулировкам образовательных функций указанных «систем» видно, что о целостном подходе в указанных исследованиях речь не шла. Исследователь просто «делал свое дело», не задаваясь вопросом о том, как идет развитие ученика или студента «в целом». Любопытно также, что каждая диссертация содержит рекомендации по созданию соответствующей педагогической системы. Кому адресованы все эти рекомендации? В этом-то и весь парадокс, что все эти сотни «систем» рекомендуется создавать одному и тому же учителю или преподавателю вуза, что уже изначально делает невозможной их реализацию.

Чтобы как-то разобраться с этой ситуацией, попробуем провести аналогию с другими науками, посмотреть, как они разрешают вопрос о *диалектике части и целого*. В естественных науках, имеющих серьезный теоретический базис, получаемые «частные» факты и зависимости, как правило, или «вытекают» из какой-то теории и, соответственно, подтверждают ее и расширяют ее эмпирический базис, или, напротив, побуждают к изменению данной теории.

В гуманитарных науках по известным причинам такой жесткой логики нет, и поэтому каждое новое исследование, скажем, о творчестве Александра Сергеевича Пушкина будет расширять и дополнять наши представления о великом поэте. А если новое исследование будет противоречить ранее высказанным концепциям, то оно вовсе не призывает отменять таковые. И разные «системы», раскрывающие творчество А.С. Пушкина, вполне могут сосуществовать.

Ситуация, которую мы имеем в педагогической науке, ни в ту, ни в другую модель познания не вписывается. Уже неоднократно говорилось о том, что в педагогике нельзя воспроизвести такое же отношение «теории и фактов», как это имеет место в естественных науках в силу субъектозависимости, многозначности, вариативной интерпретации любых теоретических конструкций в педагогике и невозпроизводимости фактов, получаемых в эмпирических исследованиях.

Что касается второй версии, т. е. бесконечного тиражирования «педагогических систем», то она тоже демонстрирует свою типичность. Ни для кого не секрет, что огромная масса «системных разработок» пылит-

ся на полках или в так называемых базах данных, поскольку они нередко плохо совместимы друг с другом и в силу своего объема просто не укладываются в реальный ресурс времени, сил и когнитивного потенциала учителя!

Каков путь решения этой проблемы? Вот здесь как раз и нужна методология целостного подхода. Причем методология в ее неклассическом, вероятно даже постнеклассическом, понимании, согласно которому педагогическая реальность перестает рассматриваться как некая объективная конструкция, а предстает как продукт деятельности создающих ее субъектов, как их самопроявление. И от проектировщиков этого процесса требуется «способность деяния и поведения в условиях неполного знания» [5].

Целостный педагогический процесс основан на его целостном образе [10], представленном в сознании создающих его субъектов и выступающем в качестве регулятивной основы их творческой конструктивной деятельности. Целостное представление педагога об условиях развития личности, о том, как и каким образом его действия ведут к актуализации пространства развития личности – личностно-развивающей ситуации, как раз и компенсирует «неполноту знания» о том, как из многочисленных «систем» построить эффективную педагогическую конструкцию.

Мысль о том, что формирование любого качества воспитанника, организация усвоения им любого компонента содержания образования должны осуществляться в контексте развития личности, была высказана В.С. Ильиным еще полвека назад. И тем самым мысль об образовании, развивающем личность, столетиями витавшая в педагогическом сознании и встречавшаяся в виде отголосков в трудах большинства классиков педагогики, в работах В.С. Ильина получила качественно новое звучание. Эту мысль можно представить как методологический регулятив, требующий проектирования любого педагогического процесса, любой педагогической «системы» (их может быть бесчисленное множество) в контексте развития личности. В этом и состоит краеугольная идея целостного подхода. Его суть в том, что любое педагогическое исследование начинается с анализа целостного образа, целостной ситуации развития личности воспитанника. А потом уже исследователь может обратиться к тому «кирпичику», который он хочет заложить в целостное здание личностного роста воспитанника.

В этой связи можно полагать, что целостный подход ориентирует не на механическую сумму многочисленных «частных» педагогических систем, а на реконструкцию каждого конкретного педагогического исследования, которое должно выполняться в русле целостного подхода, т. е. выстраивать свою логику в пространстве целостного развития личности. Чтобы «схватить» этот целостно-личностный контекст, исследователь должен будет волей-неволей делать свое исследование междисциплинарным, т. е. обратиться к научным областям, в которых идет речь о развитии личности – принять во внимание современные изыскания в области философии человека, механизмов смыслообразования, «внеситуативной активности», идентичности, «сетевой личности», обратиться к «продуктам» когнитивных наук, исследованиям в области личностно ориентированной семиологии и дискурса и др. В этом заключается еще одна из миссий целостного подхода – привлечь к проблемам образования ресурсы различных областей знания.

Как практически («процедурно») выглядит реализация целостного подхода в образовании? Нам представляется, что мы можем вести речь о многообразии моделей реализации целостного подхода:

- моделирование педагогического процесса, в котором достижение педагогической цели (овладение знанием, компетенцией, опытом) сопряжено с актуализацией личностного потенциала воспитанника – преодолением психологических барьеров, усилением самоизменения, освоением навыков саморегуляции, обретением опыта «работы над собой», который может пригодиться в любой жизненной сфере как инструмент саморазвития;

- актуализация личностно-развивающей ситуации (среды, востребующей «самореконструкцию» ценностно-смысловой сферы личности) – создание условий ревизии собственных ценностных ориентаций, принятия нового смысла и модели жизнедеятельности;

- делегирование воспитаннику функций субъекта собственного образования и, соответственно, проектирования собственной личности, выбора образовательного маршрута, приоритетной цели, осознанно-волевого поведения в образовательной среде;

- единство усвоения когнитивного (предметно-знаниевого), а также некогнитивных (деятельностного, творческого, личностного) видов опыта;

– реализация целостного подхода в форме интеграции различных деятельностных сфер (механизмов) развития и самореализации личности – формального, неформального и информального образования; обучения и профессионально-трудовой деятельности («модель бинарного образования»); полисубъектного (многоролевого) развития личности в мобильно-сетевом образовательном пространстве и др.

Указанные модели объединяет существенная общая характеристика – данные подходы к построению образовательного процесса не сводят его суть к «частным новообразованиям», а актуализируют события, которые относятся к *целостности личности*, формируют у воспитанника опыт проявления себя как личности, *опыт быть личностью*. Данный вид опыта является метапредметным, т. е. не так важно, в какой деятельности, на каком материале, при решении какой задачи он возник. В этой ситуации воспитанник «функционирует и развивается» как личность, а это главный признак целостности педагогического процесса. Процесс, обладающий способностью актуализировать проявления воспитанника как личности, как субъекта своего развития, принимающего цели и средства образования как свои собственные, *является целостным педагогическим процессом*, т. е. состоявшимся, реализующим свое предназначение!

Исходя из такого понимания целостности педагогического процесса, можно указать на нарушения требований целостного подхода в педагогическом исследовании и в педагогических практиках. К таковым могут быть отнесены:

– ориентация педагогического процесса «на результат», на реализацию «дела», задания, на выполнение воспитанниками поведенческих функций при игнорировании их личностной позиции в отношении к решаемым образовательным задачам;

– оценка результативности педагогического процесса по формальным показателям «прохождения программ», «выполнения планов», «пребывания», «участия», «сдачи экзаменов» без учета извлеченных воспитанниками смыслов и опыта;

– отсутствие в мониторинге образовательных результатов показателей генезиса субъектной позиции воспитанника;

– нормативное регулирование деятельности учителя, ограничение его творческих возможностей в создании личностно-развивающей образовательной среды;

– ориентация на модели образовательного процесса, построенные исключительно на дидактико-предметных основаниях и не учитывающие современные исследования об условиях и механизмах развития воспитанника как личности.

Дальнейшая разработка целостного подхода должна учитывать качественно новую социальную ситуацию развития ребенка. Сошлемся на одно любопытное исследование, в котором фиксируются наиболее значимые новообразования в окружающей среде, которые отличают современный мир от того, который был хотя бы 20 лет назад.

Автор указывает на новации, их можно было бы назвать социально-технологическими, которые оказали и продолжают оказывать, как следует из социологического исследования, существенное влияние на повседневное развитие человека.

Первое – *автомобилизация* (!). «Колоссальный рост числа автомобилей привел к возникновению чудовищных пробок, превратившихся в существенный фактор повседневной жизни. Заметим, что пробки помимо всего прочего парадоксальным образом маркируют и высвечивают некую новую социальную реальность: у населения есть возможность и время стоять часами в пробках, но нет времени читать книги, заниматься в художественной самодеятельности или играть в шахматы. Тем не менее автомобили расширяют возможности перемещения и получения новых впечатлений» [3].

На второе место по значимости последствий автор ставит *Интернет*, которым в начале второго десятилетия XXI в. в России, по разным данным, пользуется от 60 до 75% населения. Интернет – не только орудие познания и производства, но и феномен повседневности, определяющий все три сферы жизнедеятельности человека: труд, быт и досуг.

Далее *сотовая связь*, изменившая не только форму, но и содержание человеческого общения.

Четвертый фактор – *возможность выезда за границу*, которая перестала быть уникальностью и во многом изменила мировоззрение и образ жизни людей.

И пятое, что отмечает автор указанного исследования, – это *цифровая фотография*. Она стала «составляющей повседневных практик» десятков миллионов людей. «Это дает новый тип существования и новый тип повседневности, когда можно документировать

каждый день в деталях, создавая документируемую и регистрируемую реальность» [3].

Здесь говорится о факторах, которые изменили человека. Но термин *изменение*, вероятно, относится только к нам – представителям поколения, которое сформировалось еще в мире 20-летней давности. Сегодняшние же школьники и большинство студентов уже застали мир таким, каков он есть – с его «цифровизацией», «автоматизацией», с моментальной бесперебойной связью с любой точкой мира, с возможностью учиться, «не заходя в класс», и т. п. Все это меняет и сам понятийный аппарат, которым описывается целостность ситуации развития человека, и речь должна идти о «целостностях» образовательного пространства, цифровой образовательной среды, сетевого образовательного сообщества, которые, кстати, у разных обучающихся могут быть весьма различными, даже если они приписаны к одному школьному классу или одной студенческой группе.

Что будет дальше? Наверное, надо предполагать, что стремительно развивающийся цифровой мир будет и далее менять образ жизни человека. И педагогике, как никогда, потребуется целостное педагогическое мышление, чтобы сохранить за образованием миссию воспроизводства человека с его целостной сущностью в любых меняющихся условиях.

Выводы. Предпринятое нами рассмотрение методологических функций целостного подхода в педагогическом исследовании позволяет проследить полувековой генезис идеи «целостного педагогического процесса», выдвинутой В.С. Ильиным, отметить те концептуальные подходы, которые не утратили своей значимости, и выделить пути дальнейшей разработки методологии целостного подхода к проектированию образовательных систем и стратегий.

Список литературы

1. Ахаян А.А., Кравцов В.В., Сазонова А.Н. Представленность феноменов «сетевое образовательное взаимодействие» и «сетевая личность» в педагогическом сознании // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 39–49.
2. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. Волгоград, 1984.
3. Королев С.А. Повседневность и власть: в поисках социально-философской методологии [Электронный ресурс]. URL: <http://sergeikorolev.sitecity.ru/>

lttext_0201195206.phtml?p_ident=lttext_0201195206.p_0201195737 (дата обращения: 23.01.2022).

4. Линченко А.А., Линченко Е.Ф. Актуализация принципа целостности в современной эпистемологии // Принцип целостности в современной философии: теоретико-методологические основания и исследовательские практики: сб. ст. и тез. докл. Всерос. науч. конф. с междунар. участием, 17–18 нояб. 2016 г., г. Липецк. Липецк, 2016. С. 22–23.

5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 450.

6. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Тезисы // Его же. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983–1986. Т. 4. С. 118–121.

7. Мариносян Т.Э. Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞ // Филос. науки. 2018. № 6. С. 7–30.

8. Полещук И.А. «Принцип целостности». Философия целостности // Наука, техника и образование. 2015. № 11(17). С. 115.

9. Саркисян Т.Н. Педагогический процесс как целостное явление // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 6-1. С. 139–142.

10. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 4. С. 12–13.

11. Сыров В.Н. Теоретико-методологические основания применения принципа целостности в современных исследованиях // Принцип целостности в современной философии: теоретико-методологические основания и исследовательские практики: сб. ст. и тез. докл. Всерос. науч. конф. с междунар. участием, 17–18 нояб. 2016 г., г. Липецк. Липецк, 2016. С. 4–5.

12. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 2007. С. 221–223.

* * *

1. Ahayan A.A., Kravcov V.V., Sazonova A.N. Predstavlenost' fenomenov «setevoe obrazovatel'noe vzaimodejstvie» i «setevaya lichnost'» v pedagogicheskom soznanii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. № 3-. S. 39–49.

2. Il'in V.S. Celostnyj process formirovaniya vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno-vospitatel'nomu procesu: sb. nauch. tr. Volgograd, 1984.

3. Korolev S.A. Povsednevnost' i vlast': v poiskah social'no-filosofskoj metodologii [Elektronnyj resurs]. URL: http://sergeikorolev.sitecity.ru/lttext_0201195206.phtml?p_ident=lttext_0201195206.p_0201195737 (data obrashcheniya: 23.01.2022).

4. Linchenko A.A., Linchenko E.F. Aktualizaciya principa celostnosti v sovremennoj epistemologii // Princip celostnosti v sovremennoj filosofii: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i issledovatel'skie praktiki: sb. st. i tez. dokl. Vseros. nauch. konf. s mezhd-

dunar. uchastiem, 17–18 noyab. 2016 g., g. Lipeck. Lipeck, 2016. S. 22–23.

5. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992. S. 450.

6. Makarenko A.S. Problemy shkol'nogo sovet-skogo vospitaniya. Tezisy // Ego zhe. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. M., 1983–1986. T. 4. S. 118–121.

7. Marinovyan T.E. Sub#ekt-ob#ekt obrazovatel'nogo processa v realiyah sovremennosti, ili IP Aliases → ∞ // Filos. nauki. 2018. № 6. S. 7–30.

8. Poleshchuk I.A. «Princip celostnosti». Filosofiya celostnosti // Nauka, tekhnika i obrazovanie. 2015. № 11(17). S. 115.

9. Sarkis'yan T.N. Pedagogicheskij process kak celostnoe yavlenie // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. № 6-1. S. 139–142.

10. Serikov V.V. Sub#ektivnye osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 4. S. 12–13.

11. Syrov V.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya primeneniya principa celostnosti v sovremennyh issledovaniyah // Princip celostnosti v sovremennoj filosofii: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i issledovatel'skie praktiki: sb. st. i tez. dokl. Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, 17–18 noyab. 2016 g., g. Lipeck. Lipeck, 2016. S. 4–5.

12. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., 2007. S. 221–223.

Holistic approach as the methodology of the pedagogic researches: to the 100th anniversary of the birth of V.S. Ilyin

The article deals with the contribution of V.S. Ilyin and his followers in the development of the methodology and theory of the holistic approach in designing the educational systems. There are substantiated the reasons of the relevance of the holistic approach as the methodology of the pedagogic researches. There are analyzed the variants of the implementation of this approach. The author gives the examples of its violations in the theory and practice of education. The article presents the author's comprehension of the essential characteristics of the integrity of the educational process and the prospects of the further development of the issue.

Key words: *integrity, methodological function, situation of development of a personality, models of implementation of holistic approach.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2021)

А.Г. БЕРМУС
(Ростов-на-Дону)

ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В.С. ИЛЬИНА – К ФЕНОМЕНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ XXI в.

Статья, написанная к 100-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора В.С. Ильина, посвящена изучению принципа целостности. Исследование осуществляется в таких взаимосвязанных аспектах, как историко-культурные источники принципа, аутентичное понимание этого принципа В.С. Ильиным и перспективы его реализации. Итогом анализа является совокупность «образовательных политик», связанных с конституированием определенной целостности, обладающей потенциалом развития теории и практики образования в XXI в.

Ключевые слова: *принцип целостности, образовательные традиции, синхрония, диахрония, образовательная политика, методологический вебинар.*

100-летний юбилей доктора педагогических наук, профессора Владимира Сергеевича Ильина, отмечавшийся 27 января 2022 г., вбирает в себя множество идей и смысловых обертонов. Действительно, именно 27 января стало днем снятия блокады Ленинграда (1944) и Международным днем памяти жертв Холокоста, установленным в честь освобождения Аушвица Красной армией (1945). И мы знаем о том, что Владимир Сергеевич прошел Великую Отечественную войну, был награжден орденом Отечественной войны 2-й степени и медалью «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

Другая смысловая рифма: 27 января ежегодно празднуется как день рождения Вольфганга Амадея Моцарта, и о нашем юбиларе известно, что он еще до войны закончил три курса обучения в училище им. Гнесиных по классу скрипки и до конца своей жизни сохранил любовь к этому музыкальному инструменту. Владимир Сергеевич нередко выступал в любительских концертах и, возможно, при других обстоятельствах мог бы стать прекрасным скрипачом-исполнителем...

Наконец, особое значение для всех педагогов, принадлежащих к ростовской научно-

педагогической школе, имеет тот факт, что начало трудовой биографии и формирование научного образа Владимира Сергеевича связаны с Ростовом-на-Дону. Он учился в Ростовском государственном университете, долго и успешно преподавал на кафедре педагогики Ростовского педагогического института (и даже короткий период возглавлял кафедру), им же были заложены основы многолетнего продуктивного и успешного партнерства, отношений дружбы и сотрудничества кафедр педагогики Ростовского и Волгоградского педагогических университетов, формирования единого научно-педагогического сообщества Юга России.

В предлагаемой статье мы обратимся к важнейшему в научно-педагогическом наследии В.С. Ильина принципу целостности и попытаемся осмыслить его в трех взаимосвязанных аспектах:

1) найти истоки этого принципа, находящиеся в различных исторических и культурных традициях;

2) реконструировать понимание В.С. Ильина принципа целостности как фундаментального основания теории и практики образования;

3) очертить перспективы теории и методологии исследований и инновационных практик в образовании XXI века, основанных на принципе целостности.

Прежде всего, отметим, что именно музыкальная ипостась в жизни и творчестве Владимира Сергеевича содержит важное указание на поле возможных идей и смыслов, связанных с принципом целостности. Действительно, самым распространенным размером в музыке является «четыре четверти» (или же «две вторых»), когда все музыкальное произведение представляется последовательностью тактов, внутри которых выделяются *сильные и слабые* доли (четыре доли по одной четверти длительности каждая).

Это позволяет говорить о целостности в музыке, по крайней мере, на трех уровнях:

- во-первых, каждый такт представляет собой некоторую целостность, образованную последовательностью различных по длительности и высоте нот, но вместе образующих единую («целую») длительность;

- во-вторых, каждый такт, как правило (по крайней мере, это характерно для большинства произведений классического и романтического репертуара), оказывается фрагментом более общего единства (целостности),

называемой музыкальной фразой (предложением или периодом), при этом разные периоды и предложения находятся в сложных отношениях повторения – подобия – противоположности друг другу;

- в-третьих, все музыкальное произведение, которое может обладать довольно сложной внутренней структурой, также является собой структурированную целостность.

Особо следует отметить фундаментальную «двойственность» целостности. С одной стороны, целостность раскрывается перед исполнителем и слушателем как движение во времени, в котором звучание в каждый последующий момент времени отличается от предыдущего. С другой стороны, по завершении исполнения все произведение остается в памяти квалифицированного слушателя некоторым единым музыкальным образом, целостность которого охватывает все его этапы и части, однако от этого обобщенного образа мы можем вновь вернуться к движению отдельных голосов. Таким образом, целостность рождается как *трансцендентный*, т. е. выходящий за пределы каждого отдельного опыта или смысла синтез движения (диахронического, или процессуального, аспекта) и завершенного образа (синхронического представления). Отсюда же следует вывод: целостность не есть физическая данность, но скорее *заданность, возможность, переживание*, преодолевающее различия и ограничения пространственного и временного измерений сущего. Иными словами, наиболее близким к принципу целостности в современной философии образования оказывается феномен *смысла*, представляющий *не объективную реальность, но переживаемое* «положение дел».

Способы этого переживания разнятся и постоянно трансформируются в истории человеческой культуры. Исторически и культурно первичным способом переживания целостности стал сформулированный Аристотелем концепт «энтелэхии» (греч. ἐντελέχεια «осуществленность», от ἐντελής «законченный» и ἔχω «имею»), означающий *внутреннюю силу, соединяющую источник и процесс развития с его результатом*.

Таким образом, Аристотелем устанавливалась цепочка энтелехий, каждый следующий уровень которых был первопричиной и источником для предыдущих. Энтелехией *тела* была *душа*, энтелехией *души* – *разум*, а энтелехией *разума* – *Первоисточник*, под которым Аристотель мыслил *Бога*.

Существенно иное представление о *целостности* формируется в контексте христианской догматики, а именно *учения о Троице*. Любые комментарии относительно этого догмата предваряются утверждением, что рациональное человеческое мышление не в силах понять до конца этот принцип нераздельного и неслиянного («ипостасного») единства трех лиц Бога (Бог-Отец, Бог-Сын и Бог – Дух Святой). Однако в качестве некоторых аналогий используется либо Солнце (видимый диск, тепло и свет), либо представление о том, что Бог-Отец является Творцом мира, видимого и невидимого; Бог-Сын – воплощением нравственного закона, а Бог – Дух Святой – своего рода «отепляющим мир дыханием», движущимся во времени и пространстве. Еще одной проекцией того же соотношения может быть представление о соединении в Троице образов Прошлого, Настоящего и Будущего, которые осознаются человеческим сознанием как последовательно сменяющие друг друга эпохи, однако в Божественном разуме они присутствуют нераздельно.

Наконец, приведем цитату о *целостности* в новоевропейской философии и культуре, представляющую собой эпиграф известного романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол», но представляющую цитату из произведения английского поэта XVII в. Джона Донна: «Нет человека, который был бы как Остров, сам по себе, каждый человек есть часть Материка, часть Суши; и если волной снесет в море береговой Утес, меньше станет Европа, и так же, если смочит край мыса или разрушит Замок твой или друга твоего; смерть каждого Человека умаляет и меня, ибо я един со всем Человечеством, а потому не спрашивай, по ком звонит колокол: он звонит по Тебе».

Таким образом, мы можем зафиксировать некоторые базовые смыслы принципа целостности в европейской истории и культуре:

- целостность выражает глубинный («метафизический») принцип, обнаруживаемый на разных уровнях бытия;
- целостность предстает не только (и не столько) как некоторое «положение дел», но как способ отношения человека к миру и понимания себя в нем;
- целостность реализуется через единство проявленности (т. е. пространственного образа) и раскрытия (движения во времени).

В обзорной статье, посвященной целостному подходу к учебно-воспитательному процессу [3], В.С. Ильин опирается на идею М.А. Да-

нилова: «Исследование педагогического процесса до сих пор осуществлялось главным образом в аналитическом плане, для чего применялись функциональные и процессуальные типы исследований. Этим путем получен ценный материал. Однако слабость этого пути заключалась в том, что не вскрывалась природа педагогического процесса в его целостности, в его системе, с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет определенную функцию. В связи с этим оказались слабо изученными противоречия, внутренне присущие педагогическому процессу, процессы перехода, перерастания из одной стадии педагогического процесса в другую, связи и зависимости между различными компонентами педагогического процесса и т. п.» [1, с. 9].

Приведенная цитата представляется явным свидетельством того, что целостность осмысливается сразу в двух аспектах – синхроническом структурно-функциональном (каждый элемент выполняет определенную функцию в отношении к системе) и диахроническом, динамическом (внутренние противоречия и процессы перехода, перерастания одной стадии педагогического процесса в другую). При определенном угле зрения мы можем увидеть здесь параллель с межполушарным взаимодействием, в рамках которого правое полушарие «ответственно» за формирование целостного образа, картины, в то время как левое полушарие обеспечивает логическую связность и внутреннюю непротиворечивость речи и мышления.

В своей статье 1981 г. [2] В.С. Ильин отмечает четыре направления исследований целостности. Первая пара соответствует целостности, проявляемой на уровне *учебно-воспитательного процесса* как такового (это можно было бы назвать *экстерналиями* образования; тем, что проявляется в ситуациях взаимодействия); вторая пара соответствует целостности, проявляющейся на уровне *личности и деятельности учащегося или педагога* (эту пару можно было бы характеризовать как *интерналии*), т. е. аспекты внутреннего бытия).

Поскольку сам Владимир Сергеевич избегает определенности в наименовании каждого из аспектов, рискнем сформулировать некоторые «рабочие» термины, несколько формализующие (и, вполне возможно, огрубляющие!) мысль В.С. Ильина. Итак, *направлениями исследования* (они же *предметы и аспекты*) целостности могут выступать следующие.

1. Степень интегративности процесса, или *экстернальный статический аспект*. Автор пишет: «...итак, учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий положительный результат, является процессом целостным. Различия между процессами – в степени целостности».

2. Подобие учебно-воспитательного процесса социальной практике/деятельности, или *экстернальный динамический аспект*. По этому поводу В.С. Ильин отмечает: «Отсюда можно сделать вывод, что чем более полно моделируется в отдельном учебно-воспитательном процессе или в совокупности процессов система деятельностей передового советского человека, с учетом возможностей учащихся, тем этот процесс более активно обеспечивает формирование всесторонне развитой, гармоничной личности, обладает более высоким уровнем целостности».

3. Подобие деятельности учащегося процессу формирования личности, или *интернальный динамический аспект*: «...поэтому чем более учебно-воспитательный процесс активизирует все основные структурные компоненты личности, чем при этом динамика активности более полно соответствует возможностям учебно-воспитательного процесса, тем процесс оказывает более эффективное влияние на формирование разносторонне, гармонично развитой личности, является более целостным».

4. Соответствие процесса целевой структуре личности, или *интернальный статический аспект* («Чем более развито это свойство, тем учебно-воспитательный процесс более успешно формирует и личность в целом, ее целостные свойства и отдельные качества в их единстве»).

Возник образ гармоничной совокупности аспектов целостности, которая может проявляться динамически и статически, как во внешней, так и во внутренней форме. Между тем из текста статьи можно извлечь несколько более подробную совокупность атрибутов целостности:

- 1) единство цели, в частности формирования всесторонне развитой целостной гармоничной личности;
- 2) автономия;
- 3) сообразность потребностям общества и культуры в целом;
- 4) сообразность своей природе («истоккам»);
- 5) сообразность структуре («парадигме» процесса);

б) сообразность динамической связности, последовательности этапов процесса («программе» процесса, внутренней последовательности этапов).

Разумеется, сделанные выводы предварительные, однако уже они позволяют по-иному взглянуть на реальность современного образования и обозначить внутри нее множество *новых целостностей*, для обозначения которых представляется возможным использование понятия «образовательная политика» [4], под которой понимается единство идеологических установок; образовательной деятельности и сферы жизни.

Итак, речь идет о следующих политиках, научная разработка и практическая реализация которых могут стать приоритетными направлениями и инструментами развития сферы образования.

1. *Инновационная образовательная политика*. Главные научные проблемы этой политики связаны с переопределением содержания и сущности единиц образовательной действительности, адекватных задачам XXI в. и построению соответствующих им институтов проектирования, практической реализации и управления. Традиционные категории советской педагогики базировались на триединстве *урока* (обучающее мероприятие), *внеклассного мероприятия* (воспитательное мероприятие) и *учебно-воспитательного процесса* как некоторой объемлющей категории планирования и управления временной последовательностью этих событий. Каждая из тенденций, действующая в отечественном и мировом образовании начиная с конца 1980-х гг. привела к проблематизации и существенному усложнению этой схемы. Закон 1992 г. «Об образовании» закрепил именно эту категорию в качестве базовой, сместив на периферию внимания собственно закономерности обучения или воспитания; психологизация и придание развивающего характера образованию потребовали включения в образовательный процесс тренингов и психологического процесса консультаций; индивидуализация поставила во главу угла феномены «образовательной ситуации» и «индивидуальной образовательной траектории», а цифровая трансформация сделала необходимым осмысление образования в категориях смешанной реальности, комбинирующей очные (офлайн) и дистанционные (онлайн) формы взаимодействия, а также расширение образовательного пространства за счет глобальных ресурсов. Результатом всех этих процессов стало укоренение в образователь-

ном дискурсе понятий «модуль», «блок», «зачетная единица», которые выступают чаще как единицы планирования учебной нагрузки студентов и преподавателей, однако не имеют содержательной интерпретации, что происходит в их рамках. Соответственно, одной из политик должно стать создание категориально-методологического и управленческого аппарата, позволяющего описывать, проектировать, реализовывать и оценивать качество соответствующих «целостностей».

2. *Научно-образовательная политика.* Проблемы исследований современного образования чаще всего рассматриваются сквозь призму некоторых «недостатков» диссертационных исследований. Между тем выявляемые при защите диссертаций проблемы низкой практической значимости, новизны и содержательности исследований представляют собой лишь верхушку айсберга проблем. В их числе неопределенность смысла научно-педагогического познания; неясность статуса, требований и условий самой научно-исследовательской деятельности (начиная с феномена научных школ и заканчивая требованиями к исследованиям соответственно уровню выполняемой работы – от диссертации до учебного исследования учащегося профильных классов); изменения, привносимые в исследовательскую практику сетевыми технологиями, и др. Здесь также требуется определение целой системы новых целостностей вокруг центрального понятия исследовательского модуля, включающего как организационно-управленческое и ресурсное, так и тематическое и методологическое единство.

3. *Научно-методическая политика.* Одной из ключевых проблем развития современного образования остается глубокий ценностный конфликт между декларируемыми ценностными приоритетами гуманизации образования (в том числе ориентацией на достижение метапредметных и личностных результатов, индивидуализацией образовательных траекторий) и сохраняющейся еще с 1950 – 1970-х гг. научно-предметной моделью обучения. В сочетании с широким распространением онлайн-технологий и в условиях кризиса самой научной деятельности сформировался глубокий кризис в отношении наук, предметных методик и собственно школьной практики, проявляющийся и в низком качестве учебников, и в хроническом падении предметно-методической культуры педагогов и во многом другом. В этих условиях представляется

необходимым возобновление «целостности», представленной не только предметно-методическими подразделениями РАО, но и научными институтами РАН, авторскими коллективами учебников, разработчиками интернет-платформ, в совместной деятельности которых могли бы сформироваться перспективные модели преподавания предметов.

4. *Научно-издательская политика в образовании.* Одной из ключевых проблем, которая стала осмысливаться только в последнее десятилетие, стала несопоставимость отечественной и глобальной традиций в области социально-гуманитарных наук. Очевидно, что эта проблема имеет множество аспектов, включая идеологизацию социально-гуманитарных наук; низкое качество международных контактов (и, как следствие, крайняя скудость сравнительных международных исследований), невладение большинством ученых современными методами исследований и английским языком. Между тем начатый в 2013 г. проект «5 – 100» поставил в прямую зависимость поддержку российских вузов – от их достижений в международных наукометрических базах данных Scopus and Web of Science; что стало фактором криминализации научно-издательской сферы. Несмотря на то, что последующая программа «Приоритет 2030» отказалась от одномерного следования за наукометрическими показателями как основными свидетельствами развития отечественной науки, однако остроты проблемы качества публикаций это не сняло. Таким образом, одним из приоритетов должно стать определение приоритетов и профилей публикационной активности в отечественной системе образования; системное переосмысление редакционных политик отечественных журналов; формирование широких и «прозрачных» механизмов экспертизы и формирования репутаций.

5. *Региональная политика в образовании.* Одним из важнейших «триггеров» образовательных реформ в последние десятилетия стала тенденция регионализации, возникающая на волне отказа от отраслевого (всероссийского) принципа управления образованием. При этом на первый план выходят проблемы гармонизации систем образования на региональном уровне, формирования единых «региональных» требований ко всем участникам образовательной деятельности; формирования непрерывных программ подготовки кадров с участием организаций основного, среднего, высшего и дополнительного профессионально-

го образования. Научной проблемой этой политики является концептуализация образовательного региона как целостности, включающей целевые и ценностные приоритеты, совокупность образовательных программ, реализующих их образовательных организаций и региональных органов управления образованием, а также партнерских организаций из сферы культуры, социального развития, бизнес-организаций, органов общественного самоуправления. Несмотря на то, что создание региональных учебно-научно-производственных комплексов – вполне устоявшаяся практика начиная с 80–90-х гг. XX в., концептуализация их деятельности и развития как целостного феномена остается проблемой.

6. *Политика в области развития человеческого капитала.* Одним из глобальных приоритетов в области «целей устойчивого развития», декларированных Организацией Объединенных Наций (так называемый ЦУР-4) является «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [5]. Иными словами, образование рассматривается в глобальном мире, прежде всего, как фактор социально-экономического развития и преодоления неравенства. На внутринациональном и региональном уровнях эти приоритеты означают углубленную аналитику рынка труда и результатов международных исследований качества образования; запросов работодателей; модернизацию образовательных стандартов с целью достижения соответствия реальных кадровых потребностей экономики и профилей подготовки системы профессионального образования и повышения квалификации. Соответственно, требуется построение новой целостной системы координации субъектов образовательной деятельности разных уровней, государственных регуляторов рынка труда и социальной защиты, кадровых центров и служб.

7. *Экспертиза и управление качеством в образовании.* Итоговой целостностью, требующей специального проектирования, является система экспертизы качества образования, предполагающая соединение образовательных организаций, органов Рособнадзора, исследовательских институтов и общественных советов при организациях и органах управления в сфере образования. Одновременно это предполагает развитие институтов «гражданской науки» в сфере образования, межрегионального и международного партнерства.

В завершение следует еще раз вернуться к началу статьи. Целостность образования оказывается основополагающим принципом, задающим культурно-историческую первооснову европейской образовательной традиции, присутствующую в учении В.С. Ильина и обращенную к будущему. Соответственно, одним из направлений развития всей системы отечественного образования должны стать постоянно действующие семинары и проектные группы под эгидой Российской академии образования и с участием ведущих российских университетов, занятых подготовкой педагогических кадров.

Список литературы

1. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1958.
2. Ильин В.С. Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Волгоград, 1981. С. 5–21.
3. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. Волгоград, 1984. С. 3–27.
4. Кондракова И.Э. Образовательная политика: содержание понятия [Электронный ресурс] // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2010. № 128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-soderzhanie-ponyatiya> (дата обращения: 30.01.2022).
5. Цели в области устойчивого развития ООН. ЦУР-4 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 30.01.2022).

* * *

1. Danilov M.A. Process obucheniya v sovetskoj shkole: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1958.
2. Il'in V.S. Metodologicheskie osnovy sovershenstvovaniya uchebno-vozpitateľ'nogo processa. Volgograd, 1981. S. 5–21.
3. Il'in V.S. Celostnyj process formirovaniya vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno-vozpitateľ'nomu processu: sb. nauch. tr. Volgograd, 1984. S. 3–27.
4. Kondrakova I.E. Obrazovatel'naya politika: sodержanie ponyatiya [Elektronnyj resurs] // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2010. № 128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-soderzhanie-ponyatiya> (data obrashcheniya: 30.01.2022).
5. Celi v oblasti ustojchivogo razvitiya OON. CUR-4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (data obrashcheniya: 30.01.2022).

*The principle of the integrity:
from the pedagogical idea of V.S. Ilyin –
to the phenomenology of education
in the XXIst century*

The article, having been written to the 100th anniversary of the birth of V.S. Ilyin, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, is devoted to the study of the principle of the integrity. The study is carried out in such integrated aspects as the historical and cultural sources of the principle, the authentic comprehension of the principle by V.S. Ilyin and the prospects of its implementation. The result of the analysis is the complex of “the education policies” associated with the institutionalization of the definite integrity having the potential of the development of the theory and practice of education in the XXIst century.

Key words: *principle of integrity, educational traditions, synchrony, diachrony, education policy, methodological webinar.*

(Статья поступила в редакцию 10.12.2021)

В.В. ЮДИН
(Ярославль)

**ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
В СВЕТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
И УРОВНЕВОГО ПОДХОДОВ**

Раскрываются подходы к формированию связанных характеристик личности (мотивов, ценностей, смыслов), рассматриваемых в качестве атрибутов субъектного уровня личности. Обосновывается необходимость комплексного использования деятельностного, целостного и уровневого подходов. Отмечается необходимость субъектно-ориентированного типа педагогического процесса для формирования глубинных структур человека и обеспечения гарантии устойчивого развития социума.

Ключевые слова: *мотивы, ценности, смыслы, уровни, деятельностный подход, типы педагогических процессов.*

Современные запросы обозначили две противоположные тенденции в педагогике: первая заставляет ее подключаться к решению проблем более масштабных процессов – со-

циальных; вторая требует опираться на более глубинное понимание Человека.

Человек как цель образования представит не просто всесторонне развитой, гармоничной и целостной личностью, не только субъектом как «распорядителем собственной воли» (В.И. Слободчиков), но и своего рода отражением мира, социума, которые будут складываться в результате активной преобразующей деятельности человека. Под последней понимается не «поворачивание рек вспять», а идущее от буддизма улучшение мира через совершенствование себя.

Педагогика как наука о воспитании в широком смысле слова в решении этой задачи не может опираться на классическую дидактику Я.А. Коменского, рамки которой давно преодолены. Положения современной дидактики, среди которых представление базовых законов педагогики (В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин), культурологическая модель содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, а также И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.С. Цетлин), целостный подход и целостное понимание процесса и результата образования (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев), уровневая трактовка образовательных результатов, активности познавательной деятельности учащихся и методов обучения (соответственно В.П. Беспалько, Т.И. Шамова, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин), современное понимание единицы образовательного процесса (Б.Д. Эльконин, П.Г. Щедровицкий, Ю.В. Сенько), концепция типов педагогического процесса (М.Н. Скаткин), концепция технологий, представляющих структуру этих типов (В.В. Юдин), средовой подход (Я. Корчак, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин), тоже оказываются недостаточными.

Современные социальные вызовы, в частности несомненно актуальный призыв к формированию умений «самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, уметь реагировать на разные жизненные ситуации» [11], поставили на повестку дня целый спектр задач по формированию личностных качеств современного выпускника – от конкурентоспособности, лидерских качеств, индивидуальности до мобильности, субъектности. Но принципиально-го системного ответа на вопрос о существенных отличиях современного образования от традиционного нет, поскольку нет соответствующей концепции. По нашему мнению, сдерживающим фактором здесь является отсутствие

уровневого взгляда на происходящее, уровневой дифференциации явлений.

С методологической точки зрения такие кризисные явления в науке преодолеваются только переходом на новый уровень теории и практики. Перечисленные выше качества прекрасно выписываются в онтологические представления советской педагогики, которая, надо согласиться с А.Г. Бермусом, практически исчерпывались четырьмя категориями: «личность», «деятельность», «процесс» и «система» [2]. Проблема «образования для нового тысячелетия» решается не столько через формирование тех или иных предметных компетенций, сколько через осмысление своей жизни, принятие своей судьбы. Это требование к трудовому ресурсу, рожденное современными технологическими укладами, заставляет включать в перечень категорий такие понятия, как «субъект», «смыслы», которые являются не рядоположенными категории «личность», а ее атрибутами на новом уровне.

Эти термины, а также *Лицо, Персона, Душа* (по К.Д. Ушинскому) – *Дух* (по А.А. Ухтомскому), *Мышление когнитальное, Ценности, Разум, Вера*, а также относящиеся к средствам *Доминанта, Предназначение, Другой* (значимый взрослый), *Встреча* («сретенье» по М.М. Бахтину), *Слово, Духовный организм* (К.Д. Ушинский), *Хронотоп* (А.А. Ухтомский), *Место, МысльДеятельность* и *Мысль-коммуникация* становятся полноправными категориями педагогики, и необходимо оформить ее в статусе новой дидактики, равно как и переосмыслить онтологию человека и решить зада-

чу поиска средств формирования (выращивания) более тонких структур человека.

Остановимся на связанных понятиях «субъект», «ценности», «смысл» и попытаемся определить их место в онтологической структуре Человека, найти средства формирования, опираясь на деятельностный и уровневый подходы.

Деятельностный подход в педагогике предполагает применение структуры деятельности к пониманию предмета изучения. Согласно деятельностному подходу, результат образования – освоенная деятельность, ценности как результат образования также должны найти свое место в структуре деятельности. Согласно деятельностному подходу, все новообразования в сознании человека формируются в деятельности и являются частью освоенной им деятельности – частью опыта.

В теории содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) известно положение о том, что учебное содержание представляет собой (или должно представлять) социальный опыт, который передается молодому поколению (осваивается им). Ядром опыта является деятельность определенного предметного и уровневого наполнения. Традиционные ЗУН являются лишь частью опыта – освоенного способа деятельности (в обобщенном виде) [6]. Связав обоснованно высказанные некогда И.Я. Лернером компоненты содержания образования с характерными четырьмя компонентами, приведем их в нашей интерпретации [29; 35] (табл. 1). Примечательно, что В.Д. Шадриков, рассма-

Таблица 1

Соотношение компонентов деятельности

Элементы содержания образования (составляющие опыта)			
1. Знания о мире и способах деятельности	Способ деятельности		4. Отношения к миру, способу деятельности, себе (Мт – мотивы)
	2. Опыт материализованной деятельности (умения)	3. Интеллектуальный элемент опыта (мышление)	
Обучение		Развитие	Воспитание
Структура деятельности			
Содержательная часть	Операционная часть		Мотивационная часть
Мт – Ц – И – Обдумывание – Пл – Реализация – КД – КП – КР – Оц – Рефлексия – Мт			

Примечание. Мт – осознание собственных мотивов, Ц – целеполагание, И – получение необходимой информации, Пл – планирование, КД – контроль деятельности, КП – контроль плана, КР – контроль результата, Оц – оценивание.

тривая сформированную деятельность как результат профессионального обучения, выделяет в ней содержательную, операционную и мотивационную части.

Интересующие нас ценности, несомненно, являются элементом содержания и, вероятно, «защиты» в мотивы как осознанные потребности личности. В четвертом компоненте содержания образования «живут» Мт – мотивы, ценности и смыслы.

Д.К. Макклелланд в своей теории потребностей [10] отмечает отсутствие общепризнанной классификации мотивов, пишет, что среди мотивирующих факторов обязательно присутствуют агрессивность или власть, любовь (или сексуальность), освобождение от тревоги или стремление к безопасности и мотив достижения или самоактуализации [Там же, с. 92]. Он же вводит термин «сила намерения», величина которого прямо пропорциональна «желанию» достичь определенного состояния и значимости вознаграждения («валентности») и обратно пропорциональна трудностям достижения («психологическая дистанция») [Там же, с. 28].

Констатация разнообразных потребностей и влияния внешних и внутренних факторов деятельности мало продвигает к пониманию средств формирования мотивов. Более полезна в этом плане интересная работа В.Д. Шадрикова и В.А. Мазилова [26], выстроенная на принципиально новой систематизации психологических проявлений человека, в которой эмоции и чувства, способность, воля, мышление и одаренность рассматриваются как про-

явление интегрального внутреннего мира человека. Авторы утверждают, что произвольная регуляция деятельности имеет ведущее по сравнению с рефлекторной значение и «идет не от свободы воли, а от осознанного выбора» [26, с. 169]. Это не противоречит давней гипотезе А.А. Ухтомского об опосредующей роли психологического мира в деятельности человека. В «объективной» оценке ситуации человек все же руководствуется собственными представлениями, сложившимися у него моделями реальности и стереотипами поведения. Классик говорил также, что деятельность мозга опирается не на детерминистский принцип, а на принцип свободы выбора и свободы воли в принятии решения (цит. по: [17]).

Считаем, что нет существенных различий между свободой выбора и свободой воли. Для нас принципиально то, что выбор делается через волевым акт, а «распорядитель собственной воли» – это есть субъект по В.И. Слободчикову. Понятно, что при ослаблении внешней регуляции поведения в социуме, происходящем в наше время (и перехода к глубинным детерминантам) по З. Бауману [1], значимость субъектной позиции личности и мотивов высокого порядка возрастает, что может становиться решающим в сохранении Человека как вида в Новейшее время.

В этом контексте интересно давнее деление ценностей на «ценности-цели» и «ценности-средства», предложенное В.А. Сластениным [21]. К последним автор относит отношения, качества, знания (естественно, те, которые хотелось бы иметь, обладать, применять).

Таблица 2

Классификация ценностей (вариант)

Группы ценностей	Партнер	Деятельность	Среда
Ценности-цели	Открытие смыслов	«Полноценная» деятельность	Экологичность. Устойчивость
Ценности-стратегии	Субъектность и свобода человека. Право выбора	Соответствие сути профессии. Возможность самореализации. Нацеленность на социально востребованные качества личности	Безопасность. Комфортность. Обеспечение развития
Ценности-средства	Профессиональные знания и адекватное мировоззрение	Гармоничные взаимоотношения (сотрудничество, поддержка, позитивность)	Адекватная, позволяющая реализовывать «полноценную» деятельность

Примечание. Термин *полноценная деятельность* предложен В.В. Давыдовым для обозначения ситуации, когда учащийся осознанно выполняет все этапы деятельности, включая целеполагание и фиксации своих мотивов.

Вероятно, сюда надо добавить и принципы деятельности. Полагая, что ценности – элемент сознания, отражающий важнейшие принципы деятельности, поддерживаем деление ценностей на группы, но отметим, что читаются три группы с качественно разным статусом-функцией: «ценности-цели» как интегральные ценностно-целевые ориентиры человека на определенный период жизни; «ценности-стратегии», определяющие направленность деятельности, общий характер деятельности человека и влияющие на ее стратегию; «ценности-средства», определяющие тактику и конкретные шаги деятельности. К «ценностям-стратегиям» наиболее подходит определение ценностей Д.А. Леонтьева – система субъективных значимостей человека, определяющих через поведение его место и роль в социуме [8], названным им «ценностными ориентациями».

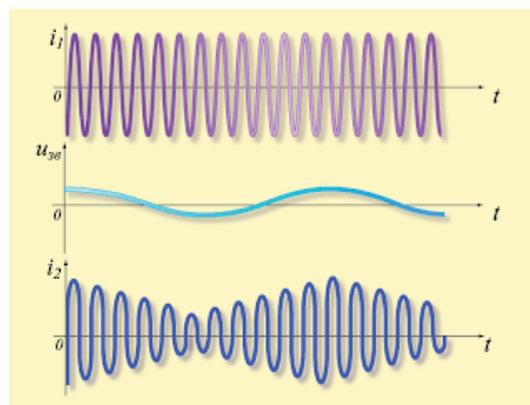
Интересно и предложение И.Г. Харисовой [25] выделить три группы ценностных ориентиров педагогов: по отношению к ребенку (партнеру – в общем виде. – В.Ю.), профессии (деятельности профессиональной, и не только. – В.Ю.) и к среде. Объединим оба подхода и приведем примеры ценностей указанных групп в нашей интерпретации (см. табл. 2) для компетенций педагога в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса.

Вслед за Д.А. Леонтьевым [8] мы понимаем Ценность в единстве трех разномасштабных форм ее существования: а) общественные идеалы, б) предметно воплощенные ценности, в) личные ценности. Последние включают идеалы и нормы, принятые или выработанные самим человеком, которыми он руководствуется в своей жизни, разделяемые им образцы поведения, его цели и планы, представления о добре и зле, справедливом разрешении конфликтов. Примечательно, что А.П. Тряпицына, представляя содержание воспитания [14], указывает те же три группы ценностей, называя их «ценности и идеалы», «ценности, воплощенные в знаниях реальности», «внутренний мир», добавляя к ним в логике воспитательной деятельности еще и модели поведения.

Приведенные, безусловно, полезные деления все же не раскрывают природу ценностей и не продвигают нас в понимании средств их формирования. Будучи намного сложнее знаний, умений, они являют собой и более сложную задачу поиска средств формирования. Современная наука признается, что до конца не понимает, что есть сознание, а ценности нахо-

дятся на границе перехода от мыслей и чувств к действию. Нейрофизиологи еще только подбираются к изучению функций эпифиза (шишковидной железы), гипоталамуса в поисках портала перехода от идеального к материальному, нам же – педагогам – надо уже сегодня выстраивать практики становления ценностей.

Первое, чего требует деятельностный подход, – это формировать необходимые качества через деятельность, тем более что ценности являются важной составляющей деятельности, они «защиты» в четвертый элемент содержания образования (отношение к деятельности по И.Я. Лернеру) и выполняют ее мотивационно-оценочную функцию. Здесь интересна аналогия с физическим процессом модуляции звука (рис. 1).



Несущая частота – Деятельность
Модулируемая частота – Ценности
Перенос Ценностей – через Деятельность

Рис. 1. Аналогия соотношения деятельности и ценностей с несущей частотой в передаче звука

Новейшие научные соображения по данной структуре предполагают, что рождению глубинных мотивов деятельности предшествует процесс смыслообразования. Так, П.Г. Щедровицкий считает мотивированность ученика не начальным этапом деятельности, а результатом «смыслообразования» – сложного и долгого процесса познания себя, возможного в специально созданных условиях, среде, обстоятельствах [28]. По нашему мнению, все-таки это не этап деятельности, однажды открытые смыслы определяют характер мотивов поведения человека в разных ситуациях, проявляются в разных деятельности.

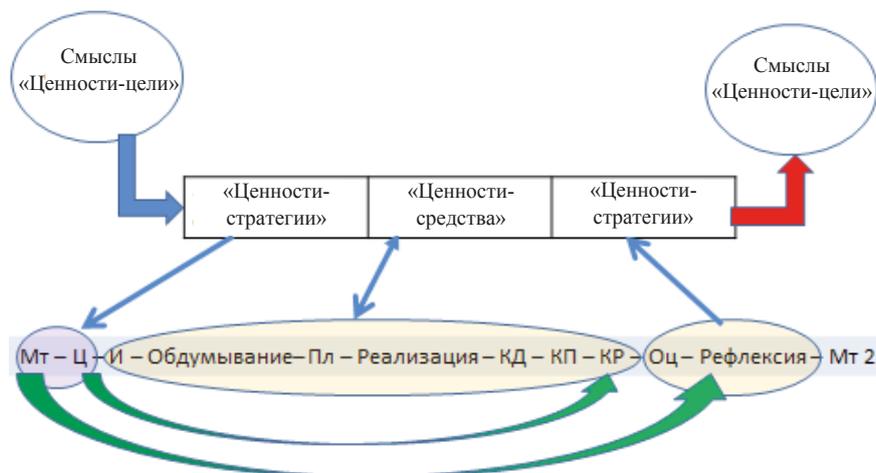


Рис. 2. Соотношение Мотивов, Ценностей и Смыслов

Предложим схему взаимосвязи первой составляющей деятельности – Мотива как «опредмеченной потребности», запускающей деятельность, и Ценностей, управляющих поведением человека (рис. 2). «Ценности-цели», по В.А. Сластенину, как ценностно-целевые ориентиры человека можно рассматривать как Смыслы. Понятие «смысл» становится атрибутом образовательного результата. Оно имеет три значения [13; 23].

1. *Значение* некоторого имени (предметное значение, детонат).

2. *Внутреннее содержание понятия*, постигаемое разумом (концепт детоната). Например, выражения *вечерняя звезда* и *утренняя звезда* имеют одно и то же значение – «планета Венера», но разный смысл. Смыслы доминируют над значением. Так, слова считаются синонимами, если они имеют один и тот же смысл.

3. *Цель*, разумное основание. Например: «это имеет здравый смысл». Не будет лишним заметить, что термины – единицы субъективной реальности и цели, основания для предметов, явлений, процессов и даже свои собственные цели человек назначает сам. Поэтому смыслом также называют мнимое или реальное *предназначение* каких-либо вещей, слов, понятий или действий, заложенное конкретной личностью или общностью.

В педагогике под смыслом принято понимать личностные ценности – идеалы, нормы, которыми руководствуется человек в сво-

ей жизни, выстраивая свои цели и планы, отражающие его представления о добре и зле, справедливости [8]. *Смыслы – интегральные ценностно-целевые ориентиры человека на определенный период жизни.*

Уровневый подход. Представленная взаимосвязь этапов деятельности (она же – последовательность формирования деятельности) справедлива, но недостаточна, как и в случае рассмотрения взаимосвязи мотивов и ценностей, поскольку при этом не учитывается специфика качественно различных уровней деятельности.

В русском языке слово *уровень* применяется в трех значениях [13]:

1) «горизонтальная плоскость, поверхность как граница, от которой измеряется высота» (уровень воды в реке);

2) «подразделение чего-н. целого, получаемое при его расчленении» (уровень образования: начальное... профессиональное...) (правильнее: ступени образования. – *В.Ю.*);

3) «степень величины, развития, значимости чего-н.».

Для целей нашего исследования подходит третье значение термина. Применительно к педагогическим системам категория «уровень» дает возможность перейти от рассмотрения их разновидностей, коих может быть бесконечное множество, к качественно отличному устройству целостных систем. Корректное использование уровневого подхода связано с пониманием целостной характери-

Уровневые особенности ценностных ориентаций

Личностные ценности – «внутренний мир» (идеалы и нормы)	Уровень деятельности
Сохранение своего «я» как субъекта, персоны, человека	Субъектный
Лично выработанные (выстраданные) ценности деятельности	Творческий
Приоритетность дела, полезности результата (а не поручения, приказа)	Сущностный (профессиональный)
Организационно-групповые обязательства	Формальной деятельности
Удовлетворение потребностей (и желаний) жизнедеятельности	Деятельность, детерминированная телесными потребностями

Таблица 4

Уровни базовых понятий

Уровень образования (тип педагогического процесса)	Характер деятельности учащегося	Мотивы	Ценностные ориентиры, ценности-стратегии	Смыслы
Формальный	Повторение образца	Получение одобрения, послушность	Организационно-групповые обязательства	Я – член коллектива
Репродуктивный (сущностно)	Обдумывание, понимание сути	Личная убежденность в целесообразности деятельности, интерес	Приоритетность дела	Я – профессионал
Продуктивный	Самостоятельный поиск	Возможность саморазвития	Самостоятельный поиск как личная ценность деятельности	Я творческий человек
Субъектно-ориентированный – СОПП	Решение задач своей жизни, проектирование	Потребность в самореализации	Самоценность Жизни человека	Я реализую свое предназначение

ки многих аспектов проявления; рассмотрением качественных отличий проявления целого. Без уровневого подхода теряется и целостный! [37].

Уровневый подход к рассмотрению явлений, характеристик требует разделять две возможных трактовки терминов, которые их обозначают:

1) явление, имеющее уровневое проявление;

2) характеристика частного уровневого проявления.

Для нас принципиальна такая дифференциация в понимании образовательного результата, или освоенной деятельности, или опыта, в частности четвертого компонента – «отношение к миру и своей деятельности». По

И.Я. Лернеру, здесь «живут» мотивы [9] (и ценности. – *В.Ю.*), и они «запускают» сам процесс деятельности. Уровневый подход говорит о том, что можно и нужно выделять уровни мотивов, а значит, и ценностей и, вероятно, смыслов, но автор не уточняет трактовку термина, что привело к ограниченности всей концепции элементов содержания образования [35].

Смещение этих двух трактовок термина приводит к неубедительной системе средств формирования востребованных сегодня качеств человека, например компетентностей, развития индивидуальности и субъектности. Уровневый подход, к сожалению, не имеет широкого распространения в качестве инструментального в образовании, однако отражает

проявляющиеся в реальности фундаментальные качественные изменения рассматриваемых объектов и процессов.

При использовании уровневого подхода требуется определить основание, по которому отличаются различные состояния одной и той же системы. Основанием разделения образовательного результата – опыта – образованности по уровням освоенной деятельности является уровень активности познавательной деятельности человека (Т.И. Шамова [27]), а согласованный с этим ядром весь антураж педагогического процесса фиксируется в понятии «тип педагогического процесса» (М.Н. Скаткин [20]). Это, в свою очередь, позволяет выявлять тенденцию изменений и называть какие-то педагогические системы «современными», отвечающими актуальным требованиям к образованию.

Вернемся еще раз к ценностям и смыслам в свете уровневого подхода. *Смыслы* человека направляют деятельность человека через осознание своих мотивов и проявляются в постановки *своих* целей.

Формирование мотивов и выстраивание деятельности опосредуются ценностями личности, в частности «ценностями-целями», которые мы отождествляем со смыслами. Интересующие нас «личностные ценности» в классификации Д.А. Леонтьева или «внутренний мир» в категориях А.П. Тряпицыной прекрасно разбиваются на функциональные группы ценностей В.А. Слостенина и их виды по И.Г. Харисовой и, что важно для нас, качественно различаются по уровням. Проиллюстрируем это в табл. 3.

Основанием для уровневой дифференциации «ценностных ориентаций» является уровень деятельности, которым владеет человек. Так, приоритетность качественного выполнения дела станет нормой, если профессия освоена по сути и человек вырос из рамок формального исполнителя. Творческий опыт делает ценными собственные установки и правила.

Любой опыт, в частности субъектного уровня, формируется в процессе соответствующего уровня учебной деятельности, охватывающей, по В.В. Давыдову, 22 этапа [5] (или 9–10 основных [33]). В профессиональной педагогике давно увязаны опыт работника, уровень освоенной им профессиональной (и общей!) деятельности с уровнем познавательной деятельности обучающегося и с рекомендуемыми педагогическими технологиями, вписывающимися в известные типы (уровни) пе-

дагогических процессов (М.Н. Скаткин). Понятно, что неотъемлемый этап деятельности – мотивирование как осознание собственных мотивов деятельности ученика – также соответствует определенному типу педагогического процесса. Технологическое соответствие всех компонентов педагогического процесса по уровням представлено в монографии В.В. Юдина «Технологическое проектирование педагогического процесса» [33].

Из табл. 3 видно, что только на субъектном уровне опыта ценностными ориентациями человека становятся его смыслы, которые, по В. Франклу, не могут быть преподаны человеку, а могут быть найдены им в ходе понимания себя – своего «я» и соотнесения его с миром, в котором ему выпало жить [24, с. 11].

В то же время, как мы отмечали, смыслы или целевые ориентиры жизни есть у любого человека в осознанном или неосознанном виде. В. Франкл говорит о высоком значении термина, в репродуктивном образовании при формировании компетенций личности «смыслы» задает учитель.

Приведем итоговую таблицу соотношения Мотивов, Ценностей, Смыслов, являющихся исходным пунктом и результатом педагогического процесса для разных типов (уровней образования) (табл. 4).

Апробация данного соотношения проводилась в ходе масштабного исследования 2000-х и 2010-х гг. по конструированию практик субъектно-ориентированного типа педагогического процесса (СОПП) [16; 30] и позволила фиксировать следующие важные для нашей темы выводы.

- Основанием для выделения уровней деятельности (как процесса, так и результата) и входящих в нее компонентов является характер познавательной деятельности обучающихся (уровень активности учения, по Т.И. Шамо- вой [27]).

- Освоение элементов содержания образования возможно на одном из пяти уровней (догматическом, формальном, сущностном, творческом, субъектном при известных семи), на каждом из уровней наблюдается объединение элементов содержания образования в единое целое – целостный опыт (например, опыт творческой деятельности индивида как специфический уровень развития опыта личности).

- Мотивы как неотъемлемый компонент деятельности также имеют уровневое проявление и полное соответствие реализуемому уровню деятельности [31]. Гипотетически

то же можно сказать и о ценностях: от ценностных ориентаций, относящихся к жизнеобеспечению до «главной жизненной потребности человека – обретения смысла жизни» (А.М. Новиков [12]).

- Ценности (и смыслы) имеют социальную природу и могут осваиваться только в совместной деятельности при выраженной субъектной позиции человека.

- Смыслы – это личностные ценности, *ценностно-целевые ориентиры на определенный период жизни* – также разбиваются по уровням; на субъектном уровне опыта (образованности) их отличает глубинное человеческое основание конкретной персоны; это то, что В. Франкл назвал Смыслом; это характеристика частного уровневого проявления, вторая трактовка термина.

- Условием выращивания Смыслов человека является общепедагогическая технология СОПП, в задачи которой входит организация процесса жизнедеятельности человека с обязательными этапами самостоятельно-го целеполагания, планирования, самоконтроля и рефлексии, которые должны быть специальным образом инициированы, поддержаны.

Отметим, что призыв к субъектному освоению ценностей (нравственного воспитания) имеется у всех великих. И.А. Ильин пишет: «Начало добра должно быть свободно избрано человеком, а не навязано ему» [7, с. 126]. Последнее принципиально, поскольку привитие ценностей через обучение как некоего знания, ставка на общественные обязательства, гражданскую ответственность приводят к формированию только *поверхностных ценностей*. В этом случае ценности остаются внешними, не разделяются подростком и не связаны с его смыслами.

Здесь опять мы сталкиваемся с разной трактовкой термина. Когда мы утверждаем, что в традиционном обучении смыслы целенаправленно и не формировались (!), имеется в виду, что не использовались соответствующие технологии (общепедагогическая технология СОПП с реализацией полноценной деятельности учащегося). Мы относим понимание смысла к уровню субъектного опыта, и в этом есть смысл! «Смыслы» более поверхностных уровней можно называть *стереотипизированными жизненными установками* человека, не затрагивающими сути данной персоны.

Проведенное исследование имеет высокую актуальность для современного социума и Новейшего времени. В свое время И.А. Ильин,

задумываясь о кризисных состояниях общества, указал на корневое противоречие, их вызывающее, – нестыковку Ценностей и Смыслов (!) и назвал типичные ее причины [7]:

- отрыв от духовных корней (религиозных, нравственных, национально-патриотических) (добавим сюда – человеческих! – В.Ю.);

- «деморализация» (освобождение себя от Добра, что приводит к пособничеству всяческого Зла);

- попираание души человека как уникальной единицы общества, замена ее на гражданина, который «обязан».

В заключение отметим, что исследование поставило проблемные вопросы:

- Если «полноценная деятельность» запускается смыслообразованием, то что запускает этот процесс?

- Как должно быть организовано образование для выращивания смыслов? Нужно ли для этого менять общую технологию СОПП?

Ответ на эти вопросы – дальнейшие задачи нашего исследования и новой дидактики.

Список литературы

1. Бауман З. Текущая современность / пер. с англ. С.А. Комаров. СПб., 2008.
2. Бермус А.Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. С. 2–21.
3. Головлева С.М., Юдин В.В. Ценностное поле образовательной организации, как компонент образовательной среды, его влияние на результат образования // Образовательный диалог. 2015. № 2(6). С. 8–16.
4. Головлева С.М., Юдин В.В. Ценностные ориентации школьников // Философия и/или новое интегративное знание – 4: сб. материалов Всерос. науч. конф. / под ред. А.В. Азова. Ярославль, 2016.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Дидактика средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М., 1975.
7. Ильин И.А. О грядущей России: избранные статьи / под ред. Н.П. Полторацкого. М., 1993. С. 124–131.
8. Леонтьев Д.А. Ценности общества и ценности личности тезисы доклада [Электронный ресурс]. URL: <http://iph.ras.ru/page52169422.htm> (дата обращения: 31.06.2015).
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
10. Макклелланд Д. Мотивация человека / науч. ред. пер. Е.П. Ильина, пер. с англ. А. Богачев и др. СПб., 2007.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. 4 февр. 2010 г. Пр-271 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращения: 16.01.2022).
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М., 2007.
13. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. М., 1978.
14. Педагогика: учебник для вузов / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2013. С. 134–136.
15. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М., 2010.
16. Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно-ориентированного типа // Методические рекомендации / под науч. ред. В.В. Юдина. Ярославль, 2017.
17. Селевко Г.К. Концепция самовоспитания // Современные концепции воспитания: материалы конф. Ярославль, 2000. С. 136–149.
18. Сенько Ю.В. Концептуальные идеи непрерывного образования // Непрерывное образование: методология, технологии, управление: кол. моногр. / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. Ярославль, 2018. С. 36–48.
19. Сенько Ю.В. Педагогическое образование: в поисках смысла // Евразийский образовательный диалог: материалы междунар. форума / под ред. И.В. Лободы, А.В. Золотаревой. Ярославль, 2019. С. 568–571.
20. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.
21. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведения / под ред. В.А.Слостенина. М., 2013.
22. Степанов Е.Н. Воспитание индивидуальности: учеб.-метод. пособие. М., 2008. С. 13–14.
23. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. М., 1990.
25. Харисова И.Г. Ценностно-смысловые ориентиры педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2021/sekt-2-2/2-2-harisova.pdf (дата обращения: 19.01.2022).
26. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология: учебник академического бакалавриата. М., 2015.
27. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
28. Щедровицкий П.Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы // Вопр. философии. 2007. № 7. С. 36–54.
29. Юдин В.В. Образовательный результат: от компетенций до личности // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 4(52). С. 13–24.
30. Юдин В.В. Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса – ключевое направление реализации ФГОС // Образовательная панорама. 2015. № 1(3). С. 56–62.
31. Юдин В.В. Технологический подход в образовании: концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2015. С. 231–243.
32. Юдин В.В. Технологическое описание педагогических процессов разных типов // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 2. Т. II. С. 86–90.
33. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: моногр. М., 2008.
34. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 4–12.
35. Юдин В.В. Элементы содержания образования как единое целое // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе: тез. докл. Всесоюз. науч. конф. Волгоград, 1986.
36. Юдин В.В. Элементы содержания образования и уровни их усвоения // Совершенствование технологии обучения в профессиональных учебных заведениях: сб. науч. тр. М., 1992. С. 84–94.
37. Юдин В.В., Головлева С.М. От педагогического процесса к педагогической системе // Образовательный диалог. 2018. № 1(19). С. 4–8.

* * *

1. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost' / per. s angl. S.A. Komarov. SPb., 2008.
2. Bermus A.G. Ontologicheskij povорот v naukah ob obrazovanii // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. Vyp. 2. S. 2–21.
3. Golovleva S.M., Yudin V.V. Cennostnoe pole obrazovatel'noj organizacii, kak komponent obrazovatel'noj sredy, ego vliyanie na rezul'tat obrazovaniya // Obrazovatel'nyj dialog. 2015. № 2(6). S. 8–16.
4. Golovleva S.M., Yudin V.V. Cennostnye orientacii shkol'nikov // Filosofiya i/ili novoe integrativnoe znanie – 4: sb. materialov Vseros. nauch. konf. / pod red. A.V. Azova. Yaroslavl', 2016.
5. Didaktika srednej shkoly: nekotorye problemy sovrem. didaktiki: ucheb. posobie dlya ped. in-tov / pod red. M.A. Danilova i M.N. Skatkina. M., 1975.
6. Didaktika srednej shkoly / pod red. M.A. Danilova, M.N. Skatkina. M., 1975.
7. Il'in I.A. O gryadushchej Rossii: izbrannye stat'i / pod red. N.P. Poltorackogo. M., 1993. S. 124–131.
8. Leont'ev D.A. Cennosti obshchestva i cennosti lichnosti tezisy doklada [Elektronnyj resurs]. URL: <http://iph.ras.ru/page52169422.htm> (дата обращения: 31.06.2015).
9. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M., 1981.

10. Maklelland D. Motivaciya cheloveka / nauch. red. i per. E.P. Il'ina, per. s angl. A. Bogachev i dr.. SPb., 2007.
11. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola»: utv. 4 fevr. 2010 g. Pr-271 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953> (data obrashcheniya: 16.01.2022).
12. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya. M., 2007.
13. Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazyka. M., 1978.
14. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov / pod red. A.P. Tryapicynoj. SPb., 2013. S. 134–136.
15. Prigozhin A.I. Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushchim. M., 2010.
16. Rekomendacii po organizacii pedagogicheskogo processa sub»ektno-orientirovannogo tipa // Metodicheskie rekomendacii / pod nauch. red. V.V. Yudina. Yaroslavl', 2017.
17. Selevko G.K. Konceptiya samovospitaniya // Sovremennye konceptii vospitaniya: materialy konf. Yaroslavl', 2000. S. 136–149.
18. Sen'ko Yu.V. Konceptual'nye idei nepreryvnogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: metodologiya, tekhnologii, upravlenie: kol. monogr. / pod red. N.A. Lobanova, L.G. Titovoj, V.V. Yudina. Yaroslavl', 2018. S. 36–48.
19. Sen'ko Yu.V. Pedagogicheskoe obrazovanie: v poiskah smysla / Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog: materialy mezhdunar. foruma / pod red. I.V. Lobody, A.V. Zolotarevoj. Yaroslavl', 2019. S. 568–571.
20. Skatkin M.N. Sovershenstvovanie processa obucheniya. M., 1971.
21. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniya / pod red. V.A.Slastenina. M., 2013.
22. Stepanov E.N. Vospitanie individual'nosti: ucheb.-metod. posobie. M., 2008. S. 13–14.
23. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. M., 1983.
24. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / per. s angl. M., 1990.
25. Harisova I.G. Cennostno-smyslovye orientiry pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2021/sekt-2-2/2-2-harisova.pdf (data obrashcheniya: 19.01.2022).
26. Shadrikov V.D., Mazilov V.A. Obshchaya psihologiya: uchebnik akademicheskogo bakalavriata. M., 2015.
27. Shamova T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. M., 1982.
28. Shchedrovickij P.G. Izmeneniya v myshlenii na rubezhe XXI stoletiya: sociokul'turnye vyzovy // Vopr. filosofii. 2007. № 7. S. 36–54.
29. Yudin V.V. Obrazovatel'nyj rezul'tat: ot kompetencij do lichnosti // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2008. № 4(52). S. 13–24.
30. Yudin V.V. Sub»ektno-orientirovannyj tip pedagogicheskogo processa – klyuchevoe napravlenie realizacii FGOS // Obrazovatel'naya panorama. 2015. № 1(3). S. 56–62.
31. Yudin V.V. Tekhnologicheskij podhod v obrazovanii: konceptii vedushchih uchenyh instituta pedagogiki i psihologii YAGPU im. K.D. Ushinskogo. Yaroslavl', 2015. S. 231–243.
32. Yudin V.V. Tekhnologicheskoe opisanie pedagogicheskikh processov raznyh tipov // Yarosl. ped. vestn. 2015. № 2. T. II. S. 86–90.
33. Yudin V.V. Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monogr. M., 2008.
34. Yudin V.V. Celostnyj podhod v obrazovanii: sovremennoe videnie // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). S. 4–12.
35. Yudin V.V. Elementy sodержaniya obrazovaniya kak edinoo celoo // Teoretiko-metodologicheskie problemy uchebno-vospitatel'nogo processa v shkole i pedvuze: tez. dokl. Vsesoyuz. nauch. konf. Volgograd, 1986.
36. Yudin V.V. Elementy sodержaniya obrazovaniya i urovni ih usvoeniya // Sovershenstvovanie tekhnologii obucheniya v professional'nyh uchebnyh zavedeniyah: sb. nauch. tr. M., 1992. S. 84–94.
37. Yudin V.V., Golovleva S.M. Ot pedagogicheskogo processa k pedagogicheskoi sisteme // Obrazovatel'nyj dialog. 2018. № 1(19). S. 4–8.



**Personal values in the context
of the activity and level approaches**

The article deals with the approaches to the development of the related personal characteristics (motives, values, essences) that are considered as the attributes of the subjective level of the personality. There is substantiated the necessity of the complex usage of the activity, holistic and level approaches. There is emphasized the necessity of the subject-oriented type of the pedagogical process for the development of the remote structures of the man and providing the guarantees of the sustainable development of the society.

Key words: *motives, values, essences, levels, activity approach, types of pedagogical processes.*

(Статья поступила в редакцию 08.01.2022)

Н.В. БОРДОВСКАЯ
(Санкт-Петербург)

Е.А. КОШКИНА
(Архангельск)

**МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ СМЕШАННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ***

Рассматриваются методологические подходы к решению актуальных задач понимания сущности, структуры и функций, оценки применения в педагогическом процессе смешанных образовательных технологий. Анализируется понятийно-терминологический аппарат новых педагогических подходов, в первую очередь понятие смешанных образовательных технологий как сочетания традиционно-человеко-ориентированного и онлайн-обучения, а также эффективность применения смешанных образовательных технологий, критерии и показатели их оценки в педагогическом процессе.



Ключевые слова: *традиционные образовательные технологии, цифровые технологии в образовании, смешанная образовательная технология, гибридные технологии в образовании.*

Одним из главных современных мировых трендов является активное развитие цифрового образовательного пространства. Данный процесс, начавшийся в 80-х годах XX в. с элементарного использования возможностей компьютера и программных средств для решения частных дидактических целей в рамках отдельной учебной дисциплины [17], в настоящее время приобрел глобальные черты. Другими словами, активное использование цифровых технологий в образовательном процессе приобрело массовый характер в связи с необходимостью решения широкого спектра задач как традиционного академического (формирование необходимой и достаточной системы знаний, умений и навыков), так и компетентностного характера (формирование комплекса новых компетенций, необходимых для эффективной деятельности и гибкой коммуникации в цифровом обществе). Значимость цифровых образовательных технологий подтвердила и глобальная ситуация пандемии COVID-19, по-

скольку только благодаря им появилась возможность обеспечить стабильность функционирования образования как социального института и педагогической системы.

Известно, что важным фактором прогресса в любой сфере общества, в том числе и в сфере образования, является эффективность использования современных средств информационных и коммуникационных технологий. В силу того, что наиболее эффективными средствами в решении современных образовательных задач, по эмпирическим и экспериментальным данным самых последних отечественных и зарубежных исследований, являются именно смешанные технологии [7; 9; 10; 14; 15], их эффективность находится в фокусе нашего внимания.

Развитие практики применения цифровых технологий в образовании и признание значимости их дидактического и развивающего потенциала в реализации образовательных целей актуализировали проблему их интеграции с традиционными образовательными технологиями. Как следствие, возник целый комплекс проблем, которые связаны не только с определением отличительных признаков смешанных образовательных технологий, их структурно-функционального разнообразия, но и с оценкой эффективности в образовательном процессе.

Однако сложившаяся ситуация в педагогической науке такова, что среди ученых, занимающихся методологией оценки эффективности в образовании, нет единого мнения в оценке эффективности смешанных образовательных технологий. В поиске оптимальной стратегии нашего исследования мы обратились к анализу актуальных проблем методологического характера.

Первая проблема связана с разработкой понятийно-терминологического аппарата и, прежде всего, уточнением значений основных понятий – «смешанная образовательная технология» и «эффективность ее применения в образовательном процессе». Как показал анализ отечественных и зарубежных публикаций, вышедших в свет за последнее десятилетие [2], в научном сообществе наблюдается отсутствие терминологического единообразия в понимании смешанной образовательной технологии и характера связи цифровых и традиционных образовательных технологий. Причем довольно часто ее отождествляют с технологией гибридного обучения.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект 22-28-00013).

Мы поддерживаем точку зрения тех, кто рассматривает смешанную образовательную технологию через согласованность применения традиционных и онлайн образовательных технологий в образовательном процессе. С позиции целостного подхода (В.С. Ильин) в нашем исследовании смешанную образовательную технологию мы рассматриваем как целостный объект изучения, состоящий из двух связанных между собой элементов (традиционная и цифровая образовательная технология), и в то же время как важнейшую составляющую образовательного процесса, от особенностей развития которой зависит его эффективность. В рамках такого понимания нами определены качественно новые отличительные признаки смешанной образовательной технологии [2], существенно разграничивающие признаки традиционных и цифровых технологий. Нами выделены также базовые пространственно-временные и процессуально-методические характеристики смешанной образовательной технологии – характер *соотношения* педагогических и цифровых технологий, определяющий специфику образовательной траектории обучающихся, *время* их применения, *место* применения, т. е. на какой образовательной площадке и в каких *условиях* реальной и/или виртуальной образовательной среды, *приемы и инструменты работы с учебным содержанием* (контентом) в реальном и дистанционном форматах (режимах); *методы, приемы и формы взаимодействия* педагога и обучающихся.

Если смешанное обучение фокусируется на *обязательном сочетании традиционного «человеко-ориентированного» и онлайн-обучения*, то гибридное обучение – на поиске подходящей комбинации образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или офлайн. В школьной и вузовской образовательной практике постоянно появляются новые формы и модели смешанного обучения, что позволяет говорить о развитии смешанных образовательных технологий. В частности, технология гибридного обучения может рассматриваться как развитие смешанного. Однако, в отличие от смешанных, при реализации гибридных образовательных технологий большая часть учебной программы осваивается обучающимися в режиме онлайн, при этом доминирует их взаимодействие с образовательным онлайн-ресурсом, а общение с преподавателем в значительной степени выполняет консультативную функцию [10, с. 2–3].

Вторая методологическая проблема связана с *поиском механизмов интеграции цифровых и традиционных образовательных технологий* в образовательном процессе и научным обоснованием их оптимального соотношения. Эта проблема решается преимущественно на эмпирическом уровне, поэтому можно привести отдельные примеры. Например, процессуальный подход позволяет раскрыть механизмы интеграции цифровых и традиционных образовательных технологий через такие компоненты, как содержание образования, методы, формы и средства обучения [1]. Известна классификация систем электронного обучения, предложенная Б. Томлинсоном и К. Виттейкером (смешанное обучение – до 45% онлайн-обучения; гибридное обучение – 40–80% в режиме онлайн-обучения; дистанционное обучение – более 80% онлайн-обучения; обучение с помощью сети Интернет – минимум онлайн-обучения) [10, с. 1]. Однако заметим, что для подготовки специалистов профессиональных областей, в которых выполнение трудовых функций базируется на межличностной коммуникации (педагоги, психологи, социальные работники и др.), перевод процесса обучения в цифровое образовательное пространство может негативно повлиять на формирование значимых профессиональных компетенций. Кроме того, излишнее доминирование цифровых образовательных технологий акцентирует внимание педагога на проектной и организационно-управленческой деятельности, что существенно сокращает ресурсы для выполнения им других функций (стимулирования креативности, критического мышления, формирования языковой коммуникативности, межличностного общения, развития личности и др.). В нашем исследовании в поиске механизмов согласования традиционных и цифровых технологий, применяемых для решения современных образовательных задач, мы опираемся на принцип их интеграции, реализация которого при описании и анализе моделей смешанного обучения позволила содержательно выделить ядро такой интеграции: синхронность, дополнительность, включенность.

Выявление интеграционных связей между традиционными и цифровыми технологиями, выстраиваемых педагогами на научной основе в системе смешанного обучения, может, во-первых, снять противоречие между разрозненным, а порой и неосознанным, интуитивным их применением; во-вторых, будет способствовать согласованному и системному их применению для решения образовательных за-

дач. В этом значении можно говорить о междисциплинарной интеграции в педагогических средствах для решения образовательных задач и формирования компетенций у обучающихся. При этом мы предполагаем, что и традиционные, и цифровые технологии могут вносить разную долю в обеспечение эффективности смешанных образовательных технологий в целом.

Третья методологическая проблема связана с определением методологических оснований *для оценки эффективности* применяемых смешанных образовательных технологий в образовательном процессе. Начнем с уточнения научных взглядов в понимании эффективности применения смешанных образовательных технологий. В самом общем виде эффективность характеризуют как достижение высоких результатов при минимальных затратах ресурсов (временных, человеческих, энергетических и т. п.) в конкретной деятельности: «Эффективность – достижение каких-либо определенных результатов с минимально возможными издержками или получение максимально возможного объема продукции из данного количества ресурсов» [13]. Именно к этому стремятся в сфере образования – выбирают самые эффективные средства и применяют минимально необходимые ресурсы для достижения поставленной образовательной цели.

В рамках процессуального подхода эффективность образовательных технологий смешанного типа определяется традиционным сопоставлением цели и полученных результатов. Деятельностный подход предполагает изучение целей, объектов, средств и результатов педагогической и учебной деятельности. При этом основной акцент делается на изменении ролей педагога (организатор традиционного учебного процесса, модератор, фалиситатор, тьютор, консультант, эксперт) и обучающихся (исполнитель, инициатор, координатор, эксперт) [8]. В этом случае эффективность смешанных образовательных технологий будет определяться тем, насколько каждый из участников образовательного процесса достиг поставленных перед ними целей. Средовой подход предусматривает поиск оптимальных условий для реализации смешанных образовательных технологий. Согласно данному подходу, смешанное обучение предполагает «сочетание физического и цифрового образовательного пространства, позволяющее индивидуализировать процесс обучения для каждого обучающегося, исходя из конкретной ситуации и возможностей использо-

вать те или иные технологии» [12, с. 227]. При этом эффективность применения цифровых и традиционных образовательных технологий в том или ином соотношении определяется состоянием всех компонентов образовательной среды, в первую очередь виртуальной, представляющей собой «информационное содержание и коммуникационные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса» [3, с. 87]. Объясняется это тем, что в силу особенностей организации смешанного обучения образовательная деятельность осуществляется в двух различных образовательных *средах (в реальной и виртуальной)* в том или ином их соотношении, вплоть до их интеграции, в каждой из которых и педагог и обучающиеся могут выполнять разные роли, использовать различные способы прямого и опосредованного взаимодействия, а также разные формы и средства проявления своей позиции и творческой индивидуальности.

Наряду с понятием «эффективность» по отношению к применяемым образовательным технологиям употребляют понятия «успешность» и «оптимальность» и зачастую их отождествляют, хотя мы придерживаемся мнения, что между ними есть различия. Если эффективность указывает на то, что процесс применения технологии был минимален по затратам средств и ресурсов, то успешность применения характеризует достижение поставленной цели этим средством; а оптимальность определяется максимальной реализацией потенциала используемых средств при минимальных затратах. Ведь известно, что применение смешанной технологии может быть успешным если цель достигнута, хотя и со значительными затратами ресурсов, т. е. недостаточно эффективно. Такое различие с учетом принятого нами понимания эффективности позволяет считать успешность применения технологии низким уровнем в оценке ее эффективности, оптимальность – нормой, т. е. средним уровнем, а эффективность на высоком уровне рассматривать через достижение *успешности и оптимальности* применения такой технологии, а достижения *согласованности* средств традиционных и цифровых технологий, используемых рамках в этой технологии.

Четвертая методологическая проблема связана с *поиском критериев для оценки эффективности* смешанных образовательных технологий и определением их показателей.

Данная проблема в настоящее время разрабатывается преимущественно на эмпирическом уровне, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, посвященные описанию индивидуального опыта применения смешанной технологии в рамках отдельной дисциплины, либо обеспечение смешанного обучения в условиях конкретной образовательной организации [4; 11; 16]. При этом основания для выбора критериев такой эффективности предлагаются самые разнообразные [1]:

- с позиции педагога – уровень подготовленности к управлению обучением в смешанном формате, качество оптимизации профессиональной деятельности;

- с позиции обучающегося – уровень развития учебной мотивации, ответственности, развитие навыков самостоятельного решения проблем;

- со стороны организации образовательного процесса – доступность учебной информации и наличие устойчивой обратной связи, эффективность обеспечения ресурсами.

Тем не менее, на наш взгляд, вопрос о разработке обобщенных критериев и показателей эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в общем или высшем образовании, остается наиболее актуальным и наименее разработанным в настоящее время.

Для оценки эффективности применения смешанных образовательных технологий нами выделены *три группы критериев*: степень совпадения образовательной цели и полученного от применения технологии образовательного результата, оптимальный выбор модели интеграции традиционных и цифровых технологий, эффективность затрат времени и ресурсов. Эти критерии должны отвечать ряду требований. В частности, они должны быть в определенной мере универсальны, т. е. применимы в отношении любых разновидностей смешанных образовательных технологий вне зависимости от специфики вуза, направления подготовки, профиля и т. п. Кроме того, они должны быть всесторонние и измеримые. При разработке таких критериев и их показателей, на наш взгляд, необходимо руководствоваться следующими исходными позициями – *принципами*.

Оценка эффективности применения современных образовательных технологий:

- не должна подменяться оценкой только образовательного результатов, т. к. результат образовательной деятельности достигается не

только благодаря применению этой технологии, но и затраченными ресурсами;

- не должна подменяться оценкой затраченных ресурсов только отдельных субъектов образовательного процесса (оценивается совокупность всех затраченных ресурсов: и педагога, и обучающихся, и образовательной организации, но при доминировании ценности, значимости и весомости человеческого ресурса);

- должна непременно учитывать объективные различия в условиях ее применения, в компетенциях субъектов образовательного процесса, а также в особенностях их профессионального и личностного развития.

Таким образом, смешанная образовательная технология рассматривается нами как новый объект научного анализа и образовательной практики в его целостности с объяснением отличительных особенностей и механизмов интеграции традиционных и цифровых технологий в образовательный процесс, обоснованием разновидностей структурно-функциональной организации, определением степени эффективного применения в системе российского образования и поиском условий для его повышения с опорой на сложную системную методологию.

Список литературы

1. Боброва С.Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4(83). С. 192–193.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 137–175.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование и педагогические науки. 2012. № 14. С. 86–91.
4. Егорова А.Ю. Формирование готовности иностранных студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий при обучении в техническом вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (дата обращения: 12.01.2022).
5. Итинсон К.С., Чиркова В.М. «Перевернутый класс»: инновационная модель обучения в высшем учебном заведении // Балт. гуманит. журн. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 88–90.
6. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс

- технологий смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 186–189.
7. Мишота И.Ю. Применение «смешанного» обучения (“blended learning”) в образовательном процессе в вузах // Сборник трудов Историко-архивного института. Т. 39. М., 2012. С. 452–456.
8. Мишота И.Ю. Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса // Вестн. Рос. гос. гуманит. ун-та. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 3(13). С. 97–106.
9. Петрова С.Н., Коржавина Н.В. Теория поколений – ключ к созданию модели методической системы обучения высшей математике в техническом вузе // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2021. № 5(217). С. 26–36.
10. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестн. науки и образования Северо-Запада России. 2021. Т. 7. № 1. С. 1–9.
11. Томаков В.И., Томаков М.В., Лупандин В.В. Потенциал и проблемы внедрения технологии «перевернутый класс» в образовательный процесс // Изв. Юго-Запад. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 2. С. 98–110.
12. Черепова Н.Ю. Культурологическое значение виртуальных образовательных форумов // Ярослав. пед. вестн. 2019. № 2(107). С. 225–228.
13. Экономика. Толковый словарь. М., 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://economics.niv.ru/doc/dictionary/economics/fc/slovar-221-2.htm#zag-2833> (дата обращения: 12.01.2022).
14. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 2006.
15. Huang L.K. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS postgraduate programme // Journal of Librarianship and Information Science, 2010. P. 45–69 [Electronic resource]. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0961000609351367> (дата обращения: 13.01.2022).
16. Rudneva M.A., Valeeva N.G. Implementation of LMS Into teaching ESP to ecological faculty students // RUDN Journal of Ecology and Life Safety. 2017. Vol. 25. No 2. P. 317–324.
17. Tall D. Using the computer as an environment for building and testing mathematical concepts: A Tribute to Richard Skemp [Electronic resource]. URL: http://www.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/the_mes/computers.html (дата обращения: 13.01.2022).
- * * *
1. Bobrova S.E. Aktual'nye problemy smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 4(83). S. 192–193.
2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Bochkina N.A. Obrazovatel'nye tekhnologii v sovremennoj vysshej shkole (analiz otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij i praktik) // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 6. S. 137–175.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak neot'emlemyj komponent sovremennoj sistemy obrazovaniya // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2012. № 14. S. 86–91.
4. Egorova A.Yu. Formirovanie gotovnosti inostrannyh studentov k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij pri obuchenii v tekhnicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (data obrashcheniya: 12.01.2022).
5. Itinson K.S., Chirkova V.M. «Perevernutyj klass»: innovacionnaya model' obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii // Balt. humanit. zhurn. 2020. T. 9. № 2(31). S. 88–90.
6. Kutepova L.I., Trostin V.L., Leont'eva G.A. Opyt vnedreniya v obrazovatel'nyj process tekhnologij smeshannogo obucheniya // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 60-3. S. 186–189.
7. Mishota I.Yu. Primenenie «smeshannogo» obucheniya (“blended learning”) v obrazovatel'nom processe v vuzah // Sbornik trudov Istoriko-arhivnogo instituta. T. 39. M., 2012. S. 452–456.
8. Mishota I.Yu. Razvitie smeshannogo obucheniya v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa // Vestn. Ros. gos. humanit. un-ta. Ser.: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018. № 3(13). S. 97–106.
9. Petrova S.N., Korzhavina N.V. Teoriya pokolenij klyuch k sozdaniyu modeli metodicheskoy sistemy obucheniya vysshej matematike v tekhnicheskom vuze // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2021. № 5(217). S. 26–36.
10. Rudinskij I.D., Davydov A.V. Gibridnye obrazovatel'nye tekhnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy primeneniya // Vestn. nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii. 2021. T. 7. № 1. S. 1–9.
11. Tomakov V.I., Tomakov M.V., Lupandin V.V. Potencial i problemy vnedreniya tekhnologii «perevernutyj klass» v obrazovatel'nyj process // Izv. Yugo-Zapad. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i pedagogika. 2021. T. 11. № 2. S. 98–110.
12. Cherepova N.Yu. Kul'turologicheskoe znachenie virtual'nyh obrazovatel'nyh forumov // Yarosl. ped. vestn. 2019. № 2(107). S. 225–228.
13. Экономика. Толковый словарь. М., 2000 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://economics.niv.ru/doc/dictionary/economics/fc/slovar-221-2.htm#zag-2833> (data obrashcheniya: 12.01.2022).

The methodology of the study of the efficiency of the combined educational technologies

The article deals with the methodological approaches to solving the topical issues of the comprehension of the essence, structure, functions and evaluation of the use of the combined educational technologies in the pedagogical process. There are analyzed the definitions of the new pedagogical approaches, first of all the concept of the combined educational technologies as the combination of the traditional person-oriented and online learning and the efficiency of the use of the combined educational technologies, the criteria and the indicators of their evaluation in the pedagogical process.

Key words: *traditional educational technologies, digital technologies in education, combined educational technology, hybrid technologies in education.*

(Статья поступила в редакцию 08.01.2022)

Д.В. ПОЛЕЖАЕВ
(Волгоград)

**МЕНТАЛЬНЫЕ
ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ
ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ:
ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
АСПЕКТЫ**

Анализируется феномен исторического сознания и патриотизма как основы формирования общероссийской гражданской идентичности. В качестве опорных точек становления социально-индивидуального сознания предлагаются ментальные феномены, функционирующие в пространстве исторической темпоральности. Философско-образовательное содержание процесса исторического самосознания отражает практические ориентиры воспитания детей и молодежи в пространстве образовательной организации.

Ключевые слова: *историческое сознание, патриотизм, воспитание, гражданская идентичность, менталитет, философия образования, историческая темпоральность.*

Историческое самосознание человека понимается как включенность его в общий процесс социально-индивидуального саморазвития, как осознанное и заинтересованное приня-

тие им того, что он сам является частью истории. При этом человек видится не как пассивная часть исторической темпоральности (точнее – не только пассивная) – он ответственный сопричастник истории, в каком-то смысле – ее творец.

Практическая значимость проблемы формирования исторического сознания у детей и молодежи заключается, на наш взгляд, в том, что это сознание – патриотическое, имеющее в том числе ментальное измерение [12, с. 193–200], а требования воспитания патриотизма и гражданственности в новых поколениях россиян звучат сегодня в политических, государственно-правовых смыслах [21], в новых образовательных нормах и требованиях к результатам учебно-воспитательного процесса. Об этом, например, идет речь в новом ФГОС ООО (2021), в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» с поправками о воспитании» (2020) и проч.

Изучение индивидуальных, социально-групповых и больших социальных изменений в пространстве исторической темпоральности невозможно без сопряжения ведущих понятий – своего рода теоретической «триады» философско-образовательного анализа: «сознание» – «самосознание» – «идентичность». В некоторых случаях их объединяют воедино [10], в других – выстраивают теоретические противопоставления. Однако понятно, что каждое из них в прикладном – к феномену истории в целом – отношении выглядят вполне убедительно.

Нам видится важным подчеркнуть, что под сознанием мы понимаем социально-психологический феномен – развивающийся и изменяющийся, но функционирующий как конкретная социально-индивидуальная данность [1, с. 22–26]. Самосознание есть процесс осуществления и своего рода «оформления» сознания, преимущественно в индивидуальном или социально-групповом плане, имеющий, прежде всего, историческое измерение (в разных темпоральных интервалах) [19, с. 56–65]. Идентичность же – это более широкий и содержательно глубокий феномен, обнимающий собой множественные культурные, образовательные, научные, философские, политические и иные смыслы межсубъектного сопоставления (индивидуальные, социально-групповые, обмен между «большими» социально-культурными сообществами, в том числе между цивилизациями) [17, с. 29–34]. Именно иден-

тичность выводится сегодня в государственно-правовых нормативно-образовательных документах в качестве основного требования к результатам образования, что мы должны воспринимать таким же образом, поскольку они пронизаны идеями патриотизма, исторического сознания, самосознания и национального российского менталитета.

Философско-методологическое измерение образовательно-воспитательного пространства в контексте заявленной нами проблемы заставляет задать вопрос, актуальный и в практическом педагогическом отношении: «Можно ли вообще обойтись без исторического самосознания?». Многие вспоминают в качестве примера «обхождения» человека без знаний о собственном прошлом – об Иванях, не помнящих родства. Но ведь в основе этой национальной русской идиомы – давнее историческое явление, когда пойманные жандармами беглые каторжники на вопрос об имени отвечали «Иван», а на вопрос «Откуда родом?» – «Не помню». И это лишь один из вариантов смысло-содержательного измерения ментальных пространств, которые Ю.С. Степанов в свое время назвал «ментальными мирами» [22, с. 131–142]. Впрочем, эти миры учениый рассматривал только как нечто «воображаемое», поэтому научный историзм приведенного толкования видится не вполне достаточным. Поэтому вовсе не обязательно, что Иваны, не помнящие родства, не хранят в памяти свои истоки, личную историю, актуализируя их в той или иной степени – в конкретной ситуации, в пространстве наличной культуры. Не говорить о прошлом – это вовсе не значит не иметь о нем представления и не относиться к нему с уважением: своеобразие понимания этого тезиса убедительно раскрывается в философских категориях «формы» и «содержания».

Когда речь идет о лишении человека его прошлого, более точным видится феномен «манкурта», раба, человекоподобного существа, забывающего о предках и самых близких людях, полностью подчиненного хозяину и не нуждающемуся ни в малейшей мере в поиске или даже «нащупывании» генеалогических точек своего собственного исторического сознания. Впрочем, это всего лишь литературный образ, представляемый как психологический артефакт тоталитарного толка – возможный итог направленного воздействия на личность с целью формирования нового типа людей [15].

Понятно, что в повседневной жизни достаточно часто встречаются случаи, когда отсутствует потребность в историческом сознании

и не востребуется действительное и подлинное историческое знание. Примеры этого известны и на уровне государств и народов, и на уровне отдельных общностей, стратифицированных по различным признакам – национальным, религиозным, политическим. Не секрет, что именно по этим критериальным линиям выстраиваются и векторы формирования экстремистского сознания [18, с. 20–31]. Да и на уровне индивидуально-личностном такие случаи проявляются вполне «выпукло», поскольку достаточно легко отслеживаются через отрицание ценностей патриотизма и гражданского служения. Впрочем, сегодня «мещанство» часто уже не выступает, увы, социальным явлением, заслуживающим общественного осуждения (впрочем, как и «киждивенчество», «спекуляция» и многое другое).

Отсутствие интереса к прошлому или его негативное восприятие во многом нивелирует ценностное содержание настоящего и препятствует деятельностному обращению в будущее. Преодолению такого рода тенденций в детском и молодежном сознании могут способствовать различного рода социальные проекты, акции и другие им подобные специально организованные и направленные педагогические события, будирующие общественное и индивидуальное сознание, а также сознание социально-групповое, прежде всего – семейное (здесь семья понимается, как социальный институт, имеющий в том числе экономическое измерение [20, с. 41, 45]). Это важно, поскольку именно в семье необходимо фиксируются как ценностно значимые – основные духовные опорные точки человека – психологические установки индивидуального сознания, которые мы рассматриваем как функционально значимые ментальные механизмы [16, с. 123–128], определяющие самосознание человека и общества, в том числе историческое самосознание.

Вторая сторона обозначенного выше вопроса может быть представлена следующим образом: «А что дает историческое самосознание? Обществу? Социальной группе? Человеку?». Действительно, в чем же смысл и практическая польза исторического самосознания? Почему и для кого это важно – в культурно-историческом, социально-политическом, экономическом и ином отношении? Для этого видится важным обратиться к содержательно-смысловому осмыслению феномена исторического самосознания.

Историческое самосознание – это в первую очередь отражение устойчивого национально-единства страны, государства, общества;

указанные феномены, конечно, не равнозначны, но их взаимосвязь обусловлена не только логически, но и исторически [3]. Поиск «духовных скреп», актуализированных в политико-государственном пространстве современной России, представляется незавершенным, он продолжается как в теоретическом, в том числе философско-образовательном, так и в практическом – организационно-педагогическом – отношении. Подчеркнем, что религиозное измерение национальной духовности – не единственно возможный вариант анализа данного феномена; существует множество подходов к пониманию национального духа народа [4, с. 55, 59; 6], его исторического самосознания и самоосуществления.

Выстраивание идентификационных векторов современного исторического сознания новых поколений россиян выступает сегодня не только как педагогическая образовательно-воспитательная задача, но и как достаточно важная функция современной государственной политики России – внешней и внутренней. Идентичность и гражданский патриотизм прописаны сегодня в качестве требований в основополагающих документах, определяющих характер, содержание и результаты образования. Понимаемая как разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу, основу которой составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба [10, с. 7] национальная – гражданская идентичность важна и в плане самосознания, и в плане повседневного самопредставления государства, общества, социальной группы и индивида.

Недавние изменения в Конституции Российской Федерации, связанные с защитой исторической правды и памяти героев Отечества, дополнения в закон «Об образовании в Российской Федерации», новая версия историко-культурного стандарта, определяющая в том числе философско-методологические основания современного исторического образования – явления одного порядка, и внедрение нового формата рабочей программы воспитания в образовательных организациях с 1 сентября 2021 г. выступают логическим продолжением попытки решения задач гражданско-патриотического воспитания и становления исторического сознания детей и молодежи.

В плане понимания основных проблем становления гражданско-патриотического самосознания школьников видится важным представлением исторического пространства, ко-

торое фиксируется как «Отечество» с соответствующим ценностным отношением к нему [7]. Концепция исторического образования (новый УМК по отечественной истории 2020 г.) определяет, что, изучая историю нашей страны, мы изучаем вовсе не историю Российской Федерации в политических границах 1993 г. (или 2014 г.), но все, что когда-то воспринималась как наша страна. В таком случае взаимосвязь и отчасти преемственность таких дидактических единиц и соответствующих исторических категорий, как «Киевская Русь», «Российская империя», «Советский Союз» и «Российская Федерация», вполне логична и верна для становящегося исторического сознания детей и молодежи.

Нельзя не упомянуть и еще об одном историческом документе, в значительной степени определяющем как государственное, так и образовательное, да и иные основные направления современной российской политики – это письма разных лет президента Российской Федерации В.В. Путина, представленные в виде статей в СМИ и доступные до настоящего времени в электронном формате. Замечания президента России о том, что русский народ выступает как государствообразующая нация, как стержень русской цивилизации и общероссийской гражданской нации [21] заслуживает пристального внимания. Тем более что это позволяет нам обратиться к проблеме русского менталитета не только в теоретическом отношении [14], но и с точки зрения практической образовательной деятельности.

В сопоставлении содержательных ценностных оснований современного российского исторического и патриотического сознания и русского менталитета видится интересным обращением к истории русской философии. В работах русских философов с самых различных сторон разворачивались картины, характеризующие историческое сознание русского народа, в том числе в патриотическом, государственном, правовом, культурном, хозяйственно-экономическом и иных смыслах.

Рассмотренное нами ранее в качестве действительного феномена «экономическое правосознание» русского народа как составляющая часть русского менталитета [2, с. 168–176] затрагивает, например, и такое явление, как «правовой нигилизм», волновавший в свое время не только российских политиков и экономистов, но и отечественных философов [8]. Правовые аспекты экономического самосознания русского народа и сегодня весьма важ-

ны для формирования исторического сознания современных школьников – как на уроках, в рамках учебного процесса, так и во внеурочной работе – в проектах, исследованиях, акциях и др. Понятно, что это не единственно возможные вопросы русского исторического самосознания граждан современной России.

Вспоминая имена и работы Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Е.Н. Трубецкого, Г.В. Флоровского и многих других русских мыслителей золотого века русской философии [14], нельзя не заметить их любовь к России, к «русскому миру», к тому, что называется «диаспорой», поскольку русские идеи и смыслы – в самой различной «транскрипции» – рассеяны сегодня по всему миру. Они иногда кардинально различаются между собой, но детерминируют непременно именно русское, проявляя, таким образом, величие и силу русского духа, его созидательно-творческое естество.

В качестве особо значимого необходимо подчеркнуть в череде русских черт духовно-нравственный аспект, который может быть отмечен в самых различных проявлениях русской культуры. Русская духовность некоторыми исследователями противопоставляется, например, немецкой учености [11, с. 95–105], что не вполне верно, поскольку интеллектуально-исследовательская составляющая русского сознания занимает весьма значительное место в мировой науке, да и в пространстве наличной культуры, со своими, впрочем, особенными проявлениями [13, с. 107, 125]. Но если не говорить о духовности как единственно возможной нашей черте, то встает вопрос о поиске неких исходных основополагающих характеристик русского народа, что весьма важно с точки зрения становления исторического сознания современного молодого россиянина и российского социума в целом.

В свое время мы предложили в качестве такой устойчивой ментальной основы русского характера следующую ценностно-смысловую триаду: «национальное» – «соборное» – «космическое». Каждое из предложенных понятий с длительным поиском и анализом философских, научных и религиозных трудов отечественных исследователей. А поскольку каждое категориально-понятийное соизмерение есть всегда акт некой исследовательской «договоренности», полагаем необходимым кратко обозначить авторское видение этой своего рода «философии триединства».

В общем «формате» исследования вопросов формирования исторического сознания

обучающихся представляется актуальной проблема поиска национального идеала, ориентира, конечного пункта развития того или иного общества, нации, народа или отдельного индивида. Проблема национально-этнической, культурно-исторической самоидентификации является актуальной и для российского социально-гуманитарного знания в целом.

Социально-философское осмысление проблемы национальности, нации должно включать в себя, полагаем, не только исследование конкретных проявлений феномена, но и постановку общих метафизических вопросов – о природе национальности, ее ценностях и идее. То, что национальность существует вне зависимости от субъективного исследовательского мнения, не вызывает особых сомнений. Но надо признать, что национальность существует как совершенно особая, своеобразная историческая сила. Этого не могут оспорить даже те, кто даже желал бы данный факт уничтожить. Русский философ С.Н. Булгаков по этому поводу замечает, что выражение нации в истории, в быте, в нравах, в учреждениях мы все более узнаем из расширяющегося жизненного и исторического опыта и из научного знания [5, с. 436]. Философское осмысление нации как научной проблемы переводит обсуждение на более общую почву.

Очевидно, что личность не в состоянии отразить все многообразие национального даже в жизни современного ей общества, не говоря уже об историческом опыте поколений. Это важно как с точки зрения взаимодействия ментальности личности и менталитета общества, так и с точки зрения педагогической практики – построения воспитательного маршрута становления исторического сознания обучающегося. Но личность способна зафиксировать основные закономерности и тенденции развития наций вообще и своей конкретной нации в частности. С другой стороны, каждая личность является носителем специфических национально-психологических черт, сложившихся под влиянием традиций, обычаев и других факторов. Нельзя также забывать о том, что существует идентификация индивида с собственной нацией, которая отдает предпочтение в осознании именно ее конкретных признаков по сравнению с восприятием отличительных особенностей других наций.

Важной чертой русского общественного сознания, философского в том числе, является его «космичность», означающая желание и способность глобального охвата, осмысле-

ния всех проблем общества и человека – общих и частных. Это не имеет ничего общего с тенденцией к глобализации, актуализированной сегодня в социальном мире и в социально-гуманитарном знании. Русская «космичность» не означает попытку социального упорядочения мира; это попытка духовного освоения и принятия его в душе народа и индивида.

Здесь к месту вспомнить, что в истории русской общественной мысли целое философское направление получило название «космизм», в котором космос рассматривается одновременно и как внешний мир, и как внутреннее сознание индивида. А термины «вселенский», «всечеловеческий» означают «соборный», т. е. общий, духовно единый для всего Мироздания и каждого отдельного человека. Эти направления отечественной философской мысли в достаточной мере, полагаем, отражают суть русской национальной идеи и русско-го мира в целом.

Нам показалось необходимым такое достаточно подробное рассмотрение ментально-ценностных основ российской цивилизации, важных с точки зрения философско-образовательного анализа процесса воспитания исторического сознания современных детей, молодежи, да и взрослых – тех, кто является настоящими и потенциальными акторами социально-политического, гражданско-патриотического и духовно-нравственного национального самоопределения. Ведь именно национальный дух выступает основой повседневной жизни человека во всех ее проявлениях, в особенности связанных с личностным становлением индивида, в том числе образовательно-воспитательном пространстве.

Становление исторического сознания – не произвольный процесс, автоматически протекающий в обществе, – это целенаправленное действие всех живущих в пространстве национальной культуры субъектов – индивидов, социальных групп, религиозных, политических, профессиональных и иных общностей, а также тех, кто влияет извне на внутреннее устройство индивидуального сознания [3]. Сформированное таким образом пространство исторического сознания, принадлежащего в ментальном смысле той или иной конкретной культуре, само уже формирует ментальные ориентиры – установки для воспитания последующего поколения граждан / жителей / субъектов национально-государственного бытия.

Проблема воспитания исторического сознания обучающихся с опорой на националь-

но-исторические ментально-ценностные установки социально-индивидуального плана, имеющие свое проявление как в сознании, так и в бессознательном, представляется достаточно сложной в силу своей широты и многоуровневости. Она остается актуальной для отечественного и зарубежного социально-гуманитарного знания как в теоретическом (в том числе философско-образовательном) отношении, так и с точки зрения практики гражданско-патриотического воспитания обучающихся, становления в юном сознании прочных основ общероссийской гражданской идентичности.

Список литературы

1. Ануфриева Е.В., Полежаев Д.В. Менталитет и национальное сознание: личностное измерение // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2010. № 6. С. 22–26.
2. Ануфриева Е.В., Полежаев Д.В. Экономическое правосознание и его отражение в современном русском менталитете // Бизнес. Образование. Право. Вестн. Волгогр. ин-та бизнеса. 2010. № 2(12). С. 168–176.
3. Барг М.А. Эпохи и идеи. Становление историзма. М., 1987.
4. Бородина Н.К., Полежаев Д.В. Некоторые аспекты парадигмы исследования проблемы духовности // Вестн. Рос. филос. о-ва РАН. 2000. № 1(13). С. 55–59.
5. Булгаков С.Н. Размышления о национальности // Его же. Сочинения: в 2 т. Т. 2: Избранные статьи. М., 1993. С. 435–457.
6. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории / пер. с нем. А.М. Бодена. СПб., 1993.
7. Григорьева Н.А. Формирование у старшеклассников ценностной ориентации на Отечество (на примере гуманитарных дисциплин): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
8. Гуляихин В.Н. Правовой нигилизм в России: моногр. Волгоград, 2005.
9. История Земли Волгоградской как пространство непрерывного патриотического воспитания: сб. науч. докл. и сообщ. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Волгоград, 26 апреля 2019 г.). Волгоград, 2019.
10. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2009.
11. Малахов В.С. Русская духовность и немецкая ученость (о немецких исследованиях истории русской мысли) // Россия и Германия: Опыт философского диалога. М., 1993. С. 95–105.
12. Машенцева Н.В., Полежаев Д.В. Патриотическая установка русского менталитета: философско-образовательный аспект // Бизнес. образо-

- вание. Право. Vestn. Volgogr. in-ta biznesa. 2010. № 3(13). С. 193–200.
13. Павлов И.П. О русском уме // Его же. Рефлекс свободы. СПб., 2001. С. 107–125.
14. Полежаев Д.В. Идея менталитета в русской философии «золотого века»: моногр. Волгоград, 2003.
15. Полежаев Д.В. Личность и тоталитаризм: ментальные трансформации: моногр. М., 2018.
16. Полежаев Д.В. Менталитет как система установок: функциональное и ценностное измерения // Научные проблемы гуманитарных исследований // Вып. 4. С. 123–128.
17. Полежаев Д.В. Российская идентичность в исторической динамике: ментальные аспекты исследования // Изв. Волгогр. гос. тех. ун-та. 2015. № 2(155). С. 29–34.
18. Полежаев Д.В. Социология молодежного экстремизма: каузальный анализ взаимодействия современных субкультур // Primo Aspektu. 2018. № 4(36). С. 20–31.
19. Полежаев Д.В. Эмоции и факты в истории: очерк проблемы исторического самосознания // Формирование исторического сознания учащихся на уроках истории и во внеурочной деятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 окт. 2011 г.). М., 2011. С. 56–65.
20. Полежаева А.Д., Полежаев Д.В. Институт семьи и проблема потребления (к вопросу об экономических основаниях международных миграционных процессов) // Изв. Волгогр. гос. тех. ун-та. 2015. № 8(171). Вып. 22. С. 41–45.
21. Путин В.В. Национальная идея в России – это патриотизм [Электронный ресурс] // РИА Новости. 2016. 3 февр. URL: <https://ria.ru/society/-20160203/1369184806> (дата обращения: 15.01.2021).
22. Степанов Ю.С. Ментальные миры // Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 131–142.
- * * *
1. Anufrieva E.V., Polezhaev D.V. Mentalitet i nacional'noe soznanie: lichnostnoe izmerenie // Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki. 2010. № 6. С. 22–26.
2. Anufrieva E.V., Polezhaev D.V. Ekonomicheskoe pravosoznanie i ego otrazhenie v sovremenном rusском mentalitete // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestn. Volgogr. in-ta biznesa. 2010. № 2(12). С. 168–176.
3. Barg M.A. Epohi i idei. Stanovlenie istorizma. М., 1987.
4. Borodina N.K., Polezhaev D.V. Nekotorye aspekty paradigmy issledovaniya problemy duhovnosti // Vestn. Ros. filos. o-va RAN. 2000. № 1(13). С. 55–59.
5. Bulgakov S.N. Razmyshleniya o nacional'nosti // Ego zha. Sochineniya: v 2 t. T. 2: Izbrannye stat'i. М., 1993. С. 435–457.
6. Gegel' G.V.F. Lekcii po filosofii istorii / per. s nem. A.M. Bodena. SPb., 1993.
7. Grigor'eva N.A. Formirovanie u starsheklassnikov cennostnoj orientacii na Otechestvo (na primere gumanitarnyh disciplin): dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1998.
8. Gulyaihin V.N. Pravovoj nigilizm v Rossii: monogr. Volgograd, 2005.
9. Istoriya Zemli Volgogradskoj kak prostranstvo nepreryvnogo patrioticheskogo vospitaniya: sb. nauch. dokl. i soobshch. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Volgograd, 26 aprelya 2019 g.). Volgograd, 2019.
10. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. М., 2009.
11. Malahov V.S. Russkaya duhovnost' i nemeckaya uchenost' (o nemeckih issledovaniyah istorii russkoj mysli) // Rossiya i Germaniya: opyt filosofskogo dialoga. М., 1993. С. 95–105.
12. Mashenceva N.V., Polezhaev D.V. Patrioticheskaya ustanovka russkogo mentaliteta: filosofsko-obrazovatel'nyj aspekt // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestn. Volgogr. in-ta biznesa. 2010. № 3(13). С. 193–200.
13. Pavlov I.P. O rusском уме // Ego zhe. Refleks svobody. SPb., 2001. С. 107–125.
14. Polezhaev D.V. Ideya mentaliteta v rusской filosofii «золотого века»: моногр. Volgograd, 2003.
15. Polezhaev D.V. Lichnost' i totalitarizm: mental'nye transformacii: monogr. М., 2018.
16. Polezhaev D.V. Mentalitet kak sistema ustanovok: funkcional'noe i cennostnoe izmereniya // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij. 2009. Vyp. 4. С. 123–128.
17. Polezhaev D.V. Rossijskaya identichnost' v istoricheskoy dinamike: mental'nye aspekty issledovaniya // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. 2015. № 2(155). С. 29–34.
18. Polezhaev D.V. Sociologiya molodezhnogo ekstremizma: kauzal'nyj analiz vzaimodejstviya sovremennyh subkul'tur // Primo Aspektu. 2018. № 4(36). С. 20–31.
19. Polezhaev D.V. Emocii i fakty v istorii: ocherk problemy istoricheskogo samosoznaniya // Formirovanie istoricheskogo soznaniya uchashchih-sya na urokah istorii i vo vneurochnoj deyatel'nosti: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20 okt. 2011 g.). М., 2011. С. 56–65.
20. Polezhaeva A.D., Polezhaev D.V. Institut sem'i i problema potrebleniya (k voprosu ob ekonomicheskikh osnovaniyah mezhdunarodnyh migracionnyh processov) // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. 2015. № 8(171). Vyp. 22. С. 41–45.
21. Putin V.V. Nacional'naya ideya v Rossii – eto patriotizm [Elektronnyj resurs] // РИА Новости. 2016.

3 fevr. URL: <https://ria.ru/society/20160203/1369184806> (data obrashcheniya: 15.01.2021).

22. Stepanov Yu.S. Mental'nye miry // Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M., 1997. S. 131–142.

The mental foundation of the development of the conventional wisdom: the philosophical and educational aspects

The article deals with the analysis of the phenomenon of the conventional wisdom and patriotism as the basis of the development of the all-Russian civic identity. There are suggested the mental phenomena, functioning in the field of the historical temporality, as the basis of the establishment of the social and individual consciousness. The philosophical and educational content of the process of the historical self-actualization reflects the practice guides of the education of children and youth in the field of the educational institution.

Key words: *conventional wisdom, patriotism, education, civic identity, attitude of mind, philosophy of education, historical temporality.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

С.Н. ТРОЦЮК
(Санкт-Петербург)

РУСИСТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проведен анализ русистики в современном образовательном пространстве. Исследованы ключевые параметры русского языка как иностранного в современных условиях.

Ключевые слова: *русистика, образовательное пространство, образование, РКИ, обучение, русский язык, компетенция.*

Компонентами системы изучения русского языка как иностранного являются цели и задачи образования, его содержание, приемы и средства обучения. В рамках изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) пред-

полагается опора на три цели: общеобразовательную, воспитательную и практическую.

Общеобразовательная цель ориентирована на формирование у учащихся страноведческих знаний в области истории, географии и культуры, общеучебных навыков. Практическая цель ориентирована на формирование коммуникативной компетенции. Ее достижение позволяет сформировать и развить речевые умения и способности у учащихся общаться при помощи языковых средств. В рамках изучения РКИ на современном этапе уделяется достаточно много внимания формированию неречевых коммуникативных умений. Речь идет о формировании умений пользоваться невербальными средствами общения.

Что касается воспитательной цели, то она ориентирована на формирование у учащихся положительного отношения к России как к стране и ее культуре. Содержание обучения РКИ представлено в виде учебного материала, необходимого для достижения целей обучения, а также речевыми навыками и умениями.

Компонентами содержания обучения РКИ выступают материал обучения и знания, тексты и темы, умения и навыки, ситуации общения. Владение языком подразумевает усвоение базового объема языкового материала. Речевой материал представлен в виде речевых образцов, ситуаций общения, текстов и т. д.

Чтобы была возможность оперировать речевым материалом, требуется знать правила его образования и использования в рамках общения. Содержание знаний в учебниках представлено в виде инструкций и правил. Главная цель овладения языком сводится к формированию речевых умений и навыков. Речевые навыки делятся на фонетические и двигательные, грамматические. В преподавании русского языка как иностранного в условиях современного образовательного пространства важными являются принципы обучения.

При преподавании РКИ упор должен делаться на методические, общедидактические и лингвистические составляющие. С учетом первых принципов устанавливаются основные положения теории обучения. Ключевым в преподавании РКИ является принцип научности, т. е. соответствия между учебным предметом и лингвистическим сведениям.

Традиционная дидактика предусматривает преподавание знаний в определенном порядке и логическое построение их содержания. В рамках изложения материала предлага-

ется идти от простого к сложному, это является особенно актуальным для иностранной аудитории.

Ключевым с точки зрения организации любого учебного процесса выступает принцип наглядности. Он позволяет добиться эффективности обучения РКИ. При проведении занятий применяются разные виды наглядности, начиная от изобразительной наглядности и заканчивая вербальной наглядностью. Чтобы учащиеся могли проявлять познавательную активность, важно обеспечить принцип сознательности и активности. Добиться реализации данного принципа можно при условии учета интересов учащихся и с упором на применение в учебном процессе дискуссий, дидактических игр и других форм обучения для стимулирования активности учащихся.

Данный принцип связан с принципом прочности результатов обучения. Прочность достигается посредством яркого преподнесения учебного материала.

Обучение РКИ немыслимо без лингвистических принципов. Один из них представлен в виде принципа системности, с его помощью русский язык рассматривается в качестве системного образования. В его составе представлены взаимосвязанные элементы разных уровней.

При отборе и введении в процесс обучения лексико-грамматического материала важно обеспечить реализацию принципа концентризма. В данном случае в процессе подготовки и реализации учебной программы подразумевается многократное обращение к уже изученному материалу с упором на его расширение и углубление.

Языковые и речевые средства для включения в программу обучения должны подбираться с учетом принципа минимизации языка. Введение языкового материала на занятиях должно проводиться с учетом принципа функциональности, т. е. учета содержания того или иного высказывания.

В процессе обучения также важно учитывать языковые и речевые особенности, что достигается соблюдением принципа стилистической дифференциации. Тексты по объему и стилевой направленности должны подбираться с учетом цели и продолжительности обучения.

С учетом методических принципов выделяются особенности преподавания РКИ. Главным с методической точки зрения является принцип коммуникативной направленности.

Этот принцип подразумевает, что учащиеся должны быть вовлечены в устную и письменную коммуникацию. Обучение должно происходить с созданием естественных ситуаций общения и быть максимально приближено к таким ситуациям. Занятия при обучении РКИ должны быть направлены на овладение языком как средством общения и речевой деятельности.

Поэтому в рамках обучения должны решаться задачи, связанные с включением учащихся в процессы коммуникации на русском языке. С учетом принципа устного опережения упор делается на устное введение и закрепление учебного материала, на наличие речевой практики с учетом отобранных тем и ситуаций общения.

Современная методика РКИ подразумевает взаимодействие устной и письменной коммуникации. И это не исключает наличия устного опережения при введении учебного материала и его первичном закреплении.

Последовательность преподавания должна строиться следующим образом: от устной речи – к письменной, от пассивных форм владения языком – к активным [2, с. 18]. Обучение разным видам речевой деятельности должно быть взаимосвязанным и ориентировано на одновременное формирование у учащихся сразу нескольких видов речевой деятельности. Важно с методической точки зрения сделать обучение дифференцированным и интегрированным. Иначе говоря, для каждого вида речевой деятельности должен быть отобран свой набор действий, в то же время в процессе работы над языковым материалом должна быть осуществлена интеграция. Принцип интеграции подразумевает задействование других аспектов вне зависимости от того, обучение какому аспекту происходит в настоящее время.

На современном этапе развития системы образования важно учитывать профессиональную направленность обучения. Это касается и тех учащихся, которые изучают РКИ.

В качестве примера здесь можно привести студентов филологических факультетов. Для них отбор учебного материала основывается на выборе тем и ситуаций общения, имеющих отношение к специальности.

Реализовать данный принцип можно за счет специальных подготовленных программ с учетом ориентации на язык специальности. Он представлен в виде совокупности средств для реализации коммуникативных потребностей.

Занятия должны организовываться и проводиться на основе закрепления материала в ходе использования ситуаций общения и тем, отражающих содержание выбранной сферы общения. В данном случае речь идет о принципе ситуативно-тематической организации обучения.

На всех уровнях владения РКИ требуется соблюдение принципа доминирующей роли упражнений. Поэтому объяснение нового материала всегда должно сводиться к выполнению упражнений в конце занятия.

Так учащимся удастся показать функционирование русского языка в речи и его использование в решении актуальных речевых задач. Все приведенные выше принципы являются взаимосвязанными и дополняют друг друга. Их соблюдение позволяет организовать учебный процесс с учетом его закономерностей и обоснованным отбором содержания, выбора метода и средств обучения, соответствующих целям.

Современная методика преподавания РКИ базируется на описании целей и содержании методов обучения. Сам термин «метод» понимается по-разному с методической и дидактической точек зрения.

С общедидактической точки зрения метод рассматривается в форме способов для выстраивания взаимосвязанной деятельности с участием в ней учащихся и преподавателя, эти способы направлены на достижение целей самого образования, развития и воспитания учащихся. К таким методам обучения необходимо отнести работу с текстом и книгой, беседу и упражнения и т. д. Методы обучения в этом случае делятся на активные и пассивные [1, с. 123].

С методической точки зрения методом является система взглядов и представлений относительно выстраивания процесса обучения. Среди таких методов необходимо выделить аудиовизуальный и коммуникативный, прямой и когнитивный, сознательно-сопоставительный и другие методы.

Прямые методы подразумевают, что обучение РКИ должно проходить в формате имитации овладения родным языком. Обучение при использовании прямых методов ведется только на иностранном языке [3, с. 173].

Через прямой метод происходит обучение устной речи и моделирование условий, характерных для естественного способа овладения иностранным языком. Усвоение иностранного языка происходит путем подражания гото-

вым образцам, повторения и воспроизведения услышанного материала. И основной формой работы при применении прямых методов будет диалог.

Широкое распространение в условиях развития и внедрения в учебный процесс в современной образовательной среде получил аудиовизуальный метод изучения РКИ. В его основе находится использование аудиовизуальных средств обучения, а также технических средств. Грамматические структуры вводятся в учебный процесс и тренируются целиком. Овладеть единицей языка учащийся в этом случае может путем ее повторения и заучивания.

Есть группа сознательных методов, которые тоже применяются в процессе обучения. Ими подразумевается осознание со стороны учащихся языковых фактов и способов их применения в условиях речевой деятельности.

В группе методов представлены программированный и переводно-грамматический методы, сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы. В основе сознательно-практического метода лежит учет особенностей родного языка, в основе грамматико-переводного – понимание языка как системы [4, с. 130].

В процессе изучения РКИ могут использоваться комбинированные методы, которые сочетают в себе особенности прямых и сознательных методов обучения. С ними удастся обеспечить речевую направленность процесса обучения и добиться сознательного овладения языком, усвоить все виды речевой деятельности и добиться устного опережения. Данная группа методов включает в себя активный, коммуникативный, репродуктивно-креативный методы.

Наиболее часто в изучении РКИ используется коммуникативный метод. Суть метода сводится к одновременному развитию навыков устной и письменной речи, чтения и грамматики в рамках живого общения.

При высокой концентрации учебных часов в основном применяются интенсивные методы, позволяющие овладеть навыками устной иноязычной речи. В этом случае обучение может строиться на разных коллективных формах работы.

Обучение РКИ имеет определенную последовательность. Действия, которые выполняются учащимися и преподавателем, с позиции методики обучения рассматриваются как приемы. В качестве примера для иллюстра-

ции необходимо привести ситуацию с объяснением значения неизвестного русского слова. Решить данную задачу можно путем перевода слова на родной язык, путем использования синонима или же демонстрации предмета, который ассоциируется с этим словом.

Приемы преподавания представлены введением нового материала и контролем результатов обучения, организацией овладения материалом. Приемами изучения являются понимание нового материала, речевая практика и самоконтроль, участие в тренировке. Изучение РКИ в условиях современного образовательного пространства проходит в рамках организации теоретических и практических курсов. Теоретические курсы в основном представлены в виде лекций, а практические курсы – в виде практических занятий.

Кроме всего прочего, аспект преподавания РКИ приобретает все большую популярность. Практика показывает, что наиболее востребован данный формат изучения языка на курсах для иностранных студентов, а также в рамках дополнительной образовательной программы. Нормативные сроки обучения не превышают трех лет, однако в некоторых вузах страны преподавание РКИ выходит на новый уровень.

По нашим данным, изучение филологии в свете нового концепта получило наибольшее распространение в самых престижных университетах Москвы и Петербурга. Вот уже более 20 лет подряд МГУ выпускает китайских, корейских и японских студентов с высоким уровнем владения русским языком на базе кафедры филологии.

Средняя оценка за письменный тест не ниже 80/100, однако устной речью многие иностранные студенты владеют еще лучше. По словам академика К.Е. Демидова, категория лексической взаимосвязи в плане преподавания русского языка как иностранного выходит на новый уровень, что не может не радовать целое поколение выпускников по направлению лингвистики и филологии.

Хотелось бы также отметить, что на сегодняшний день в России активно внедряется русский язык в качестве основного языка преподавания для европейских студентов по непрофильным направлениям подготовки. В общей сложности их насчитывается более 50 (как бакалавриата, так и магистратуры). Не менее десяти специальностей преподаются в рамках аспирантуры и докторантуры применительно к экономическому и финансово-математическому профилю. Из этого следует,

что большинство студентов и аспирантов из стран Западной Европы имеют возможность обучаться в России не на английском, а на русском языке, что выводит РФ на качественно новый уровень развития образования.

Если выше мы говорили о важности изучения РКИ в свете высшего образования, то стоит учитывать на сегодняшний день и качественно новый формат. Речь идет о преподавании русского языка в школах европейских и азиатских стран. Тем не менее к 2025 г. планируется открыть всего лишь 200 школ русского языка как иностранного более чем в тридцати государствах. Связано это с точным планированием потребностей в знании русского языка, а также в престижности его изучения в электронном формате.

Опираясь на все вышесказанное, можно утверждать, что роль и значение русского языка будет понемногу видоизменяться в соответствии с потребностями времени и статуса русского языка в мире.

Список литературы

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Пермская школа метафоры // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. 3(35). С. 122–133.
2. Лагута О.Н. Метафорология: теоретические аспекты: моногр.: в 2 ч. Новосибирск, 2003. Ч. 1.
3. Маслова В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 172–190.
4. Попова А.Р. Реализация словообразовательного и фразеобразовательного потенциала лексической единицы русского языка // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 3. С. 128–133.

* * *

1. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. Permskaya shkola metafory // Vestn. Perm. un-ta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2016. Vyp. 3(35). S. 122–133.
2. Laguta O.N. Metaforologiya: teoreticheskie aspekty: monogr.: v 2 ch. Novosibirsk, 2003. Ch. 1.
3. Maslova V.A. Osnovnye tendencii i principy sovremennoj lingvistiki // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2018. T. 16. № 2. S. 172–190.
4. Popova A.R. Realizaciya slovoobrazovatel'nogo i frazeobrazovatel'nogo potenciala leksicheskoj edinicy russkogo yazyka // Uch. zap. Orl. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2008. № 3. S. 128–133.

The Russian Studies in the modern educational space

The article deals with the analysis of the Russian Studies in the modern educational space. There are studied the basic characteristics of the Russian language as a foreign language in the modern conditions.

Key words: *the Russian Studies, educational space, education, the Russian language as a foreign language, teaching, the Russian language, competence.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2021)

**М.Н. НЕВЗОРОВ, А.Н. САЗОНОВА,
Е.Ф. ЗАЧИНЯЕВА, В.В. КРАВЦОВ**
(Владивосток)

**ОТ УНИВЕРСИТЕТА
МЕГАМАШИНЫ –
К ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОМУ
УНИВЕРСИТЕТУ**

Освещается проблема состояния современного высшего образования, точнее – его качества. Обозначаются причины и признаки кризиса университетского образования, пути его преодоления. Основными научными методами для авторов выступили теоретический анализ литературных источников, обобщение и систематизация научных материалов.

Ключевые слова: *университетское образование, кризис, практика опережающего образования.*

Образование – важнейшая сфера, определяющая и настоящее, и будущее не только любой страны, но и человечества в целом. Система образования – сложнейшая структура, функционал которой, распределенный между сферами и ступенями, позволяет решать не только образовательные, но и разнообразные общественные задачи. Если подойти к определению цели высшего образования прагматично, то можно ее обозначить как подготовку специалистов для всех общественных сфер, профессионалов высшей квалификации. Кро-

ме того, исторически за университетами закреплена ответственность за воспитание научной элиты общества. Если же говорить о миссии университетского образования, то сказать точнее, чем К. Ясперс, сложно: «Миссия университетов – созидание человеческого бытия в мире» [16, с. 35].

Цель статьи – обобщить признаки кризиса университетского образования в России и обозначить возможные пути решения выделенной проблемы.

Ситуация с университетским образованием – и внутри структуры, и вне ее – вызывает тревогу у представителей как академического, так и практического сообщества во всем мире. Признаки кризиса университетского образования и модели университетов обсуждаются исследователями различных научных областей в разных странах [1–4; 8; 12; 17; 18 и др.].

К признакам, позволяющим говорить о кризисе образования университетского уровня, относим следующие.

1. Потеря университетами своей автономии, научного и образовательного авторского начала, полное подчинение административной вертикали образования: Минобрнауки и Рособнадзора.

2. Отчуждение профессорско-преподавательского состава от разработки содержания образования и проектирования образовательного процесса ввиду строгого следования нормам, спущенным сверху.

3. Доминирование бюрократического администрирования, практическое отсутствие управления как авторской стратегии и побуждения профессорско-преподавательского состава к саморазвитию в логике авторской стратегии.

4. Разрушение научных школ, уход из университетов серьезной науки. Научная деятельность нередко сводится к подготовке необходимого количества статей в определенных журналах (Scopus), которые редко отражают научный интерес авторов. Научные конференции зачастую малосодержательны, проводятся для отчетности. Научно-образовательная среда слабая, конкуренция отсутствует.

5. Снижение уровня кадрового преподавательского состава высшей школы при сохранении должностей профессоров и доцентов. Зачастую профессура существует номинально. В условиях жесткого регламентирования деятельности думающие кадры (и преподавательские, и административные) покидают универ-

ситеты, подготовка кадров высшей квалификации нередко осуществляется формально.

6. Пропагандирование субъект-субъектного подхода, интерактивных методов обучения при реальном преобладании в образовательном процессе трансляционно-репродуктивных методов и подходов.

7. Жесткий административно-дисциплинарный характер взаимодействия и коммуникации субъектов в пространстве университетского образования, что контрпродуктивно в новых социокультурных условиях.

8. Уменьшение доли аудиторного (очного) общения субъектов образовательного процесса в условиях массовой цифровизации образования, снижение уровня формируемых компетенций у выпускников университетов.

9. Значительное уменьшение доли воспитательного процесса в целостном образовательном процессе вуза, его вытеснение из стен университетов.

10. Низкий уровень личностного развития выпускников вузов, поскольку абитуриенты изначально очень слабые.

Выделенные трудности позволяют сформулировать *базовое противоречие* современной высшей школы: несоответствие формально-организационного устройства (административно-бюрократической вертикали) современных университетов новым ценностям, целям и мотивам автономии университетов будущего.

В. Куренной обозначает причины, способствующие размыванию автономии университетов в современных социокультурных условиях [7]. Несколько расширим этот список.

Коммерциализация. Идея университета неотъемлема от определенной формы идеализма, утверждающей и обосновывающей его относительную автономию по отношению к окружающей социальной среде. Коммерциализация и идеализм вполне совместимы в условиях авторского видения миссии конкретного университета, но лишь незначительное число образовательных организаций задумываются о собственной миссии.

Массовизация. Массовое высшее образование – фактор, трансформирующий общий мотивационный фон абитуриентов. Высшее образование фактически доступно всякому, кто желает его получить, порой независимо от стартового уровня поступающих в университет. Именно поэтому значительная часть такого образования имеет имитационный характер.

Бюрократизация. Массовизация университета ведет к его организационной транс-

формации. Изначально университет – это компактное учреждение, представляющее собой сообщество преподавателей и студентов (*universitas magistrorum et scholarium*), объединенных логикой коммуникативного дискурса, связанного на поиск истины. Современные отечественные университеты (без автономии, без миссии, без серьезной науки) превратились в «конторы по раздаче дипломов» с жестко административной атмосферой.

Технологизация всех сфер жизнедеятельности современного человека, в том числе и образовательной. Условия, когда техника пытается вытеснить человеческое из самых разных социальных процессов и нацелена на присвоение человеческих функций. В образовательном секторе проблема особо обострилась в условиях дистанта.

Исследователи выделяют традиционные механизмы реформирования и модернизации всех уровней образования, которые направлены на совершенствование системы образования:

- организационно-экономическое обеспечение;
- нормативно-правовое сопровождение;
- кадровый потенциал организации;
- совершенствование научно-исследовательской деятельности;
- организацию образовательной практики [10].

Обозначенные направления, безусловно, заслуживают пристального внимания и со стороны исследователей, и со стороны практиков образования, но необходим поиск иных путей не просто преобразования университетского образования, а его кардинальных изменений.

Философская идея человекообразности обладает огромным образовательно-смысловым потенциалом. Концепция человекообразного образования, представленная в исследовании Л.А. Степашко, задает процессуальные параметры образовательного процесса: привнесение в него атрибутивных характеристик природы человека (сущностные силы, целостность, индивидуальность, субъектность) и атрибутивных характеристик бытия человека (закон культуросообразности, закон социообразности, закон активности и самодеятельности, закон самоопределения и саморазвития) [11, с. 178]. Л.А. Степашко разработала основополагающую схему базовых законов человекообразного образования, опора на которую позволяет проектировать образовательные системы разного уровня, в том числе и университетского, в русле стратегии опережа-

ющего образования. Исследователь Е.Ф. Зачиняева говорит о взаимодополнении концепции опережающего образования и концепции человекообразности ввиду того, что совместное их применение позволит получить более полное представление об образовании в условиях постиндустриального общества [5].

Постнеклассическое образование актуализирует идею процесса позитивной динамики развития внутренних миров субъектов образования, делает акцент на развивающей и развивающейся ситуации «между» внутренними мирами «участников образования» – духовном резонансе. Э.В. Ильенков писал: «Вне духа и без духа нет и слова, есть лишь колебания воздуха» [6, с. 444].

Ряд исследователей уже не одно десятилетие говорит о необходимости построения *духовной реальности образовательной организации* (О.С. Анисимов, Ю.А. Сауров, М.П. Уварова, Г.П. Щедровицкий и др.). Авторы статьи разделяют эту позицию и высказывают предположение, что именно конструирование духовной реальности способно кардинально реформировать современную высшую школу в аспекте требований будущего.

В науке встречаем иное понимание явления «дух университета», в котором просматривается негативный оттенок. Это ситуация, когда приобретенный некогда университетом определенный собственный дух впоследствии способен подавлять иное: подходы, взгляды, идей и др. [15].

Научно-образовательная деятельность авторов статьи дает основания утверждать, что духовная реальность обладает потенциалом будущности, позволяющим опережать действительность настоящего, в настоящем строит будущее. Из возможных путей преобразования университетов мы являемся сторонниками (не только в рассуждениях, но и в реальной образовательной практике) поиска инструментов построения такой реальности и рассматриваем ее в двух основаниях:

- как онтологию процесса обучения,
- как феноменологию образования (рефлексивное образование) – фундамент для организации практики образовательной деятельности.

Исследователи озабочены поиском базовых оснований совершенствования деятельности всех субъектов образования. Представления Г.П. Щедровицкого о деятельности, мышлении, понимании, рефлексии, а также коммуникации [15] способны помочь с определением таких оснований.

В процессе поиска инструментов совершенствования образовательной действительности для обеспечения ее процессуального аспекта и теории, и практики обращаются в первую очередь к мыслительной и рефлексивной деятельности. Активно изучаются образовательная и научная деятельность субъектов образования, их качества.

К первостепенным задачам современного вузовского образования следует отнести [9]:

- развитие методологического мышления (проектного сознания);
- формирование осмысленного отношения к образовательной и научно-исследовательской деятельности (вдохновляющее управление);
- развитие способности к продуктивному самоанализу (рефлексивное образование).

Обозначенные задачи имеют отношение ко всем субъектам образования, но особое внимание – к деятельности преподавателя высшей школы, к ее духовному наполнению. Требуется поиск ответов на множество вопросов, перечислим лишь некоторые из них.

- Как соотносятся понятия «духовность» и «цифровизация»?
- Какова миссия современных университетов?
- Современный педагог и современный обучающийся – кто ведущий?
- Образовательный субъект: он коллективный или индивидуальный?
- Как соотносятся коллективный и индивидуальный продукты образовательной деятельности?

Но базовым ориентиром для современных исследователей и думающих практиков образования служит вопрос: *как можно возродить ДУХ университетов?*

Сложность решения проблемы усугубляется следующими факторами:

- отсутствием субъектов образования, способных взять на себя ответственность и инициировать авторские способы профессиональной деятельности (управленческой или преподавательской);
- отсутствием профессионально-педагогической деятельности в истинном педагогическом значении (практики педагогической, по М.Н. Невзорову);
- отсутствием профессиональной мыслительной деятельности [9].

Проблема, дальновидно выделенная методологом Г.П. Щедровицким еще в середине XX в., сегодня получает новое звучание:

«Главная проблема времени – это вопрос о том, как сохраниться индивидуальности, личности человека в условиях включенности человека в организацию» [15, с. 425].

Предлагаем сосредоточить усилия и академического, и практического сообществ на проектировании ПРАКТИКИ опережающего образования. В слово «ПРАКТИКА» вкладываем смысл преобразования (практика (от философского) – «преобразование»), подчеркивая, что это не репродукция и не трансляция отчужденных норм деятельности. Такая практика призвана помочь образовательным субъектам освоить методы построения окружающего (духовного и материального) мира, формирования стратегического мышления, опережающего сознания, направленного на предвидение и прогнозирование будущего и предотвращение возникающих угроз [13]. Важно понимание сущностей педагогических феноменов опережающего образования, выделение базовых смыслов. Научная рефлексия здесь – средство преобразования и себя, и действительности.

Обозначая пути возрождения университетов, их ДУХА, невозможно обойти вниманием понятие нормы в аспекте преобразования. Норма – это предписание к деятельности. Она состоит из представлений о будущей деятельности и предписывающего статуса этих представлений [2]. Обозначим те базовые нормы, соблюдение которых, по нашему мнению, должно способствовать возрождению университетского образования.

Норма 1. Наличие и поддержка в университете научных школ (с подтвержденным статусом экспертного сообщества). Возрождение академической науки, вузовской науки в ее прикладном, практико-ориентированном значении для российских регионов (в нашем случае – стран АТР).

Наличие в университете диссертационного совета, при этом сам диссертационный совет – лишь средство развития научной школы, но не самоцель.

Норма 2. Наличие профессоров, имеющих авторскую позицию в науке. Привлечение ученых не просто с учеными степенями, а с научными идеями, практико-ориентированными, экономически и социально значимыми для региона, страны. Авторские научные идеи – источник МЫШЛЕНИЯ университетов, его научно-образовательная ткань.

Норма 3. Проектное управление. Наличие авторского образовательного (педагогическо-

го) проекта, разработанного научно-педагогической элитой и главными администраторами вуза. В рамках данного проекта структурные образовательные подразделения вуза (департаменты, факультеты, школы) создают собственные авторские научно-образовательные проекты, также разработанные ведущими представителями профессорско-преподавательского состава и администраторами структурных подразделений.

Норма 4. Наличие дорожной карты реализации проектов университетов и его структурных подразделений (3–5 лет). Аналитика результатов и разработка нового проекта на последнем году реализации предыдущего.

Норма 5. Педагогическая нормология – авторское администрирование. Именно проект задает параметры деятельности и ее нормирования (службы университета). Административные нормы не спускаются сверху, а появляются как продукт деятельности научно-педагогического сообщества.

Норма 6. Профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава (в идеале корпоративная) в аспекте проекта университета.

Поскольку проекты разрабатываются научно-педагогической и административной элитой вуза и его структурных подразделений, то возникает необходимость внесения идеи проекта в сознание профессорско-преподавательских и разнообразных административных служб университета. Нормы преобразования, т. е. возрождения ДУХА университета, начинаются с преобразования базовых структурных подразделений (кафедр / департаментов / факультетов), с рождения проектного, вдохновляющего управления.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Духовные основы проектирования образовательного процесса // Инновации в образовании. 2001. С. 70–81.
2. Асаул А.Н., Манаков Л.Ф. Внутренний кризис университетского менеджмент образования // Экономическое возрождение России. 2009. № 2(20). С. 70–81.
3. Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора [Электронный ресурс] // Мир России. Социология. Этнология. 2015. Т. 24. № 4. С. 72–98. URL: <https://mirros.hse.ru/article/view/4919> (дата обращения: 10.12.2021).
4. Балацкий Е.В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Новой экономической ассоциации. 2014. № 4(24). С. 111–140. URL: <http://www.econorus.org/>

repec/journal/2014-24-111-140r.pdf (дата обращения: 10.12.2021).

5. Зачиняева Е.Ф. Идея человекообразности в концепции опережающего образования: субъектность участников образовательного процесса // Методологические ориентиры субъектов опережающего образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Владивосток, 2021. С. 57–69.

6. Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М., 2010.

7. Куренной В.А. Бастард модерна. О текущем кризисе университета // *Неприкосновенный запас*. Дебаты о политике и культуре. 2011. № 3(77). С. 103–110.

8. Неборский Е.В. Развитие университетского образования в контексте глобализационных процессов // *Педагогика*. 2017. № 2. С. 102–105.

9. Невзоров М.Н. *Практика педагогическая: радостная и продуктивная жизнь взрослых и детей в образовании*: моногр. Владивосток, 2019.

10. Сауров Ю.А., Уварова М.П. Образование как конструирование реальности мышления и деятельности (к 90-летию Г.П. Щедровицкого) [Электронный ресурс] // *Концепт*. 2019. № 1. С. 73–91. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11007. URL: <https://e-koncept.ru/2019/191007.htm> (дата обращения: 10.12.2021).

11. Степашко Л.А. *Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания*: учеб. пособие. Владивосток, 2008.

12. Строгецкая Е.В. Развитие российских университетов в условиях институционального кризиса национальной высшей школы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 6(94). С. 42–48.

13. Урсул А.Д., Урсул Т.Д. *Опережающий характер глобального образования для устойчивого развития* // *Глобальные процессы и новые форматы многостороннего сотрудничества*: сб. науч. тр. участников IV Междунар. науч. конф. М., 2016. С. 259–264.

14. Шлейермахер Ф. *Нечаянные мысли о духе немецких университетов* (перевод А.Ю. Антоновский). М., 2018.

15. Щедровицкий Г.П. *Мышление. Понимание. Рефлексия*. М., 2005.

16. Ясперс К. *Идея университетов*. Минск, 2006.

17. Clare Debenham. *Life and Death in Higher Education: A Political and Sociological Analysis of British Colleges of Education* [Electronic resource] // Published by: The Lutterworth Press, 2021. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gn3sv4> (дата обращения: 10.12.2021).

18. Susan Wright, Cris Shore *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy. Series: Higher Education in Critical Perspective: Practices and Policies. Vol. 3 / Edition: 1. Published by: Berghahn Books, 2019. URL:*

<https://doi.org/10.2307/j.ctvw04bj2> (дата обращения: 10.12.2021).

* * *

1. Anisimov O.S. *Duhovnye osnovy proektirovaniya obrazovatel'nogo processa* // *Innovacii v obrazovanii*. 2001. S. 70–81.

2. Asaul A.N., Manakov L.F. *Vnutrennij krizis universitetskogo menedzhment obrazovaniya* // *Ekonomicheskoe vrozozhdenie Rossii*. 2009. № 2(20). S. 70–81.

3. Balackij E.V. *Novye trendy v razvitii universitetskogo sektora* [Elektronnyj resurs] // *Mir Rossii. Sociologiya. Etnologiya*. 2015. T. 24. № 4. S. 72–98. URL: <https://mirros.hse.ru/article/view/4919> (дата обращения: 10.12.2021).

4. Balackij E.V. *Sindrom aritmii reform v sisteme vysshego obrazovaniya* [Elektronnyj resurs] // *Novoj ekonomicheskoy associacii*. 2014. № 4(24). S. 111–140. URL: <http://www.econorus.org/repec/journal/2014-24-111-140r.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).

5. Zachinyaeva E.F. *Ideya chelovekorazmernosti v koncepcii operezhayushchego obrazovaniya: sub#ektnost' uchastnikov obrazovatel'nogo processa* // *Metodologicheskie orientiry sub#ektov operezhayushchego obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Vladivostok, 2021. S. 576. Il'nikov E.V. Filosofiya i kul'tura*. М., 2010.

7. Kurennoj V.A. *Bastard moderna. O tekushchem krizise universiteta* // *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i kul'ture*. 2011. № 3(77). S. 103–110.

8. Neborskij E.V. *Razvitie universitetskogo obrazovaniya v kontekste globalizatsionnyh processov* // *Pedagogika*. 2017. № 2. S. 102–105.

9. Nevzorov M.N. *Praktika pedagogicheskaya: radostnaya i produktivnaya zhizn' vzroslyh i detej v obrazovanii*: monogr. Vladivostok, 2019.

10. Saurov Yu.A., Uvarova M.P. *Obrazovanie kak konstruirovaniye real'nosti myshleniya i deyatel'nosti* (k 90-letiyu G.P. Shchedrovickogo) [Elektronnyj resurs] // *Koncept*. 2019. № 1. S. 73–91. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11007. URL: <https://e-koncept.ru/2019/191007.htm> (дата обращения: 10.12.2021).

11. Stepashko L.A. *Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya: ucheb. posobie*. Vladivostok, 2008.

12. Strogeckaya E.V. *Razvitie rossijskih universitetov v usloviyah institucional'nogo krizisa nacional'noj vysshej shkoly* // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2014. № 6(94). S. 42–48.

13. Ursul A.D., Ursul T.D. *Operezhayushchij karakter global'nogo obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya* // *Global'nye processy i novye formaty mnogostoronnego sotrudnichestva: sb. nauch. tr. uchastnikov IV Mezhdunar. nauch. konf. M., 2016. S. 259–264.*

14. Shlejermaher F. *Nechayannye mysli o duhe nemeckih universitetov* (perevod A.Yu. Antonovskij). М., 2018.

15. Shchedrovickij G.P. Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya. M., 2005.
 16. Yaspers K. Ideya universitetov. Minsk, 2006.

From the university of megacomputer – to the man-sized university

The article deals with the issue of the modern higher education, to be more exact – its quality. There are emphasized the reasons and characteristics of the crisis of the university education, there are underlined the ways of its overcoming. The basic scientific methods for the author are the theoretical analysis of the literary sources, the generalization and systematization of the scientific content.

Key words: university education, crisis, practice of anticipatory education.

(Статья поступила в редакцию 13.12.2021)

**С.С. ЕЛИФАНТЬЕВА, И.И. МЕЛЬНИКОВА,
 Т.Г. КИСЕЛЕВА**
 (Ярославль)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С «ДВАЖДЫ ОСОБЕННЫМИ» ДЕТЬМИ

Исследуется готовность будущих педагогов к работе с «особыми» детьми, в том числе одаренными. Выявляются компоненты в структуре готовности к работе с одаренными детьми с ОВЗ и характер связей между ними у студентов разных направлений подготовки. Было обнаружено желание работать с детьми с ОВЗ у всех исследуемых групп, отмечаются существенные различия по способности осуществлять практическую деятельность с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: одаренные дети с ОВЗ, готовность педагога, компоненты готовности, студенты-дефектологи, студенты-психологи, студенты-педагоги, подготовка студентов.

Развитие способностей у детей является одной из приоритетных задач современного образования. Это тенденция четко прослеживается в педагогической науке [4; 12; 20]. Одаренность соотносится с превышением нормативного уровня развития в одной или несколь-

ких областях и не связывается с детьми, имеющими нарушения в развитии, тогда как наука давно зафиксировала наличие одаренности у таких детей и выделила проблему их психолого-педагогического сопровождения как актуальную [1; 3; 10; 16]. Дж. Галахер применительно к одаренным детям с ОВЗ ввел в обращение термин «дважды особенные дети» [16]. Л.И. Гарифуллина обращает внимание, что одаренные дети с ОВЗ имеют особенности, которые могут помешать проявлению одаренности: несамостоятельность, большая зависимость от взрослых, ограниченность социальных контактов. Освоение окружающего мира у них сопряжено с тревогой, что может стать препятствием для развития ребенка [3]. Отмечается сложность выявления одаренности у детей с ОВЗ из-за общей дисгармоничности их развития и фиксации родителей и педагогов на дефекте. И.С. Кладова предлагает идентифицировать как одаренных детей с ОВЗ тех, «кто признан медицинской и образовательной системами превосходящими по интеллектуальному или творческому развитию других детей своего возраста и диагноза» [9]. Обращая внимание на сложность диагностики и развития одаренности у «дважды особенных» детей, автор акцентирует внимание на необходимости целенаправленной подготовки педагогов.

Проблеме формирования у студентов педвузов и учителей готовности к работе с одаренными детьми посвящены публикации российских ученых [6; 13; 14; 17]. В теоретическом аспекте авторы разводят понятия подготовки и готовности, определяют структуру и основные компоненты готовности, перечисляют необходимые знания, умения, личностные качества. Анализ источников показал, что все исследователи выделяют два основных компонента готовности – эмоционально-оценочный (мотивационный) и деятельностный, а среди личностных качеств – креативность педагога, способность генерировать оригинальные идеи [2; 5].

Сходный подход к определению готовности учителей работать с одаренными детьми и детьми с ОВЗ обнаруживается в работах зарубежных авторов. Так, S. Skočić Mihić, D. Lončarić, N. Važon на основе факторного анализа выделили в ней две группы переменных: когнитивную и эмоциональную [19]. Когнитивная включала знания о методах, приемах, стратегиях обучения, а эмоциональная –

Компоненты готовности к работе с одаренным ребенком с ОВЗ

	Эмоционально-оценочный мотивационный	Деятельностный	Творческое мышление (беглость)	Творческое мышление (продуктивность)
Дефектологипедагоги	1,417	2,164**	0,113	-1,764*
Дефектологипсихологи	1,271	2,817***	-1,783*	1,796*
1-2-й курс	1,294	-0,923	-1,188	-0,553
1-3-й курс	1,943*	-2,164**	-1,201	-1,988**
1-4-й курс	1,245	0,931	1,621*	2,326**
2-3-й курс	1,136	-1,596*	0,243	-0,708
2-4-й курс	1,074	2,581***	0,967	2,015**
3-4-й курс	-0,218	2,570***	0,001	2,285**

* Достоверность различий $p \leq 0,1$.

** Достоверность различий $p \leq 0,05$.

*** Достоверность различий $p \leq 0,01$.

эмоциональное отношение к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. На выборке в 218 человек была показана недостаточная эмоциональная готовность участников работать с обучающимися с ОВЗ и умеренная готовность работать с одаренными. При этом когнитивный компонент оказался сформирован достаточно и умеренно соответственно.

Авторы делают вывод, что необходимо усилить подготовку студентов и учителей в направлении работы с одаренными обучающимися [19]. В наших исследованиях [7; 8; 18] этот вывод не получил подтверждение: высокие оценки когнитивного компонента у студентов сопровождалась средними и ниже среднего показателями эмоционального компонента и, что особо важно, – ниже среднего показателями деятельностного компонента, что соответствует психологическому феномену, описанному М. Селигманом, – «выученной беспомощности». Студенты знают в теории методы и методики работы с детьми с ОВЗ, но боятся или не готовы реализовывать их в практической деятельности. Именно поэтому мы полагаем, что ведущими компонентами готовности к работе с детьми с ОВЗ, в том числе с одаренными детьми с ОВЗ, являются эмоционально-оценочный, деятельностный компоненты и креативность. Под эмоционально-оценочной готовностью мы понимаем оценку студента-

ми себя как субъектов профессиональной деятельности, характеризующуюся соответствующим уровнем профессиональных притязаний и устремлений. Деятельностный компонент готовности – это умения и навыки, касающиеся эффективного включения в различные виды деятельности на творческом уровне, умения конструктивного взаимодействия с детьми с ОВЗ с целью раскрытия их творческого потенциала. Нам не удалось обнаружить исследований, в которых названные компоненты готовности изучались бы у студентов в динамике или связывались между собой, что представляется значимым при проектировании эффективных способов(моделей) их подготовки.

Для исследования компонентов готовности была взята выборка общим объемом 180 человек, в которую вошли студенты-дефектологи, студенты-педагоги и студенты-психологи в возрасте от 19 до 23 лет, пол преимущественно женский, что соответствует генеральной совокупности специалистов, работающих с детьми с ОВЗ.

Для диагностики были использованы методики: тест по определению склонности учителя к работе с одаренными детьми [4], тест определения готовности к работе с одаренными детьми [15] и тест «Многозначные слова» [11]. Для обработки данных применялись математические методы. Результаты парного сравнения представлены в табл. 1.

Сравнение студентов различных направлений подготовки по эмоционально-оценочному компоненту не обнаружило достоверных отличий между группами. Все три категории студентов проявили нацеленность на работу с ребенком с ОВЗ, готовность принимать его как особого, имеющего потенциальные способности. Опираясь на эти результаты, можно надеяться, что будущие педагоги, психологи и дефектологи будут готовы принять ребенка с ОВЗ, оказать ему эмоциональную поддержку. Эти результаты указывают на сформированность мотивации профессиональной деятельности; предполагают умения активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), говорят о видении жизненного смысла в выполняемой работе, готовности поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах работы. Этот результат дает надежду на позитивный прогноз в будущей профессиональной деятельности.

По деятельностному компоненту студенты-дефектологи показали достоверные отличия от студентов педагогических специальностей и от студентов-психологов. Они превосходили две другие группы по знаниям особенностей детей с ОВЗ, методов, приемов, технологий работы с ними. В наших предыдущих исследованиях мы отмечали отсутствие достоверных отличий по знаниевому (когнитивному) компоненту у студентов различных направлений подготовки, поскольку, согласно ФГОС для гуманитарных направлений, введены учебные курсы, направленные на формирование компетенции, касающейся представлений о детях с ОВЗ и инвалидностью. При этом только студенты-дефектологи на практике имели возможность отрабатывать навыки и методики работы с этими категориями детей. В связи с последним мы утверждаем, что толь-

ко непосредственное взаимодействие с детьми с ОВЗ в ходе учебной или производственной практики позволит сформировать в полной мере деятельностный компонент профессиональной готовности к работе с обсуждаемой категорией детей.

Оценка уровня творческого мышления показала, что по показателю беглости между студентами-дефектологами и студентами-педагогами достоверных отличий нет. Но студенты-психологи достоверно превосходили по этому показателю будущих дефектологов. По продуктивности мышления студенты-дефектологи уступили студентам-педагогам, но достоверно превосходили студентов-психологов. Творчество в будущей профессиональной деятельности зависит от степени неопределенности решаемых профессиональных ситуаций. Полученные результаты указывают, что будущих педагогов готовят к решению типовых ситуаций, что отражается на уровне творческого мышления, тогда как профессиональная деятельность будущих дефектологов и психологов менее структурирована и менее прогнозируема, что стимулирует формирование компонентов творческого мышления уже на этапе обучения в вузе. Психологи быстрее генерируют идеи, тогда как дефектологи предлагают большее количество решений на одну и ту же ситуацию, что можно расценивать как условие успеха в будущей профессиональной деятельности.

Исследование динамики интересующих нас компонентов готовности у студентов-дефектологов показало следующие результаты. Достоверные отличия по эмоционально-оценочному компоненту были обнаружены только в отношении студентов 1-го и 3-го курсов. В отношении знаний, умений и навыков 3-й курс показал достоверно более высокие результаты по сравнению с 1 и 2-м курсами.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции компонентов готовности к работе с детьми с ОВЗ

	Склонность	Готовность	Беглость	Продуктивность
Склонность	1	-0,108	0,061	0,146
Готовность	-0,108	1	0,110	0,131
Беглость	0,061	0,110	1	-0,063
Продуктивность	0,146	0,131	-0,063	1

Студенты 4-го курса уступили по деятельностному показателю готовности студентам 2-го и 3-го курсов.

По показателю беглости творческого мышления достоверные отличия показал 1-й курс по сравнению с 4-м курсом. На промежуточных этапах достоверных отличий не обнаружено. По продуктивности студенты 1-го курса достоверно уступали студентам 3-го курса, но опережали студентов 4-го курса. По этому показателю студенты 4-го курса уступили студентам 2-го и 3-го курсов.

Анализ исследуемых характеристик с точки зрения выявления возможных корреляционных связей и отношений между ними показал, что значимых корреляций не обнаружено. Результаты отражены в табл. 2.

Отсутствие корреляционных связей говорит о том, что каждый из оцениваемых нами параметров независим, следовательно, для формирования целостной структуры готовности необходимо прикладывать усилия и создавать условия для формирования каждого компонента, в противном случае на выходе мы будем иметь диспропорционального несбалансированного выпускника, у которого может доминировать креативность при недостатке практических навыков ее реализации в профессиональной деятельности.

Все студенты продемонстрировали высокий уровень эмоционально-оценочной готовности, который обеспечивает восприятие ребенка с ОВЗ как одаренного. Это позволяет предположить, что в структуре их подготовки данному вопросу уделяется достаточное внимание.

Высокий уровень показателей по деятельностному компоненту студентов-дефектологов был ожидаемым, поскольку модель их подготовки предполагает формирование профессиональных компетенций в работе с особыми детьми. Мы предполагали отсутствие отличий по этому компоненту и в отношении студентов-психологов, поскольку сфера их будущей профессиональной деятельности также включает работу с лицами с ОВЗ, эта гипотеза не подтвердилась. Аналогичной оказалась ситуация и в отношении студентов-педагогов. Мы связываем этот факт с особенностями организации и содержания учебного процесса, в котором недостаточно времени уделяется отработке практических навыков работы с детьми с ОВЗ.

Исследование творческого мышления студентов выявило низкие показатели у студен-

тов-дефектологов и студентов-педагогов, что указывает на поиск этими студентами готовых решений, более привычных способов действий. Мы связываем это с жестко регламентированной деятельностью учителя, достижением четко сформулированных в стандарте результатов.

По продуктивности творческого мышления максимальные результаты показали студенты-педагоги, что связано с широтой кругозора, побуждающего студентов углубляться в разные области знаний. Причиной более низких показателей у студентов-дефектологов может быть их ориентация на работу с детьми, имеющими дефициты в развитии. Дефектологи превосходят по этому показателю психологов, что говорит о достаточно высоком уровне их способности продуцировать разноплановые и нестандартные идеи.

Анализ динамики готовности студентов-дефектологов работать с одаренными детьми с ОВЗ показал, что наиболее мотивированы студенты 1-го курса. Эту особенность мы связываем с эмоциональным восприятием нового статуса и желанием помочь всем. Мы предположили, что деятельностный компонент должен возрастать к старшим курсам, однако отличия по этому показателю возрастают лишь при сравнении 1-го и 2-го курсов с 3-м курсом. На 4-м курсе отмечается падение показателей деятельностного компонента.

Снижение уровня деятельностной готовности у выпускников – тревожная тенденция, которая привлекла к себе внимание как с теоретической, так и с практической точки зрения. Мы связываем ее с изменением ФГОС ВО, поскольку 4-й курс учится по-старому, а 1-й – по новому стандарту. Во-вторых, снижение этого компонента готовности у выпускников-дефектологов можно объяснить приобретением более адекватной профессиональной самооценки или разочарованием в выборе профессии.

В отношении динамики показателей творческого мышления (беглость) отличается только 1-й курс дефектологов, при этом максимальный уровень продуктивности показали студенты 3-го курса. Они предлагают меньше идей, чем первокурсники, но эти идеи более содержательные, глубокие и разноплановые. Сопоставление всех полученных данных позволяет сделать вывод, что готовность к работе с одаренными детьми с ОВЗ у студентов-дефектологов в основном формируется к середине второго года обучения.

Корреляционный анализ компонентов готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ значимых связей не выявил, что позволяет говорить о независимости изучаемых переменных. Следовательно, для повышения уровня готовности к работе с одаренными детьми с ОВЗ в сложившихся моделях подготовки студентов педагогического, дефектологического и психологического направлений необходимо выделить все три направления: поддержание и укрепление мотивации к работе с одаренными детьми с ОВЗ; обогащение профессионального опыта в этой области и создание условий для раскрытия творческого потенциала самих студентов, развития их творческого мышления. Для укрепления мотивации студентов целесообразно использовать потенциал профессиональных конкурсов, олимпиад по типу «Я-профессионал», поскольку участие в таких мероприятиях позволяет студентам адекватно оценить свой уровень подготовки, увидеть сильные и слабые стороны, в полной мере почувствовать себя субъектом деятельности, взять на себя ответственность за ее результаты. Обогащение профессионального опыта студентов мы видим не в увеличении учебных часов, а за счет вовлечения в волонтерскую деятельность, связанную с психолого-педагогической помощью и поддержкой детей с ОВЗ. Многообразие форм и видов помощи, в которой нуждаются эти дети, даст каждому волонтеру возможность расширения, обогащения и совершенствования своих профессиональных навыков. Наиболее сложным для реализации в условиях стандартизации высшего образования является создание для раскрытия творческого потенциала самих студентов. Мы полагаем, что для реализации этого направления можно использовать потенциал воспитательной работы в вузе, основанной на студенческом самоуправлении, поддержке инициатив самих студентов. С другой стороны, и профессиональные конкурсы, и участие в волонтерской деятельности по оказанию помощи детям с ОВЗ – все эти виды профессиональной активности создают условия для реализации творчества студентов.

На основе анализа научной литературы выявлены основные компоненты готовности дефектологов, педагогов и психологов к работе с одаренными детьми с ОВЗ – эмоционально-оценочный и деятельностный, а среди личностных качеств – способность к творческому мышлению. Проведено сравнение студентов по этим критериям. Обнаружена высокая

эмоциональная готовность в сочетании с существенными различиями по деятельностной готовности и показателям творческого мышления. Сделаны выводы о направлениях повышения уровня готовности к работе с одаренными детьми с ОВЗ в современных моделях подготовки студентов. Экспериментальная проверка правильности сделанных выводов в сочетании с расширением базы исследования составляет его научные перспективы.

Список литературы

1. Бабий Т.В. Арт-терапия как средство развития творческих способностей у одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы развития одаренности детей и молодежи: материалы I Всерос. студ. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.В. Абакумова, А.К. Белоусова, Ю.А. Мочалова. 2019. С. 116–120.
2. Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г., Иксанова Г.Р. К вопросу о формировании готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися // Казан. пед. журн. 2014. № 1(102). С. 11–18.
3. Гарифуллина Л.И. Выявление и развитие одаренности у детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2014. С. 1–6. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20141016/collection-20141016-4226.pdf> (дата обращения: 05.09.2021).
4. Доровский А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся: учеб. пособие. М., 1998.
5. Дудырева Н.В., Кашапов М.М. Профессионально-важные качества педагога в работе с одаренными детьми // Вестн. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 4(22). С. 81–85.
6. Ильенко Н.М. Творческие способности будущих педагогов как условие готовности к инновационной деятельности // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М.В. Климовой и В.А. Мальцевой. Елец, 2019. С. 223–228.
7. Киселева Т.Г. Готовность педагога к работе в условиях инклюзии // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / сост. Т.Е. Коровкина, отв. ред. Т.Н. Адеева, С.А. Хазова. Кострома, 2021. С. 282–286.
8. Киселева Т.Г., Ковригина Т.Р., Мельникова И.И., Симановский А.Э. Профессиональные педагогические способности студентов педагогического вуза // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлёв, М.А. Холодная, П.А. Сабатош. М., 2020. С. 1280–1290.

9. Кладовая И.С. Проблема одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 декабря 2018 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина. Новосибирск, 2018. С. 55–57.
10. Коробейникова Н.А. Развитие творческих способностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через использование игровых технологий во внеурочной деятельности // Проблемы и перспективы развития науки и образования: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. Нефтекамск, 2019. С. 160–163.
11. Огородова Т.В. Исследование вербальной креативности педагога с использованием теста «Многозначные слова» // Креативность как ключевая компетентность педагога: моногр. / под ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль, 2013.
12. Парфенова Г.Л., Колесова С.В. Модель системы управления работой с одаренными детьми в регионе // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 8. С. 123–151.
13. Полянкин И.В. Творческие способности как необходимый компонент развития личности // Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика: сб. науч. ст. / под ред. Е.В. Камневой, М.М. Симоновой. М., 2020. С. 179–190.
14. Федотова Е.Л., Никитина Е.А. К вопросу готовности будущего педагога к работе с одаренными детьми // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 4(22). С. 180–186. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-180-186.
15. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М., 1996.
16. Gallagher J.J. National agenda for educating gifted students: Statement of priorities // Exceptional Children. 1988. # 55. P. 107–114.
17. Kashapov M.M., Ogorodova T.V., Kiseleva T.G. Comparative analysis of creative thinking of teachers and students of pedagogics // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 19th PCSF 2019 Professional Culture of the Specialist of the Future. Vol. 73. P. 289–296. DOI: org/10.15405/epsbs.2019.12.31.
18. Kiseleva T.G., Kovrigina T.R., Melnikova I.I., Simanovsky A.E. The subjective appeal of teaching professions for future pedagogues // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. PROCEEDINGS OF THE JOINT CONFERENCES: 20th Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF 2020) & 12th Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2020). 2020. S. 120–129.
19. Skočić Mihić S., Lončarić D., N. Bažon N. Readiness to teach children with disabilities and gifted children in inclusive classroom settings from the perspective of students enrolled in teacher education study programs [Electronic resource] // Proceedings of INT-ED2019 Conference 11th-13th March 2019, Valencia, Spain, 2019. DOI: 10.21125/inted.2019.2258. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332285174> (дата обращения: 05.09.2021).
20. Steven Rose How Do Teacher Preparation Programs Promote Desired Dispositions in Candidates? SAGE Open. Vol. 3, 1. First Published February 27, 2013.
- * * *
1. Babij T.V. Art-terapiya kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej u odarennyh detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sovremennye problemy razvitiya odarennosti detej i molodezhi: materialy I Vseros. stud. nauch.-prakt. konf. / отв. ред. I.V. Abakumova, A.K. Belousova, Yu.A. Mochalova. 2019. S. 116–120.
2. Bikbulatov R.R., Ivanov V.G., Iksanova G.R. K voprosu o formirovanii gotovnosti pedagogov k rabote s odarennyimi obuchayushchimisya // Kazan. ped. zhurn. 2014. № 1(102). S. 11–18.
3. Garifullina L.I. Vyyavlenie i razvitie odarennosti u detej s OVZ [Elektronnyj resurs] // Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus». 2014. S. 1–6. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20141016/collection-20141016-4226.pdf> (дата обращения: 05.09.2021).
4. Dorovskij A.I. Didakticheskie osnovy razvitiya odarennosti uchashchihsya: ucheb. posobie. M., 1998.
5. Dudyreva N.V., Kashapov M.M. Professional'no-vazhnye kachestva pedagoga v rabote s odarennyimi det'mi // Vestn. YArosl. gos. un-ta im. P.G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2012. № 4(22). S. 81–85.
6. Il'enko N.M. Tvorcheskie sposobnosti budushchih pedagogov kak uslovie gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti // Razvitie kreativnosti lichnosti v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / под ред. M.V. Klimovoj i V.A. Mal'cevoj. Elec, 2019. S. 223–228.
7. Kiseleva T.G. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzii // Zhiznennye traektorii lichnosti v sovremennom mire: social'nyj i individual'nyj kontekst: sb. st. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / sost. T.E. Korovkina, отв. ред. T.N. Adeeva, S.A. Hazova. Kostroma, 2021. S. 282–286.
8. Kiseleva T.G., Kovrigina T.R., Melnikova I.I., Simanovskij A.E. Professional'nye pedagogicheskie sposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza // Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nyh peremen / отв. ред. A.L. Zhuravlyov, M.A. Holodnaya, P.A. Sabadosh. M., 2020. S. 1280–1290.
9. Kladovaya I.S. Problema odarennosti detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Nauka i socium: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (15 dekabrya 2018 g.) / отв. ред. E.L. Sorokina. Novosibirsk, 2018. S. 55–57.
10. Korobejnukova N.A. Razvitie tvorcheskih sposobnostej u obuchayushchihsya s ogranichennymi

vozmozhnostyami zdorov'ya cherez ispol'zovanie igrovyh tekhnologij vo vneurochnoj deyatel'nosti // Problemy i perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: materialy Mezhdunar. (zaoch.) nauch.-prakt. konf. Neftekamsk, 2019. S. 160–163.

11. Ogorodova T.V. Issledovanie verbal'noj kreativnosti pedagoga s ispol'zovaniem testa «Mnogoznachnye slova» // Kreativnost' kak klyuchevaya kompetentnost' pedagoga: monogr. / pod red. prof. M.M. Kashapova. Yaroslavl', 2013.

12. Parfenova G.L., Kolesova S.V. Model' sistemy upravleniya rabotoj s odarennyimi det'mi v regione // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2018. T. 9. № 8. S. 123–151.

13. Polenyakin I.V. Tvorcheskie sposobnosti kak neobhodimyj komponent razvitiya lichnosti // Aktual'nye problemy social'noj i ekonomicheskoy psihologii: metodologiya, teoriya, praktika: sb. nauch. st. / pod red. E.V. Kamnevoj, M.M. Simonovoj. M., 2020. S. 179–190.

14. Fedotova E.L., Nikitina E.A. K voprosu gotovnosti budushchego pedagoga k rabote s odarennyimi det'mi // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2018. № 4(22). S. 180–186. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-180-186.

15. Yurkevich V.S. Odarennyj rebenok. Illyuzii i real'nost'. M., 1996.

The readiness of future teachers to the work with “twice special” children

The article deals with the readiness of future teachers to the work with “special” children, including the gifted children. There are revealed the components in the readiness’s structure to the work with the gifted children with special needs and the nature of the contact between them of the students of the different training programs. There was found out the desire to work with the children with special needs of all the studied groups. The authors underline the essential differences of the ability to realize the practice activities with this category of the students.

Key words: *gifted children with special needs, teacher’s readiness, components of readiness, students-special education teachers, students-psychologists, students-educators, students’ training.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

Д.Ю. ПЕШКОВА
(Елец)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обосновано формирование интеркультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в условиях культуроведчески ориентированного образования. Определены необходимые навыки и формы работы на занятиях иностранного языка, способствующие формированию интеркультурной компетенции студентов.

Ключевые слова: *интеркультурная компетенция, культуроведческое содержание, культуроведчески ориентированное образование.*

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи в культурно-просветительской деятельности:

- изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;
- организация культурного пространства;
- разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп [4].

Подготовка бакалавров к культурно-просветительской профессиональной деятельности, организация культурного пространства, сформированные навыки поликультурного общения и толерантность выходят сейчас на первый план, что отражается на требованиях к профессиональной подготовке учителя иностранного языка, который способен решить эти задачи.

Учитывая, что иностранный язык беспредметен, его можно наполнить культуроведческим содержанием при помощи отдельных текстов, методических приемов работы, расширяя фоновые знания студентов о культуре страны изучаемого языка, постепенно фор-

мируя систему взглядов языковой личности в условиях межкультурной коммуникации. Беря за основу социокультурный, лингвострановедческий аспект межкультурного подхода в обучении иностранному языку, мы полагаем, что при познании как своей, так и иной культуры, студент приобщается к интеркультурному видению мира, формируя мировоззренческую картину мира. Развитие идей культуроведчески ориентированного образования (в том числе и языкового) в Европе привело к появлению педагогического термина *intercultural dialogue* (межкультурный диалог). Понятие «интеркультурный» описывает то, что происходит в случае взаимодействия двух или более разных культурных групп, которые влияют друг на друга как лично, так и опосредованно [7; 11].

В отличие от терминов, синонимичных *поли-, много-, мульти- или кросскультурный*, мы берем на вооружение понятие «интеркультурный» [2, с. 133–138], подчеркивая стремительность культурных контактов и транскультурации, о чем не раз говорилось в исследованиях ученых W. Nieke, M. Byram, L. Harbon, A. Liddicoat, R. Moloney, В.Н. Карташовой, Т.Б. Лавровой и т. д. [6; 8].

Под этим термином мы подразумеваем систему взглядов языковой личности в условиях интеркультурной коммуникации на поликультурный мир и место человека в нем, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей партнерство представителей различных культур [1, с. 30]. Подразумевается, что корреляция языка и культуры на уроке иностранного языка дает возможность расширения и обогащения языковой картины мира в процессе инкультурации. Роль учителя заключается в развитии общей стратегии разработки расписания и определении ориентиров преподавательской деятельности. Следует особо подчеркнуть, что интеркультурное языковое обучение является целью, причем *inter* подразумевает «вовлечение, взаимодействие», *back-and-forth movement across languages and cultures*, т. е. взаимодействие языков и культур [9]. Вторая часть *cultural*, по мнению Kramsch, соотносится с определением культуры в отношении членов дискурсивного сообщества, разделяющих общее социальное пространство, историю и общие сформированные понятия. Skelton и Allen утверждают, что на культурный опыт индивида, который может изменяться в зависимости от обстоятельств, влияют мно-

гочисленные аспекты национальной идентичности – этническая принадлежность, пол, возраст, социальный статус, социальная группа, религия, географическое положение и т. д. [10, с. 1–10].

Одним из показателей профессиональной состоятельности современного педагога и его соответствия современным требованиям культуроведчески ориентированного образования является интеркультурная компетенция, которая включает сформированность следующих навыков:

- знание лакун или реалий;
- эмпатия, умение дистанцироваться от своей позиции;
- толерантность;
- культурная идентичность;
- этническая идентичность.

Названные навыки являются ключевыми, поскольку интеркультурная коммуникация – это символический, интерпретационный и контекстуальный процесс, характеризуемый сильным различием между участниками общения, но важный для создания отличного друг от друга восприятия и ожиданий касательно того, что считается компетентным поведением, способствующим взаимопониманию [6].

В отличие от межкультурной компетенции, инкультурация делает акцент на развитии способности студента вхождения в другую, новую для него культуру и приобретении способности свободно в ней ориентироваться. Интеркультурная компетенция определяется как способность будущих учителей, обладающих разной социальной идентичностью, обеспечивать взаимопонимание, а также налаживать общение с людьми как многогранными личностями разных национальных принадлежностей, проявляющими собственные индивидуальные черты. Преподаватель является наставником, цель которого – сформировать интеркультурную компетенцию, а именно научить видеть соотношение родной культуры и культуры страны изучаемого языка, приобрести любопытство и интерес в отношении «непохожести» и осознание того, как собственная культура воспринимается другими. Для достижения данных целей мы формируем интеркультурную компетенцию обучающихся, готовим их к взаимодействию с представителями других культур, даем им возможность понимать и принимать людей с их отличительными чертами, ценностями и поведением, помогаем им научиться входить в другую культуру, увидеть ценность иноязычного общения как обогащающего опыта.

Фундаментом интеркультурной компетенции в нашем исследовании является:

- отношение языковой личности, которое включает любознательность и открытость, способность преодолевать недоверие, развеивать мифы о культуре, своей и изучаемой;

- знание национальной идентичности, образа мыслей, социального и индивидуального взаимодействия;

- знание и навык интерпретации и установления соотношений между факторами культуры, т. е. способность понимать тексты и события иной культуры, объяснять их и соотносить с собственной культурой;

- способность открывать для себя новое и взаимодействовать, т. е. способность приобретать и применять знания о культуре;

- критическое культурное осознание реалий как своей, так и иноязычной культуры [5, с. 10–13].

В ходе нашего исследования в Елецком государственном университете имени И.А. Бунина было выявлено, что формированию интеркультурной компетенции способствуют следующие формы работы.

1. Culture Clusters (культурные кластеры). В капсуле размещается до 10 предметов-реалий – видео- и аудиоматериалы, книги, предметы мебели, атрибуты интерьера, сувениры, еда, одежда, герой страны, книга-достояние русской культуры, национальное блюдо, наследие кинематографа, народная песня и т. д., представляющих родную культуру. Капсула может быть дополнена презентацией и другими видами наглядности. Далее происходит обмен капсулами с представителями иноязычной культуры, анализ полученной посылки и проведение рефлексии.

2. Celebrating Festivals (празднование фестивалей). Организация и проведение иностранных праздников и традиций, проектная работа. В Институте филологии ЕГУ имени И.А. Бунина ежегодно проходит региональная фонетическая олимпиада по иностранным языкам, в стихотворной форме и в прозе. Целью проведения олимпиады является не только знакомство обучающихся школ и студентов с поэтическими и прозаическими образцами мировой литературы, но и совершенствование выразительности звучащей речи на немецком, английском и французском языках, развитие творческих способностей.

3. Brainstorming (мозговой штурм). Преподаватель пишет центральное понятие на доске и проводит с обучающимися мозговой штурм

по поводу различных ассоциаций, которые у них возникают с этим понятием. После того как все идеи записаны, в группе обсуждаются различные аспекты. Далее в ходе групповой работы студенты классифицируют идеи в форме интеллект-карт на больших листах бумаги. Затем каждая группа представляет свою собственную ментальную карту всему классу.

4. Role-playing (ролевая игра). Структура ролевой игры включает установку, театрализованное действие и рефлексии. Установка осуществляется в присутствии всех участников игры, с обозначением цели, задач и правил. В процессе театрализованного действия гвоздем программы являются участники с обозначенными ролями, которым предлагается разрешить какую-либо задачу или конфликтную ситуацию. Участники ролевой игры имитируют происходящее в реальной жизни и ведут себя в соответствии с исполняемыми ими ролями. Рефлексия – этап игры, в котором каждый участник оценивает себя и окружающих с позиции достижения поставленных целей и задач.

На занятиях мы применяли ролевые игры, которые помогают студентам окунуться в реальную ситуацию общения. Один из сценариев ролевой игры на тему ‘Travelling. London sights and tourist attractions’ («Путешествую. Достопримечательности и туристические достопримечательности Лондона») был основан на выборе студентами ролей, которые варьировались от туристов до носителей языка.

С помощью подготовленных заранее карт с достопримечательностями Лондона студенты, вжившиеся в свои роли, совершили путешествие от Москвы до Лондона, тщательно описывая предварительную консультацию в туристической фирме, полет на самолете и прибытие к месту назначения. Участникам игры выбирали наиболее интересный маршрут, который они обосновывали на занятии [2, с. 34–38].

Итак, мы рассмотрели комплексное понятие интеркультурной компетенции, формируемой у будущих учителей иностранного языка в условиях культуроведчески ориентированного образования. Будущие учителя иностранного языка, обладающие интеркультурной компетенцией, соответствуют требованиям времени, высококвалифицированным специалистам и проводят уроки, реализующие ФГОС ВО, направленные не только на овладение иностранным языком, но и культурой страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Карташова В.Н. Воспитание гуманитарной культуры будущего учителя иностранного языка в университете: моногр. Елец, 2008.
2. Кузьмина Д.Ю. Реализация интеркультурного подхода на примере ролевой игры на языковом факультете // С.-Петербург. образоват. вестн. № 9-10 (13-14). 2017. С. 34–38.
3. Кузьмина Д.Ю. Формирование интеркультурного мировидения бакалавров педагогического профиля обучения на уроке английского языка // Человек и образование. 2014. № 3(40). С. 133–138.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 23.09.2021).
5. Byram D., Gribkova B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2002.
6. Kovalainen N., Keisala K. The Role of Shared Foreign Language in Intercultural Communication: A Case of Working Environments. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 2. No. 20 [Special Issue – October 2012]. Laurea University of Applied Sciences Keskinen 3 a, 04200 Kerava, Finland.
7. Leeds-Hurwitz W. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework, 2013.
8. Report on intercultural language learning. Prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University. July 2003.
9. Salmon G. E-moderating: The key to teaching and learning online. 2nd ed. Oxford, 2004.
10. Skelton T., Allen T. Introduction. Culture and global change. London, 1999.

* * *

1. Kartashova V.N. Vospitanie gumanitarnoj kultury budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v universitete: monogr. Elec, 2008.
2. Kuz'mina D.Yu. Realizaciya interkul'turnogo podhoda na primere rolevoj igry na yazykovom fakul'tete // S.-Peterb. obrazovat. vestr. № 9-10 (13-14). 2017. S. 34–38.
3. Kuz'mina D.Yu. Formirovanie interkul'turnogo mirovideniya bakalavrov pedagogicheskogo profilya obucheniya na uroke anglijskogo yazyka // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3(40). S. 133–138.

4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyam podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (data obrashcheniya: 23.09.2021).

Development of the intercultural competence of future teachers of the foreign language in the context of the culturology-oriented education

The article deals with the substantiation of the development of the intercultural competence of future teachers of the foreign language in the context of the culturology-oriented education. There are defined the necessary skills and the form of the work at the lessons of the foreign language supporting the development of the intercultural competence of students.

Key words: *intercultural competence, culturological content, culturology-oriented education.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2021)

И.А. КОРОЛЕВА, Н.И. ШКАБАРА
(Волгоград)

МЕТОДИКА ЗАОЧНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (региональный компонент)

Представлена методическая рекомендация проведения заочных экскурсий для иностранных студентов направлений «Педагогическое образование», «Лингвистика» (региональный компонент).

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, экскурсия, методика преподавания РКИ, визуализация.*

В процессе овладения русским языком как иностранным студентам необходима активная речевая практика. На начальном этапе идет процесс накопления словарного запаса, речевых клише и конструкций, а на продвинутом

этапе добавляются овладение разговорными стилями и типами высказываний, т. е. активно включаются в речевую деятельность различные речевые жанры. Под речевыми жанрами принято понимать «совокупность речевых произведений (текстов или высказываний), речевых актов, объединенных целевыми установками высказывания» [3, с. 159–206]. Обычно такие тексты связаны с определенными ситуациями или изучаемой темой, цель которых – рассказать об известной достопримечательности, человеке, музее, городе или регионе. Сведения, а значит, и сам текст подобной экскурсии, должны быть достоверными, актуальными и соответствовать конкретной исторической действительности.

Для иностранных учащихся экскурсия – это определенный этап интеграции, погружение в языковую среду и приобщение к окружающей обстановке. Текст экскурсии может быть как адаптированным, так и аутентичным; в него должны быть включены уже известные лексические единицы (входящие в активный словарный запас учащихся), а также определенный процент новых слов, что определяется уровнем контингента. Методика заочных экскурсий предполагает эвристический способ, который заключается в том, что раскрытие семантики незнакомого слова опирается на аудио-, видеоряд с подключением языковой догадки учащихся.

Применение эвристического метода в процессе обучения доказало, что открытие, сделанное самостоятельно, остается в памяти обучающегося надолго [1, с. 18]. Студент сможет не только лучше запомнить новое слово, но в идентичной разговорной ситуации воссоздать в памяти ориентиры, впечатления, представить место расположения предмета разговора или объекта, проецируя свои ассоциации на текущую ситуацию. Все это помогает улучшить овладеть иностранным языком, а также способствует развитию интереса к культуре и традициям России.

Экскурсионный метод обучения в России был разработан в первой трети XX в. и изначально применялся для ознакомления с историей, литературой, искусством и другими областями знаний. У истоков этого метода стояли Гревс (1910), Анциферов (1923, 1926), Бакушинский (1919), Райков (1911), позже советскую экскурсионную педагогику представляли Кулаев (2004), Долженко (2012). Изменились и цели экскурсионной работы – во главу угла было поставлено формирование ценност-

ного отношения к мировому культурному наследию. Экскурсии стали источником дополнительных, а иногда и альтернативных знаний к материалам основного учебного процесса.

Совершенствование технических средств, широкое применение ресурсов сети Интернет открывают возможности совершать экскурсии по миру, не выходя из дома. Среди популярных онлайн-ресурсов можно назвать:

- такие масштабные проекты, как канал Discovery, National Geographic, «Моя Планета», ведущие свое вещание на русском и английском языках;

- передачи, посвященные поездкам журналистов в различные уголки мира «В поисках путешествий», «Живая природа», «Мир наизнанку»;

- такие интересные проекты, как «Онлайн-экскурсии по музеям Санкт-Петербурга» или «Виртуальные музеи Санкт-Петербурга», посвященные музею в целом и его отдельным экспонатам.

Таким образом можно провести заочные литературные экскурсии, совершив туры по Русскому музею, Летнему саду, побывав в доме Петра I или в Михайловском дворце, в доме Пушкина или поехать в любой мировой музей [2, с. 23]. Такое богатство материала позволяет создавать интересные тематические экскурсии для аспектных уроков по «Практической грамматике» и «Коммуникативной лингвистике», а также использовать разработки в качестве дополнительных материалов на занятиях по литературе или истории.

В нашем регионе немало объектов и достопримечательностей, раскрывающих уникальность не только города, но и региона в целом. История Волгограда – это основание Царицына, Пугачевский бунт, атаман Ермак, переименование города в Сталинград, переломная битва в период Великой Отечественной войны, возрождение города из пепла и т. д. Каждое событие запечатлено в памятниках, мемориалах, названиях улиц и площадей. И сегодня дистанционное обучение позволяет студентам познакомиться с интересными местами города на заочных экскурсиях.

Региональный компонент о городе Волгограде и Волгоградской области раскрывается на заочных экскурсиях благодаря циклу видеосюжетов «Точка на карте», который был создан волгоградским телевидением. Видеоматериалы и комментарии позволяют иностранным студентам узнать об архитектурных па-

мятников, районах, улицах, музеях, которыми славится город на Волге. Разработанный в учебных или ознакомительных целях сценарий заочной экскурсии поможет инофонам увидеть город с высоты птичьего полета, посетить места сражений, побывать в дендрарии и Сарепте, а также услышать разговорную речь представителей разных возрастов, профессий, что является неотъемлемым компонентом для развития аудитивных навыков. Методика заочных экскурсий:

- развивает познавательную активность студентов;
- помогает закрепить изученный лексико-грамматический материал;
- помогает развить интерес к русскому языку и России.

Для иностранных студентов заочные экскурсии организуются в несколько этапов.

На первом этапе (подготовительном) преподавателю необходимо определить цель экскурсии – ознакомить, расширить, закрепить знания, а также включить изучаемый лексико-грамматический материал одно или цикла уроков по теме. Например, в процессе изучения лексико-грамматической темы «Город, в котором я живу и учусь» целесообразно использовать видеоматериал «Точка на карте: улица Мира» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F5NgvNXCzjU>). Студенты знакомятся не только с центром города, но и с самой известной улицей и ее историей. Для эффективной работы необходима опора на текст, который сообщает экскурсовод. На уроке вводится новая лексика с опорой на фотографии отдельных объектов, которые есть в видеосюжете. Это необходимо, чтобы студенты могли их рассмотреть и соотнести слово и образ. Для занятия необходимо подготовить карту маршрута экскурсии, чтобы студенты могли следить и опираться на нее во время экскурсии. Для этого преподаватель также включает для повторения глаголы с приставками и без приставок однонаправленного и разнонаправленного движения и лексические единицы, указывающие на направление движения: *здесь, там, справа, слева, направо, налево*.

На втором этапе преподавателем ведется работа на ознакомление и закрепление лексических и грамматических единиц.

Для усвоения новой лексики могут быть использованы следующие задания: *Выберите фотографию (картинку), которая называется словом..., найдите слова, которые можно назвать одним словом «здание».*

Упражнениями, направленными на понимание лексики как системы языка, могут быть: *Подберите однокоренные слова с корнем -дом- или подберите синонимы к слову «дом».*

Расширяя контекст, преподаватель переходит к упражнениям на образование словосочетаний: *Подберите к данному существительному прилагательные (глаголы), с которыми оно сочетается; дополните предложение новыми словами; составьте предложение, используя новые слова.*

При этом для закрепления лексики используются подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения.

Третий этап – это просмотр видеосюжета (сама заочная экскурсия). Если видеоролик длинный, то целесообразно разбить его на несколько смысловых эпизодов и организовать работу по каждому из них отдельно. Для закрепления изученного материала студенты устно и письменно (эссе, сочинение) отвечают на вопросы: *О чем рассказывал экскурсовод? Где находится эта улица? Что есть на этой улице?*

На начальном и продвинутом этапах подготовки аудитории следует использовать разные формы работы. Например, в качестве варианта предварительной работы можно предложить студентам прочитать текст экскурсии и найти в нем новые слова и словосочетания. Затем можно переходить к упражнениям, вырабатывающим умение понимать и употреблять слова в предложении. Например: *Составьте план текста. Перескажите текст, используя новую лексику.*

Для работы с речевыми навыками преподаватель использует раздаточный материал (фото одного из объектов экскурсии) и попросит студентов описать картину, используя новые слова.

Чтобы студенты лучше ориентировались в городе, а также в рамках изучения темы «Глаголы движения», можно организовать квест. Материалом подобного мероприятия может стать точка – Музей-заповедник «Сталинградская битва». Для того чтобы туда добраться, студенты должны выполнить следующие задания:

1. *Выйдите из общежития (Мамаев курган) и идите направо. Пройдите 200 метров. Перейдите улицу. Найдите троллейбусную/автобусную остановку.*

2. *Поезжайте на троллейбус номер 12, автобус номер 95. Вам надо проехать 4 остановки, выходите на пятой. Скажите, как на-*

зывается эта остановка? _____ (пл. Ленина).

3. Пройдите по подземному переходу. Что вы видите справа от себя? _____ (памятник Ленину). Идите прямо 200 метров. Пройдите мимо двух зданий. Остановитесь около дороги. Что вы видите перед собой? _____ (звезда города-героя / стела, разрушенное здание / большое белое круглое здание).

4. Перейдите улицу. Обойдите здание с левой стороны. Мимо чего вы прошли? _____ (черный поезд / тяжелые танки). Поверните направо к белому зданию и пройдите еще 100 метров. Вас тут ждут.

Домашняя работа – это не только закрепление полученных знаний и навыков, но и самостоятельная работа студента, в которой проявляется креативность и владение изученным материалом. Для этого студентам предлагается задание: *Проведите экскурсию для ваших товарищей.*

Студент может:

- рассказать о любом объекте;
- разработать презентацию;
- составить рекламный буклет, информационный стенд, где с помощью видео, фото, а также коротких текстов можно рассказать о главной улице своего города или достопримечательности.

Преподаватель в процессе данной работы выполняет роль тьютера:

- помогает в составлении текстов;
- комментирует трудные случаи русской грамматики;
- разбирает со студентами лексические особенности;
- работает над фонетикой.

Региональный туризм набирает свои обороты, поэтому подобные разработки все более востребованы. Это подтверждает актуальность исследований в данной области как географами, историками, так и лингвистами, литературоведами.

Для иностранных учащихся экскурсии требуют определенной организации, которая заключается не только в посещении какого-то места и рассказа об экспозиции экскурсоводом, но и в предварительной работе преподавателя и студентов в аудитории с лексикой и видеоматериалами, визуализации объекта, а затем работы по заданиям, которые направлены на закрепление материала, изложение своих впечатлений в устной или письменной формах. Исследованный материал послужит основой для создания собственного проекта.

Список литературы

1. Абдухаирова А.Т. Приемы активизации мыслительной деятельности // Педагогика. 1998. № 8. С. 18–21.
2. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса // Литература в школе. 2010. № 10. С. 22–24.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Его же. Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов / ред. С. Г. Бочаров, Л.А. Гоготишвили. М., 1996. С. 159–206.

* * *

1. Abduhairova A.T. Priemy aktivizacii myslitel'noj deyatel'nosti // Pedagogika. 1998. № 8. S. 18–21.

2. Aleksandrova E.V. Virtual'naya ekskursiya kak odna iz effektivnyh form organizacii uchebnogo processa // Literatura v shkole. 2010. № 10. S. 22–24.

3. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov // Ego zhe. Sbranie sochinenij. T. 5: Raboty 1940-h – nachala 1960-h godov / red. S. G. Bocharov, L.A. Gogotishvili. M., 1996. S. 159–206

The teaching methods of the extramural excursions at the lessons of the Russian language as a foreign language (the regional component)

The article deals with the methodological recommendations of the realization of the extramural excursions for the foreign students of the training program "Pedagogical education", "Linguistics" (the regional component).

Key words: *the Russian language as a foreign language, excursion, teaching methods of the Russian language as a foreign language, visualization.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2021)

Т.В. ОВСЯННИКОВА, В.В. ДЕТИНКИНА
(Ижевск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Изучаются особенности формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки. Сопоставляются существующие определения понятия «межкультурная компетенция» с результатами анкетирования студентов по этому вопросу. Выявляются компоненты, необходимые для формирования межкультурной компетенции. Предлагаются методики, основанные на культурном аспекте и аутентичных ситуациях, для развития межкультурных навыков обучающихся.



Ключевые слова: *межкультурная компетенция, особенности формирования межкультурной компетенции, межкультурная коммуникация, межкультурный посредник, культурный аспект содержания обучения.*

Введение. В наши дни в условиях непрерывного межкультурного взаимодействия, в том числе в компьютерно-опосредованной среде, формирование межкультурной компетенции не теряет своей актуальности, особенно для будущих специалистов, работающих в сфере «человек – человек» и связанных с коммуникацией представителей различных культур. В условиях пандемии и вынужденного дистанционного обучения, при отсутствии живого общения между обучающимися и преподавателем отработка коммуникативных навыков затруднена [6]. Однако формирование межкультурной компетенции обучающихся необходимо для поддержания межкультурного диалога и для избежания взаимного непонимания и конфликтов между представителями разных культур в будущей профессиональной деятельности.

Понятие «межкультурная компетенция» является ключевым во многих исследованиях отечественных и зарубежных авторов, посвященных межкультурной коммуникации. Представим краткий обзор подходов российских исследователей к определению межкультурной компетенции.

А.П. Садохин рассматривает межкультурную компетенцию как «комплекс знаний

и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [9, с. 252]. С данным определением согласуется позиция О.И. Халупо, которая также подчеркивает комплексную природу межкультурной компетенции и выделяет в ней: а) теоретическую составляющую – овладение знаниями в области языка и культуры; б) практическую составляющую – набор определенных способностей, навыков и умений, который бы позволил человеку продуктивно общаться, без затруднений понимать представителей других культур или просто социализироваться в их пространстве, не нарушая их норм и правил поведения, обычаев и традиций, адекватно реагировать на их поступки [11, с. 117].

П.В. Сысоев на первый план выводит умения и понимает под межкультурной компетенцией «способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных стран, культур и языковых сообществ». Он уточняет, что, в отличие от социокультурной компетенции, привязанной к культуре и языку конкретной страны, межкультурная компетенция «является универсальной и свидетельствует о способности личности взаимодействовать с представителями разных стран и культур независимо от того, какие это страны, какие культуры и на каком/каких языках происходит общение» [10, с. 267].

Г.В. Елизарова в определении межкультурной компетенции также ключевым словом выбирает «способность». Она пишет, что межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять МКО (межкультурное общение) посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения». Она отмечает, что МКК (межкультурная компетенция) «может быть присуща только *межкультурному коммуниканту* – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Целью формирования МКК является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4, с. 210].

Нам близка точка зрения Г.В. Елизаровой не только потому, что она определяет межкультурную компетенцию как способность, но и потому, что межкультурный коммуникант, приобретающий качества *медиатора культур*, согласуется с понятием *посредника* между представителями своей и иной культуры в нашем определении межкультурной коммуникативной компетенции. Мы рассматриваем ее как «способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определенной этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур» [8, с. 72].

В представленном нами кратком обзоре позиций отечественных исследователей относительно определения понятия «межкультурная компетенция» мы можем отметить, что они отмечают ее комплексную природу – знания и умения, теоретическую и практическую составляющие (А.П. Садохин, О.И. Халупо) – и описывают ее как способность эффективно взаимодействовать или осуществлять межкультурное общение (П.В. Сысоев, Г.В. Елизарова, Т.В. Овсянникова).

Среди зарубежных авторов также отсутствует единое мнение о подходах к определению межкультурной компетенции. Некоторые, такие как К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхофф, рассматривают данное понятие как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [17, с. 68]. О. Илие выделяет следующие качества личности, входящие в состав межкультурной коммуникативной компетенции: а) отношение к собеседнику с уважением, открытостью и любознательностью; б) знание убеждений, ценностей и норм поведения другой культуры; в) способность наблюдать, слушать, анализировать, оценивать, понимать и относиться к другому человеку без предубеждений. Все эти качества помогут приобрести эмпатию, гибкость и приспособляемость и в результате способствовать эффективной межкультурной коммуникации [16].

Исследование, проводившееся в США Д. Диардорфф, в котором принимал участие 21 эксперт в области межкультурных комму-

никаций, одобрило следующие определения межкультурной компетенции: межкультурная компетенция – это: «1) способность общаться эффективно и адекватно ситуациям межкультурного взаимодействия, опираясь на межкультурные знания, умения и отношения; 2) способность менять точку зрения и поведение в зависимости от культурного контекста; приспособляемость, способность к расширению и гибкости взглядов, суждений; 3) способность выявлять поведение, обусловленное культурой и вести себя по-новому в другом культурном окружении, даже когда такое незнакомое поведение не согласуется с нормами социализации личности» [15, с. 250]. Кроме этого Д. Диардорфф отмечает, что межкультурной компетенцией невозможно овладеть за короткий срок, это не естественное явление, а процесс, требующий обучения и развития, продолжающийся в течение всей жизни человека [15].

Дж. Летонен критикует подход некоторых авторов к определению межкультурной компетенции как толерантности, культурной чувствительности по отношению к некоторым культурным особенностям и правилам поведения на основании знания некоторых фактов. Он настаивает на необходимости всесторонних знаний о культуре коммуниканта, таких как знания о языке, истории, искусстве его страны и т. п. (цит. по: [1, с. 90]). Эта мысль настойчиво подчеркивается в работах С.Г. Тер-Минасовой. Ученый отмечает, что знание культуры коммуникантов – это один из главных факторов преодоления культурного барьера, неотделимого от языкового, способствующих успеху межкультурной коммуникации [20]. К тому же, знакомясь с элементами другой культуры, человек осознает особенности своей собственной, переосмысливает ценности родной культуры, что, как отмечают многие авторы, также способствует формированию межкультурной компетенции [5; 12; 13]. Так, в исследовании Д. Диардорфф культурное самоопределение (в том числе этнокультурное самосознание) стоит на втором месте после понимания другого мировоззрения среди компонентов межкультурной компетенции, с которыми согласились большинство экспертов [15].

Кармен Санхулиан Гарсия считает, что МКК – это способность адекватно взаимодействовать в ситуациях межкультурного общения с людьми разных культур, но не обязательно разных стран [18, с. 50].

Цель исследования – выявить у студентов восприятие межкультурной компетенции и по-

требность развиваться в данном направлении для определения особенностей формирования межкультурной компетенции неязыковых направлений подготовки для последующего подбора эффективных обучающих стратегий.

Методика проведения исследования. Исследование проведено в Удмуртском государственном университете на базе кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации в июне 2021 г. На первом этапе исследования при помощи метода теоретического анализа нами были изучены и систематизированы подходы к определению межкультурной компетенции отечественных и зарубежных авторов. На втором этапе мы использовали метод анкетирования среди студентов 1–3-х курсов (96 человек) таких направлений подготовки, как «Туризм», «Гостиничное дело», «Реклама и связи с общественностью», а также «Культурология», «Организация работы с молодежью» и «Международные отношения», с целью понимания осведомленности студентов в вопросе важности МКК для них. Анкета состояла из 14 вопросов: закрытые и открытые вопросы, а также со множественным выбором. На третьем рефлексивном этапе были сопоставлены результаты первой и второй частей исследования, сделаны выводы и проанализированы возможные варианты методических разработок для формирования межкультурной компетенции данных направлений подготовки.

Результаты исследования. Подводя итог краткому обзору определений представленных исследователей, можно отметить, что зарубежные авторы особо выделяют в составе межкультурной компетенции поведенческие качества личности и связь между отношением, мышлением и поведением (К. Кнапп, Д. Диардорфф). Межкультурная компетенция согласуется с динамическим понятием культуры и представляется как процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека (Д. Диардорфф). И зарубежные, и отечественные исследователи подчеркивают важность всесторонних знаний о культуре партнера по общению и культурного самоопределения коммуникантов, а также нацеленность межкультурной компетенции на результат – эффективное взаимодействие с представителями другой культуры (Дж. Летонен, Д. Диардорфф, С.Г. Тер-Минасова, С.С. Куклина, Н.В. Янкина).

По мнению И.Б. Ворождовой, «отличаясь акцентом, они, тем не менее, сходны в подходах к решению проблемы обучения межкуль-

турной коммуникации: введение культуры, иноязычной и/или родной, как содержания обучения; коммуникативность в обучении; субъектность обучения. В этих подходах проявляется стремление считаться с общественными потребностями в языковом образовании, согласовывать его цели с обучающимися, отвечать за результаты» [2, с. 56].

Результаты анкетирования. В соответствии с утвержденными в Удмуртском государственном университете индикаторами компетенций по иностранному языку, выпускники должны уметь «оценивать степень эффективности общения на иностранном языке, определяя причины коммуникативных удач и неудач; анализировать цели и задачи процесса общения в различных ситуациях» (УК-4.6). Кроме того, они должны «владеть: навыками коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке; способами установления контактов и поддержания взаимодействия в условиях поликультурной среды; иностранным языком для реализации профессиональной деятельности и в ситуациях повседневного общения» (УК-4.8). Все вышеперечисленные индикаторы подразумевают наличие у выпускников сформированной межкультурной компетенции, поскольку это способность осуществлять межкультурную коммуникацию, создавая общее значение всего происходящего для участников межкультурного диалога, и достигать результата, позитивного для обоих участников, опираясь на знания культуры и умения особой природы [4].

Учитывая поликультурную среду Удмуртской Республики и тот факт, что среди студентов много жителей близлежащих регионов России и ближнего зарубежья, первый вопрос анкеты касался родного языка. Так, 70% респондентов назвали родным языком русский, для 17,4% опрошенных родным языком является татарский, для 7,4% – удмуртский, для 2,5% – башкирский, по 1% – узбекский, таджикский, марийский, и 3% отнесли себя к билингвам, назвав родными языками удмуртский и русский (2%), армянский и удмуртский (1%).

Участники анкетирования отметили, что владеют и другими языками (кроме родного): английским – 65,6%, испанским – 19,8%, немецким – 5,2%, китайским – 2,1%, корейским – 2%, и по 1% студентов указали на владение итальянским, калмыцким и французским языками. Как следует из ответов, все студенты владеют, кроме родных языков, еще одним иностранным языком. Этот факт, вероятно, повлиял и на следующий ответ, данный

участниками анкеты. Так, по мнению большинства (85,2%), степень сформированности межкультурной компетенции напрямую зависит от количества языков, которыми они владеют. В то же время, давая свое определение МКК, только 2% респондентов указали, что МКК – это знание нескольких языков. При этом 61,7% считает, что владение языком на базовом уровне не подразумевает автоматического владения межкультурной компетенцией. Мнения остальных респондентов разделились. 18,5% затруднились ответить на этот вопрос, а 19,8% опрошенных считают, что межкультурная компетенция формируется по мере овладения языком. Специалисты по межкультурной компетенции, основываясь на многочисленных исследованиях, утверждают, что ни количество языков, ни уровень владения этими языками не влияют на формирование МКК, поскольку можно не знать язык, но прекрасно разбираться в культуре другого народа, и наоборот [18; 20].

Важность знания культуры страны изучаемого языка для формирования МКК отметило большинство участников анкетирования. Среди опрошенных 90% считают, что изучение любого иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры, а процесс освоения языка представляет собой межкультурную коммуникацию.

Согласны с утверждением о том, что знакомство с культурными аспектами стран изучаемого языка повышает их межкультурную компетенцию, 97,6% респондентов. Остальные участники анкетирования не смогли ответить на этот вопрос. При этом большая часть студентов (96,3%) считают, что посещение страны изучаемого языка формирует межкультурную компетенцию. С этим утверждением мы не можем согласиться. Пребывание в другой стране, например в составе экскурсионной группы, не позволит сформировать МКК, т. к. формирование любой компетенции – это дли-

тельный процесс, требующий определенных усилий и сознательных действий.

В то же время мнения о роли преподавателя в формировании межкультурной компетенции разделились. Только 50,6% опрошенных считают, что преподаватель обучает этому на каждом занятии, в то время как 22,2% считают, что на занятиях не происходит целенаправленного обучения межкультурной компетенции, а остальные участники опроса не знают ответа на этот вопрос. Сомнения студентов при ответе на этот вопрос вполне закономерны, поскольку, несмотря на то, что методы обучения изменились и большинство учебников нацелено на развитие коммуникативных навыков, а социокультурная составляющая является достаточно важной частью учебного процесса, заставляя студентов размышлять не только о культуре стран изучаемого языка, но и о своей, родной культуре, тем не менее на экзаменах, в том числе и международных, как правило, оцениваются в большей степени знания грамматики, лексики, фонетики и синтаксиса. В то время как прагматический, социолингвистический и межкультурный аспекты остаются вне контроля, и, соответственно, им не уделяется достаточное время на занятиях.

Знание табуированных тем для той или иной культуры для 69,7% студентов считается показателем сформированности межкультурной компетенции, однако 15,9% опрошенных так не считают, а 14,6% сомневается в этом. В то же время при ответе на несколько иначе сформулированный вопрос 86,6% опрошенных отметили, что знакомство с культурными различиями народов позволяет сформировать МКК. Таким образом, большая часть студентов осознает важность обладания всесторонними знаниями о культуре партнера, которые позволяют достигать поставленных целей на иностранном языке.

Для проверки понимания вопроса о важности МКК мы предложили участникам ан-

Определения межкультурной компетенции, данные респондентами

Процент	МКК – это...
68	Умение общаться с представителями других культур, общение в рамках других культур на их языке
11	Знание/изучение других культур
6	Способность понимать представителя другой культуры на каком-либо языке
6	Способность взаимодействовать с представителями других культур
4	Толерантность, знание языковых, религиозных аспектов других культур
3	Не знаю, затрудняюсь ответить
2	Знание нескольких языков

кетирования дать свое определение. Свободные ответы респондентов о том, что такое МКК, сгруппированные по ключевым словам и смысловой нагрузке, представлены в табл. на с. 62.

Выбирая из предложенных нами в анкете определений, 86,5% респондентов отметили МКК как знания и опыт общения в рамках других культур, личностей, наций, понимание речи и поведения представителя другой культуры. При этом 39,6% подчеркнули также необходимость быть понятным, показывать гибкость, где возможно, и быть ясным, где необходимо. Акцентировали внимание на умении проявлять чуткость, эмпатию, способности поставить себя на место другого 34,4% участников анкетирования. При этом способность точно и четко передавать свою точку зрения выделили 15,6% студентов, а 9,4% отметили также уверенность в себе, знание собственных сил, слабостей и потребностей, эмоциональную стабильность как важный признак сформированности МКК. Как видно из статистических данных, больше трети участников выделяют умение быть посредником, медиатором культур как неперенный индикатор сформированности МКК, что согласуется с общей позицией многих исследователей МКК по этому вопросу [4, с. 8; 20].

В целом выбранные участниками анкетирования определения коррелируют с ответами, данными ими в свободной форме, и показывают, что большинство студентов понимает правильно, что такое МКК, и осознает важность этой компетенции для них как будущих профессионалов в сферах, связанных с коммуникацией.

Исследователи отмечают, что важно выявить у обучающихся их восприятие межкультурной компетенции для того, чтобы помочь определить их потребности и разработать инструментарий и обучающие стратегии для дальнейшего развития межкультурной компетенции [13].

Варианты методических разработок по формированию МКК. Проанализировав существующие определения МКК и результаты анкетирования, мы убедились в том, что «культура становится содержанием обучения, а языки культуры, в том числе естественные, – инструментом освоения и передачи культур. Нерывная связь языка и культуры требует технологического оснащения» [3, с. 27]. В настоящее время существует большое количество методических разработок по формированию МКК,

опирающихся на культуру как содержание обучения. Мы выбрали те, которые позволяют студентам в увлекательной форме осознать культурные различия, выявить универсальные ценности и в ситуациях, близких к аутентичным, научиться достигать результата, позитивного для всех участников диалога или диалога, опирающихся в своих действиях на знания культуры и умения межкультурного посредника. Это метод проектной деятельности и различные разработки на базе видеоматериалов, включающие вербальный и невербальные компоненты, в равной степени важные для овладения успешной межкультурной коммуникацией.

Например, применение метода проектов для формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей, в частности у бакалавров по рекламе и связям с общественностью, подтвердило свою эффективность. В процессе реализации творческого проекта (создание настольной игры по теме “Halloween” на основании лексического, культурологического и исторического материала) был активизирован познавательный интерес студентов, использованы диалогические формы речи, раскрывающие коммуникативный и творческий потенциал группы. Процесс коммуникации в ходе игры был приближен к реальному общению, что отразилось на повышении уровня формирования МКК [6; 7].

Робин Кранмер обращает внимание на важность предотвращения коммуникативных неудач, возникающих при общении собеседников с разным уровнем межкультурной компетенции. Он отмечает важность осознания различий в коммуникативных стилях и их связи с языком и культурой коммуникантов и необходимость отработки соответствующих навыков для оптимизации процесса коммуникации. Анализируя конфликтные ситуации, представленные в фильмах, Робин Кранмер предлагает отработку навыков управления эмоциями в ответ на негативные комментарии, объяснения партнеру равноценности своего коммуникативного стиля и переориентации общения в сторону взаимного удовлетворения собеседников [14]. Дебора Суоллоу также рассматривает проблемы, вызванные культурным разнообразием на рабочем месте и в классе, отражающиеся на поведении и использовании изучаемого языка. Она предлагает просмотр специально подобранного видеоматериала как один из наиболее действенных способов осознания

существующих вызовов поликультурной реальности и необходимости понимания другого мировоззрения [19].

Для знакомства студенческой аудитории с культурными различиями народов мы предлагаем методическую разработку по сборнику анимационных фильмов «Колыбельные мира», основанному на колыбельных разных народов, исполняемых на родном языке. Каждый фильм сборника – это своеобразное представление того или иного народа и его жизненных установок. Такое виртуальное путешествие позволяет обратить внимание как на национальные особенности народов, так и на универсальные ценности в каждой культуре. Разработанные задания помогают студентам научиться преодолевать культурные барьеры, с помощью аутентичных ситуаций овладеть способами успешной коммуникации в поликультурном мире.

Выводы. Таким образом, формирование МКК является одной из главных задач при обучении иностранному языку. Она вызвана процессом глобализации, необходимостью находить общий язык, понимать собеседников и взаимодействовать с ними в условиях поликультурной среды, достигать целей в профессиональной деятельности, учитывая межкультурную сущность любой коммуникации, «ибо коммуниканты, на каких бы языках они ни говорили, представляют собой уникальные культурные явления, даже если, говоря на одном языке, разделяют общность пространства, происхождения, цивилизации» [2, с. 57].

В результате проведенного анкетирования выявлено, что студенты осознают важность формирования МКК и имеют достаточно точные представления о большинстве компонентов межкультурной компетенции. Они также понимают необходимость культурного аспекта в изучении иностранного языка и сознательного развития в себе качеств межкультурного посредника.

Анализ существующих работ исследователей МКК и потребностей студентов указывает на особенности формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки, нацеленные на использование методик, основанных на культурном аспекте содержания обучения и аутентичных коммуникативных ситуациях.

Список литературы

1. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестн.

Тамб. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 8(64). С. 89–93.

2. Ворожцова И.Б. Номинативный план высказывания как «мост» в межкультурной коммуникации // МОВА. Научно-теоретический часопис з мовознавства. 2007. № 12. С. 54–58.

3. Ворожцова И.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации в обучении студентов: место речевых практик в пространстве их безопасности // Образование и межнациональные отношения = Education and Interethnic Relations: материалы Междунар. симпозиума, Ижевск, 14–16 нояб. 2012 / под ред. Э. Р. Хакимова. Ижевск, 2012. Ч. 2. С. 25–29.

4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.

5. Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.

6. Опанасец А.С. Метод проектов как средство формирования межкультурной компетенции студентов в условиях дистанционного обучения // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2020. № 2. С. 20–26.

7. Опанасец А.С. Создание настольной игры как средства развития межкультурной компетенции студентов вуза // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2021. № 1. С. 55–61.

8. Попова Н.В., Овсянникова Т.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции и позиции посредника у студентов университета в поликультурном образовательном пространстве // Инновации в образовании. 2016. № 6. С. 68–83.

9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2015.

10. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281.

11. Халупо О.И. Интерпретация базовых лингвокультурных единиц в процессе преподавания иностранного языка в специальных целях // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 115–123.

12. Янкина Н.В. Организация и проведение внеаудиторных межкультурных мероприятий в вузе с участием иностранных студентов как способ формирования поликультурной образовательной среды // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2020. № 3. С. 19–23.

13. Bal N.G., Savas P. Intercultural competence in the eyes of state school English language teachers in Turkey // Journal of Language and Education. 2020. Vol. 6. № 2(22). P. 56–75.

14. Cranmer R. Intercultural Communicative Competence – a Further Challenge // Russian Journal of Linguistics. 2017. № 21(4). P. 870–884.

15. Deardorff D. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States // *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. № 3. P. 241–266.
16. Ilie O. The intercultural competence. Developing effective intercultural communication skills // *International conference Knowledge Based Organization*. 2019. № 25(2). P. 264–268.
17. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. P. 62–93.
18. San Julián García Carmen ¿Cómo implementar la competencia intercultural en el aula de ENE? // *El español lengua de la comunicación profesional: [Artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)] / Consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo*, 2015. P. 49–61.
19. Swallow D. Managing diversity in the classroom // *Training, Language and Culture*. 2020. Vol. 4(2). P. 67–80.
20. Ter-Minasova S. Foreign language learning and teaching (FLLT) as the MOST widely-spread way of shattering barriers to international and intercultural communication. A view from Russia // *Focus on Language Education and Research*. 2019. Vol. 1. № 1. P. 6–8.
7. Opanasec A.S. Sozdanie nastol'noj igry kak sredstva razvitiya mezhkul'turnoj kompetencii studentov vuza // *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psihologiya*. 2021. № 1. S. 55–61.
8. Popova N.V., Ovsyannikova T.V. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii i pozicii posrednika u studentov universiteta v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // *Innovacii v obrazovanii*. 2016. № 6. S. 68–83.
9. Sadohin A.P. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii. M., 2015.
10. Sysoev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur» // *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 43. S. 261–281.
11. Halupo O.I. Interpretaciya bazovyh lingvokul'turnyh edinic v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka v special'nyh celyah // *Prepodavatel' XXI vek*. 2017. № 4. S. 115–123.
12. Yankina N.V. Organizaciya i provedenie vneauditornyh mezhkul'turnyh meropriyatij v vuze s uchastiem inostrannyh studentov kak sposob formirovaniya polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy // *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psihologiya*. 2020. № 3. S. 19–23.

* * *

1. Apal'kov V.G., Sysoev P.V. Komponentnyj sostav mezhkul'turnoj kompetencii // *Vestn. Tamb. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki*. 2008. № 8(64). S. 89–93.
2. Vorozhcova I.B. Nominativnyj plan vyskazyvaniya kak «most» v mezhkul'turnoj kommunikacii // *MOVA. Naukovo-teoretichnij chasopis z mozoznanstva*. 2007. № 12. S. 54–58.
3. Vorozhcova I.B. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii studentov: mesto rechevyh praktik v prostranstve ih bezopasnosti // *Obrazovanie i mezhnacional'nye otnosheniya = Education and Interethnic Relations: materialy Mezhdunar. simpoziuma, Izhevsk, 14–16 noyab. 2012 / pod red. E.R. Hakimova. Izhevsk, 2012. Ch. 2. S. 25–29*.
4. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb., 2005.
5. Kuklina S.S., Cheremisina I.S. Mezhkul'turnaya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya kak osnova obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu v vuze // *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 41. S. 255–270.
6. Opanasec A.S. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya // *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psihologiya*. 2020. № 2. S. 20–26.

Peculiarities of development of students' intercultural competence of non-linguistic training programs

The article deals with the peculiarities of developing the intercultural competence of the students of the non-linguistic training programs. There are contrasted the current definitions of the concept "intercultural competence" with the results of the students' questionnaire concerning the issue. There are revealed the components that are necessary for the development of the intercultural competence. The authors suggest the teaching methods, that are based on the cultural aspect and the authentic cases, for the development of the intercultural skills of the students.

Key words: *intercultural competence, peculiarities of development of intercultural competence, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2021)

Е.С. БЕЛОУС
(Волгоград)

О.В. РОМАШОВА
(Москва)

А.В. СЕКРЕТЁВА
(Волгоград)

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: КОНЦЕПЦИИ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ РКИ

Рассматривается специфика репрезентации официально-делового стиля русского литературного языка в учебных пособиях, создаваемых с целью формирования и развития у иностранных студентов вузов технического и юридического профилей ключевых компетенций в сфере официально-делового общения.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, официально-деловой стиль, концепция учебного пособия, модель занятия, опыт использования пособий по РКИ.*

Обучение русскому языку иностранцев в российских вузах строится с учетом коммуникативных потребностей студентов в разных видах речевой деятельности в пределах бытовой, социокультурной, учебно-профессиональной и официально-деловой сфер общения. Исследователи отмечают необходимость учитывать в процессе преподавания стилистическую дифференциацию русского литературного языка, выделяя лексические и грамматические особенности каждого из стилей [4; 6].

Современные занятия по РКИ сопровождаются определенными трудностями: уроки проходят в смешанных группах, где присутствуют обучающиеся с разным уровнем владения языком (от нулевого до продвинутого), нередко являющиеся представителями разных стран; на занятия в нефилологических вузах отводится минимальное количество часов (от двух академических часов в неделю); при освоении программ бакалавриата и специалитета иностранные студенты изучают русский язык только на первых двух курсах. Несмотря на все сложности, обучающиеся должны быстро познакомиться со страной, в которой они получают образование; интегрироваться в социальное пространство; овладеть умениями и навыками общения в речевых сферах, обслуживаемых различными функциональными

стилями, в том числе в сфере деловых отношений.

Для этого языковыми кафедрами вузов разрабатываются пособия по РКИ, посвященные, в частности, официально-деловому стилю. Пособия различаются по целевому назначению, структуре, характеру и объему представляемой в них информации и, конечно, читательскому адресу. Так, если сравнивать учебные издания по русскому языку для иностранных студентов российских вузов технического и юридического профиля, то в первых достаточно ограничиться административно-канцелярским подстилем официально-делового стиля, а во вторых должны найти отражение и административно-канцелярский, и законодательный, и судебный-процессуальный подстили. Однако любое пособие по РКИ, посвященное сфере официального общения, должно соответствовать современным требованиям, в том числе коррелировать с инновационной моделью учебной книги, предполагающей компетентностный подход к содержанию образования, передачу информации, которая обеспечивает понимание смысла включаемых в издание сведений, способностью к деятельности и ее оценке [7, с. 24–26].

Недостаточное обеспечение учебного процесса в вузах технического и юридического профилей системой изданий по русскому деловому языку, адресованных иностранным студентам и способствующих развитию у них ключевых коммуникативных умений и навыков, необходимых в учебной и профессиональной деятельности, определяют актуальность предпринятого исследования.

Цель исследования – охарактеризовать компоненты эффективной концепции пособия по РКИ в официально-деловой коммуникации.

В основу исследования положены методы описания и сопоставления, а также анализ и синтез.

Обратимся к опыту создания и использования пособий по РКИ, посвященных официально-деловой коммуникации, преподавателями Волгоградского государственного технического университета и Волгоградской академии МВД России.

Учебное пособие «Первые шаги в деловой коммуникации на русском языке. Знакомимся с деловой Россией»

Разработчики пособия. На кафедре русского языка Волгоградского государственного

го технического университета преподавателями секции основных факультетов создан ряд пособий, способствующих развитию языковых навыков и компетенций студентов в разных направлениях профессиональной деятельности, в том числе и в сфере официально-делового общения [2].

Адресат пособия. Пособие предназначено для иностранных студентов, обучающихся на первых и вторых курсах. Предполагается, что студенты владеют элементарным сертификатным или базовым сертификатным уровнем русского языка (A1 – A2). Издание может быть интересно для магистрантов и аспирантов, приехавших в Россию для написания и защиты диссертаций. Пособие адресовано иностранным студентам разных национальностей.

Цель пособия – формирование у студентов коммуникативных навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях официальной коммуникации.

Ситуации общения, в которых иностранный студент должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи. Деловое общение – сложный комплекс взаимоотношений людей, организаций и государства в официальной сфере. Получая образование в России, иностранные студенты сразу становятся участниками деловой коммуникации. Они должны иметь представление о государственном устройстве нашей страны; системе законов, которые следует соблюдать, и стандартах, по которым им предстоит работать. Иногда иностранным студентам приходится обращаться в государственные учреждения или даже иметь дело с органами власти, банками, компаниями различных видов. Иностранцы должны ориентироваться в экономике и денежной системе России, понимать, какие профессии самые востребованные сейчас и почему. Многие из обучающихся мечтают работать в России, поэтому нужно познакомить их с налоговой системой, рассказать, как устроен бизнес, как работает реклама, во что выгоднее всего вкладывать деньги в России. Занятия с пособием предполагают развитие новых умений и навыков в результате активного включения студентов в работу при выполнении творческих заданий, при этом формируются и общие компетенции, проявляющиеся в способности обучающихся анализировать, синтезировать и сопоставлять предлагаемый материал.

Количество часов, на которое рассчитано пособие. Пособие рассчитано на 64 часа.

Структура пособия. Книга состоит из пятнадцати разделов, которые имеют единообразную структуру. Каждый раздел включает в себя текст для изучающего чтения, словарь с лексикой по теме, а также комплекс разнообразных лексико-грамматических и речевых упражнений.

Модель занятия. Занятия, совпадающие с разделами пособия, имеют единообразную структуру. Рассмотрим наполнение занятия по теме «Самые востребованные профессии в России».

Изучение темы предваряет знакомство с новыми словами и словосочетаниями, помещенными в рубрику «Словарь делового человека»: *профессия (ж. р.), специалист (м. р.), спрос (м. р.), дефицит (м. р.), показатель (м. р.), заказ (м. р.), специальность (ж. р.), автоматизация (ж. р.), востребованность (ж. р.), конкуренция (ж. р.), нехватка (ж. р.), кадры, индустрия (ж. р.), проектирование (ср. р.), эксплуатация (ж. р.), бизнес (м. р.), профессионал (м. р.), технология (ж. р.), промышленность (ж. р.)*.

Далее следуют глагольные конструкции, употребляемые в тексте: *охватывать – охватить кого? что? (сферы производства), сталкиваться – столкнуться с кем? с чем? (с проблемой)*.

В тексте характеризуются наиболее востребованные и высокооплачиваемые профессии в России; указываются критерии, по которым можно определить такую популярность. Текст представляет собой неадаптированный вариант с сайта <https://sovets.net>.

За текстом помещаются вопросы, позволяющие наиболее точно усвоить его содержание. Вопросы разделяются на две группы. Ответы на вопросы из первой группы содержатся непосредственно в тексте. Для ответов на вопросы из второй группы студенты должны проанализировать полученную информацию и сравнить ее с уже имеющейся.

- Какие профессии наиболее популярны в вашей стране? Почему?
- Как вы понимаете афоризм «Человек должен трудиться – плохо ему, когда он бездействует»?
- Объясните пословицу «Наше счастье в общем труде».
- Развитию навыков говорения способствуют задания следующего раздела пособия – «Разговорного практикума»:
- Изучите документ «Единый квалификационный справочник должностей руководи-

телей, специалистов и служащих». Расскажите группе, какие предъявляются требования к знаниям и уровню образования инженера вашей специализации в России. Какие он выполняет функции?

- Разработайте презентацию по теме «Профессия будущего».

- Подготовьте рассказ на тему «Развитие нанотехнологий в России».

Ряд заданий связан с повторением грамматического материала (род имен существительных), упражнения содержат лексику по изучаемой теме.

Визуальный ряд. Внетекстовые материалы пособия выполняют вспомогательную функцию. Рисунки используются для иллюстрации информативной части урока, схемы служат опорой для создания рассказа по заданной теме. В пособии используются различные шрифты, выделения, рубрикация, позволяющие сразу найти нужный материал и придающие изданию единый стиль оформления.

Опыт применения. Материалы пособия позволяют совершенствовать коммуникативные навыки студентов-иностранцев, способствуют обобщающему повторению грамматических тем, расширению и обогащению словарного запаса учащихся, активизации их самостоятельной работы, развитию интереса к русскому языку. Издание может быть использовано как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Учебное пособие «Деловой язык: оптимизация и редактирование организационных документов образовательного учреждения»

Разработчики пособия. Пособие разработано сотрудниками кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета (секцией основных факультетов) и входит в серию пособий по РКИ, посвященных официально-деловой сфере общения [1].

Адресат пособия. Адресат пособия – иностранные студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, а также русские студенты, изучающие правила документирования информации в рамках курсов «Делопроектирование», «Документационное обеспечение управления», «Кадровое делопроектирование». Данное пособие может быть использовано при изучении деловой коммуникации иностранными студентами для знакомства с принципами разработки и редактирования организационных и распорядительных документов на русском языке.

Цель пособия – обучение иностранных студентов деловому общению. Пособие включает теоретические и практические материалы по разработке и редактированию служебных документов. Предполагается наличие у обучающихся второго или третьего сертификационного уровня владения языком (B2 – C1).

Ситуации общения, в которых иностранный студент должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи. Знакомство с Россией студенты начинают со своего образовательного учреждения, где создается большое количество разнообразных документов. Обучающиеся могут столкнуться с процедурами создания, обработки и хранения документов. Поэтому нужно рассказать студентам об основных принципах создания и редактирования самых важных документов в организации. К ним, в частности, относятся инструкция по делопроизводству – локальный правовой акт, регламентирующий документооборот и процесс документирования информации в организации. Инструкция по делопроизводству должна отражать требования законодательства в сфере работы с документами, учитывать возможности применения современных информационных технологий. Поэтому данный локальный правовой акт следует периодически пересматривать, вносить изменения в текстовую часть и в образцы документов, т. е. оптимизировать его. Поскольку образовательные учреждения выполняют сходные функции, в них образуются однотипные документные комплексы, поэтому применение разделов данного пособия возможно в образовательных учреждениях разного типа.

Количество часов, на которое рассчитано пособие. Разделы пособия могут быть использованы при изучении деловой сферы общения, при закреплении навыков составления таких документов, как инструкция, приказ, распоряжение, протокол, служебное письмо, докладная, объяснительная и служебная записка. Минимальный объем часов для изучения одного раздела – два академических часа.

Структура пособия. В первом разделе описывается роль организационных документов в деятельности учреждений, во втором характеризуется инструкция по делопроизводству как локальный правовой акт организации и один из важных организационных документов; третий раздел посвящен оптимизации структуры инструкции по делопроизводству; в четвертом разделе показана оптимизация инструкции по делопроизводству на примере локального правового акта вуза (каждый пункт инструкции содержит рекомендации по

его заполнению, пример из конкретного документа (приводится курсивом), а также анализ ошибок (выделены полужирным шрифтом) и рекомендации по их исправлению).

Модель занятия. В состав разделов пособия входит научный текст, освящающий современные проблемы делопроизводства; вопросы, связанные с содержанием текста и углубляющие его понимание; выдержки из документов с ошибками; предложения по исправлению ошибок; отредактированные варианты документов.

Визуальный ряд. Разделы рассматриваемого пособия сопровождаются изображениями, иллюстрирующими работу в офисе. Издание также содержит образцы бланков документов, в частности бланков документов образовательной организации, в которой могут обучаться иностранные студенты.

Опыт применения. Работа с пособием позволяет сформировать базовую коммуникативную компетенцию на русском языке, которая предусматривает развитие следующих умений: чтения, понимания, письма, а также построения высказываний. Издание помогает студентам овладеть нормами официально-делового стиля. Может быть использовано на занятиях и в рамках самостоятельной работы.

Учебное пособие «Следим за речью. Правильно оформляем документы»

Разработчики пособия. Создателями пособия являются преподаватели кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета (секция основных факультетов) [3].

Адресат пособия. Пособие предназначено иностранным студентам из стран ближнего зарубежья (Туркменистана, Таджикистана, Узбекистана и др.). Минимальный уровень владения языком – элементарный сертификационный (A1).

Цель пособия – повысить уровень общей и языковой культуры иностранных студентов, научив их оптимально использовать средства русского языка для устного и письменного общения в профессиональной сфере.

Ситуации общения, в которых иностранный студент должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи. Русский язык на протяжении многих лет был языком общения, посредником между странами и народами. Именно русский язык приобщил интеллигенцию бывших республик в составе СССР к мировой цивилизации. Знание и просвещение в этих странах всегда развивались через русскую культуру. В послед-

нее время отдельные государства пересматривают принципы языковой политики с учетом экономических и военно-политических связей с Россией. Образованная молодежь стран ближнего зарубежья стремится овладеть русским языком с целью не только получения высшего образования и специальности, но и установления активных коммерческих связей и обретения тесных личностных контактов.

Количество часов, на которое рассчитано пособие. Минимальное количество часов для освоения одного раздела пособия – два академических часа.

Структура пособия. Пособие включает разделы «Культура речи и речевая норма», «Нормативное произношение и ударение», «Лексическая норма», «Морфологическая норма», «Имя числительное», «Стили русского языка». В отдельный раздел собраны упражнения. Разделы включают несколько тематических блоков. Так, раздел «Лексическая норма» подразделяется на следующие темы: «Заимствованная лексика», «Значения некоторых латинских и греческих словообразовательных элементов», «Плеоназм, тавтология, паронимы, эпонимы», «Идиомы в русском языке». Завершает издание пример оформления титульного листа для реферата.

Модель занятия. Рассмотрим схему занятия на примере тематического блока «Произношение Е и О (Ё) под ударением»: «Следует обратить внимание на слова, в которых гласный [o], обозначенный буквой Ё, иногда ошибочно подменяют ударным [э] (е), и наоборот, – ударный [э] (е) ошибочно подменяют [o] (ё). Произношение гласных часто определяется историей слова и не всегда поддается объяснению с помощью правил. Запомните!»

Ё	Е
безд ^н а ^д ё ^ж ный	аф ^Е ра
бл ^Е к ^л ый	двое ^ж Е ^н ец
ник ^ч ё ^м ный	бы ^т и ^Е
ман ^Е в ^р ы	жи ^т и ^Е

Визуальный ряд. Все разделы пособия сопровождаются таблицами, схемами, рисунками, присутствуют разные стили оформления текста, выделение полужирным и курсивом, рубрикация. Использование такого визуального ряда способствует реализации принципа наглядности.

Опыт применения. Языковой материал пособия помогает в формулировке сложных по-

нений, аргументации собственной точки зрения, может использоваться для подготовки к занятию или экзамену, для составления реферата и стимулирования собственной творческой мысли. Пособие находит применение на аудиторных занятиях, в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов, а также работы под руководством преподавателя.

Учебное наглядное пособие «Документная лингвистика (для иностранных слушателей образовательных организаций системы МВД России)»

Разработчики пособия – преподаватели кафедры русского языка Волгоградской академии МВД России. В настоящее время для данного пособия разработаны концепция и материалы, прошедшие апробацию в процессе преподавания дисциплины «Русский язык в деловой документации».

Адресатом пособия являются иностранные слушатели образовательных организаций системы МВД России, обучающиеся на первом курсе по направлению подготовки «Юриспруденция» и владеющие русским языком на уровне В1. К материалам книги могут также обращаться слушатели, получающие образование по специальностям «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Судебная экспертиза».

Цель пособия – создание представлений у иностранных студентов об официально-деловом стиле, формирование и развитие у них умений чтения, навыков составления документов, входящих в жанровую систему административно-канцелярского подстиля.

Ситуации общения, в которых иностранный студент должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи: официальное общение между организациями и гражданами, межличностное взаимодействие в рамках делового общения.

Количество часов, на которое рассчитано пособие, – 72, из которых 54 отводятся на практические занятия, а 18 – на самостоятельную работу.

Структура пособия. Пособие состоит из трех разделов. Первый из них посвящен стилистической системе современного русского языка, особое внимание уделено официально-деловому стилю. Наглядными материалами служат таблица стилей, схемы с информацией об экстралингвистических и лингвистических особенностях, подстилях и функциях официально-делового стиля. Аппарат организации усвоения материала представлен упраж-

нениями, вопросами, тестовыми заданиями, которые позволяют проверить степень овладения обучающимися теоретическими сведениями, умение проводить анализ текста с целью обнаружения в нем черт официально-делового стиля.

Во втором разделе пособия рассматриваются понятия «документ» и «реквизит документа». Практика показывает, что наиболее эффективным способом изучения реквизитного состава документов иностранными слушателями служит анализ примера несуществующего документа, в котором приведены и оформлены в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.97–2016 «Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов» все тридцать реквизитов. Образец такого документа приводится в рассматриваемом учебном наглядном пособии. Каждый реквизит заключен в рамку, которая связана при помощи линии с его номером и названием, размещаемыми на полях, за пределами документа. Последовательный анализ каждого реквизита позволяет понять его назначение, содержание, структуру, связь с другими реквизитами, запомнить его компоненты и их языковое и техническое оформление. В дальнейшем при изучении жанров документов студенты будут обращаться к данному примеру, чтобы быстрее и легче ориентироваться в системе реквизитов конкретного документа.

В третьем разделе представлены сведения о документах, необходимых для осуществления иностранцами учебной, научной и профессиональной деятельности (приказ, рапорт, автобиография, расписка, деловое письмо и др.), и образцы таких документов.

Модель занятия. Работа с жанрами административно-канцелярского подстиля начинается с анализа определения изучаемого жанра, чтения лексико-грамматического комментария к данной дефиниции. После этого студенты знакомятся с реквизитным составом изучаемого документа, отличительными особенностями текста, его структурой, содержанием и языковыми формулами, а затем приступают к чтению образца документа, отвечают на вопросы, связанные с его структурой и содержанием, выполняют лексико-грамматические задания, составляют и редактируют документы. По завершении изучения документа проводится тестирование.

Визуальный ряд. Обращение к жанру учебного наглядного пособия позволяет изложить сведения лингвистического и документовед-

ческого характера в доступной форме (в виде схем и таблиц), привести образцы отдельных реквизитов и документов, которые иностранцам приходится составлять или с содержанием которых требуется ознакомление в процессе учебной, научной и профессиональной деятельности.

Опыт применения. В процессе работы с материалами пособия иностранные слушатели начинают лучше ориентироваться в стилистической дифференциации русского языка, назначении, структуре и содержании изучаемых ими документов, правильно составляют документы, обогащают свои знания в области лингвистики, документоведения, делопроизводства, юриспруденции, экономики, русского речевого этикета.

Учебное пособие «Русский язык для юристов: устная и письменная коммуникация (для иностранных слушателей образовательных организаций системы МВД России)»

Разработчики пособия – преподаватели кафедры русского языка Волгоградской академии МВД России [5].

Адресатом пособия выступают иностранные слушатели, получающие специальность «Правовое обеспечение национальной безопасности» в образовательных организациях системы МВД России, изучающие на втором курсе дисциплину «Русский язык для юристов» и владеющие русским языком на уровнях В1 – С1. Материалы издания также могут использоваться в процессе преподавания дисциплины «Русский язык в сфере юриспруденции» студентам, проходящим обучение по направлению подготовки «Юриспруденция».

Цель пособия в части, посвященной официально-деловому стилю, – совершенствование умений и навыков устной профессиональной коммуникации, умений понимать содержание документов законодательных и процессуальных документов, создавать процессуальные документы.

К ситуациям общения, в которых иностранный студент должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи, относятся общение юриста с пострадавшими, подозреваемыми, правонарушителями и свидетелями, служебно-деловое общение юристов в профессиональной сфере, правотворческая и правоприменительная практика.

Количество часов, на которое рассчитано пособие, – 360, по 180 часов на практические за-

нятия и самостоятельную работу. Аудиторная работа по темам, связанным с официально-деловым стилем, рассчитана на 84 часа, самостоятельная – на 70 часов.

Структура пособия предопределена рабочей программой дисциплины «Русский язык для юристов» и предполагает изучение функциональных стилей на более сложном по сравнению с дисциплиной «Русский язык в деловой документации» уровне, получение знаний о специфике речевой деятельности юриста, этапах работы над словесными произведениями, жанрах устной монологической и диалогической речи юриста, письменных жанрах законодательного и судебно-процессуального подстилей официально-делового стиля, научного и публицистического стилей. В каждом тематическом разделе представлены не только теоретические материалы, но и практикум, состоящий из трех рубрик: «Лексико-грамматические задания», «Чтение и анализ текстов», «Совершенствование речевого мастерства».

Модель занятия. Типовое занятие предполагает изучение теории и выполнение заданий. Пособие сконструировано таким образом, что преподаватель сам подбирает к теоретическим материалам задания из практикума, ориентируясь на уровень языковой подготовки студентов. Лексико-грамматические задания направлены на расширение словарного запаса слушателей, овладение юридическими терминами и клише, используемыми в текстах официально-делового стиля, проверке знаний в области лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса, необходимых будущим юристам для осуществления эффективной деловой коммуникации. Рубрика «Чтение и анализ текстов» содержит тексты юридической тематики и задания, позволяющие обучающимся проверить, насколько хорошо они разобрались в их содержании, структуре и языковых особенностях. Выполнение заданий также способствует освоению основных речевых моделей, характерных для жанров, к которым обращаются юристы в своей профессиональной деятельности. В рубрику «Совершенствование речевого мастерства» включены задания по редактированию, созданию текстов, произнесению словесных произведений.

Визуальный ряд пособия характеризуется системой внутритекстовых выделений, рубрикацией, конспективной формой изложения информации, наличием примеров документов.

Опыт применения. Пособие служит эффективным средством обучения будущих юристов в разноуровневых группах, предоставляя пре-

подавателю возможность реализации дифференцированного подхода к студентам, выбора заданий с учетом уровня владения иностранцами русским языком. Работая с материалами, иностранные слушатели осваивают основные речевые модели, характерные для жанров, к которым они обращаются, получая высшее образование в России, и будут обращаться в своей профессиональной деятельности.

Заключение. Анализ особенностей разработки рассмотренных выше изданий и опыта их использования позволил выявить следующие параметры концепции эффективного пособия по РКИ в сфере официально-делового общения.

Концепция эффективного пособия должна строиться с учетом *читательского адреса* с опорой на профиль подготовки будущего специалиста. По отношению к иностранцам это довольно широкая категория, основными составляющими которой являются уровень владения русским языком, возраст, получаемая или полученная специальность, ожидаемые результаты от изучения дисциплин филологического цикла. Данный параметр служит отправной точкой для разработки концепции учебного пособия по РКИ.

Современные учебные пособия должны отличаться *коммуникативной направленностью*, что соответствует цели пособий в сфере делового общения – развитию навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях официальной коммуникации.

Структура пособия по РКИ в сфере делового общения характеризуется *ситуативно-тематической организацией материала* и может включать в себя теоретические темы, выдержки из неадаптированных текстов, образцы документов, задания и упражнения, визуальный ряд. Теоретические параграфы могут быть посвящены вопросам лингвистики, документоведения и делопроизводства, правоведения и экономики. Оптимальным представляется *схематическое изложение теоретического материала*. Для отработки навыков чтения, письма, говорения и аудирования эффективное пособие должно включать в себя *комплекс упражнений* (лексических, грамматических, речевых и др.).

Модель организации занятия может иметь разнообразную структуру, однако должна опираться на *методические принципы преподавания РКИ*.

Наглядность изложения материалов – неотъемлемое требование к современным изда-

ниям. Оно связано с процессами визуализации мышления у молодого поколения. Использование в пособии иллюстраций, схем, таблиц, рубрикация информации, применение различных шрифтов и выделений повышают эффективность работы с таким изданием.

Структура пособия, модель занятий, предлагаемые упражнения должны быть направлены на формирование у обучающихся *лингвистической, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций*.

Аудиторная или самостоятельная работа с пособием по РКИ, концепция которого включает вышеперечисленные параметры, позволяет студентам уверенно чувствовать себя в сфере официального общения, стать эффективными участниками русскоязычной деловой коммуникации.

Список литературы

1. Белоус Е.С. Деловой язык: Оптимизация и редактирование организационных документов образовательного учреждения: учеб. пособие для иностранных студентов. Волгоград, 2020.
2. Белоус Е.С. Первые шаги в деловой коммуникации на русском языке. Знакомимся с деловой Россией: учеб. пособие для иностранных студентов. Волгоград, 2019.
3. Карабань Н.А., Сидорова Т.Л. Следим за речью. Правильно оформляем документы: учеб. пособие для иностранных студентов из стран ближнего зарубежья. Волгоград, 2020.
4. Лаптева О.А. Соотношение функциональной дифференциации литературного языка, сфер общения и видов речевой деятельности в обучении // Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. Волгоград, 1992. С. 4–12.
5. Секретева А.В., Егорова С.О., Бойченко В.В. Русский язык для юристов: устная и письменная коммуникация (для иностранных слушателей образовательных организаций системы МВД России): учеб. пособие. Волгоград, 2021.
6. Сидорова Т.Л. Изучение функциональных разновидностей русского языка в спецкурсе по стилистике для студентов-нефилологов // Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. Волгоград, 1992. С. 4–12.
7. Тюрина Л.Г. Теоретико-методологическое обоснование модели учебной книги для профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2007.

* * *

1. Belous E.S. Delovoj yazyk: Optimizaciya i redaktirovanie organizacionnyh dokumentov obrazova-

tel'nogo uchrezhdeniya: ucheb. posobie dlya inostrannykh studentov. Volgograd, 2020.

2. Belous E.S. Pervye shagi v delovoy kommunikacii na russkom yazyke. Znakomimsya s delovoj Rosiej: ucheb. posobie dlya inostrannykh studentov. Volgograd, 2019.

3. Karaban' N.A., Sidorova T.L. Sledim za rech'yu. Pravil'no oformlyaem dokumenty: ucheb. posobie dlya inostrannykh studentov iz stran blizhnego zarubezh'ya. Volgograd, 2020.

4. Lapteva O.A. Sootnoshenie funkcional'noj differenciacii literaturnogo yazyka, sfer obshcheniya i vidov rechevoj deyatel'nosti v obuchenii // Funkcional'naya differenciaciya literaturnogo yazyka v obuchenii: mezhvuz. sb. nauch.-metod. trudov. Volgograd, 1992. S. 4–12.

5. Sekreteva A.V., Egorova S.O., Bojchenko V.V. Russkij yazyk dlya yuristov: ustnaya i pis'mennaya kommunikaciya (dlya inostrannykh slushatelej obrazovatel'nykh organizacij sistemy MVD Rossii): ucheb. posobie. Volgograd, 2021.

6. Sidorova T.L. Izuchenie funkcional'nykh raznovidnostej russkogo yazyka v speckurse po stilistike dlya studentov-nefilologov // Funkcional'naya differenciaciya literaturnogo yazyka v obuchenii: mezhvuz. sb. nauch.-metod. tr. Volgograd, 1992. S. 4–12.

7. Tyurina L.G. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie modeli uchebnoj knigi dlya professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2007.

The Russian language in the official and business communication: the concepts of the manuals of teaching the Russian language as a foreign language

The article deals with the specific features of the representations of the official and business style of the Russian literary language in the study guides aimed at the formation and development of the key competencies in the sphere of the official and business communication of the foreign language students in the universities of the technical and legal educational program specialization.

Key words: *the Russian language as a foreign language, official and business linguistic style, concept of study guide, lesson's model, experience of the use of manuals of the Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 09.11.2021)

П.Н. ВЕСЕЛОВА
(Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ СИМУЛЯЦИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Продемонстрировано, что технология глобальных симуляций является эффективным способом повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ. Раскрывается суть понятий «мотив» и «мотивация» применительно к методической парадигме РКИ, дается подробное описание технологии глобальных симуляций и возможностей ее применения.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, технология глобальных симуляций, педагогические технологии, русский язык как иностранный, иностранные языки.*

Введение. На сегодняшний день такие понятия, как «мотив» и «мотивация», пришедшие в методику преподавания иностранных языков (и РКИ в том числе) из психологии, регулярно встречаются в методической литературе и являются весьма значимыми для практикующих преподавателей, что вполне естественно: для того чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным, необходимо глубокое понимание мотивов изучения предмета, а также грамотное умение управлять ими.

В последнее время остро встал вопрос формирования стойкой мотивации, положительно влияющей на активизацию учебной деятельности и мобилизацию резервов усвоения языка у студентов в процессе обучения РКИ. В эпоху глобализации и цифровизации иностранцы имеют возможность получать образование в российских вузах на английском языке, находясь практически в любой точке мира, не погружаясь в русскую культуру и языковую среду.

Для быстрого достижения запланированных результатов обучения и повышения эффективности своей деятельности преподаватель должен стремиться к активизации учебной мотивации у студентов, к поддержанию ее на высоком уровне различными способами, в том числе и с помощью различных методов и технологий.

Технология глобальных симуляций была разработана и введена в практику препода-

вания французского языка иностранным учащимся в Париже в 1978 г. как попытка уйти от грамматико-переводного метода и сделать занятия более коммуникативными и студенто-ориентированными. Франсиз Дебизер, Франсиз Йеш, Жан-Марк Кар – исследователи и методисты, «открывшие» данную технологию, представили ее в качестве проекта в Центре обучения французскому языку и культуре за рубежом. Эта масштабная симуляция называлась «Жилой дом» (L'Immeuble). Участники должны были перевоплотиться в жителей многоквартирного дома и воссоздать их быт и взаимоотношения. К сожалению, данная технология так и осталась практически неизвестной в России.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена необходимостью поиска, разработки и практического применения современных педагогических технологий, положительно влияющих на активизацию и поддержание высокого уровня мотивации иностранных студентов, изучающих РКИ.

В соответствии с поставленной целью мы выделили следующие задачи исследования:

1) раскрыть содержание понятий «мотив» и «мотивация» в методической парадигме РКИ;

2) дать характеристику технологии глобальных симуляций, раскрыть ее суть;

3) подробно описать положительные влияния использования данной педагогической технологии как способа повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ.

Теоретической базой исследования послужили работы как отечественных психологов и методистов (Л.Л. Вохминой [1], Л.С. Выготского [4], И.А. Зимней [3–5], А.Н. Щукина [6]), так и зарубежных ученых (Фр. Дебизера [9], Петера Экке [10], Кена Джонса [12], Веры Зиппель [13] и др.), посвященные изучению феномена мотивации в преподавании иностранных языков, а также методическим основам и опыту использования технологии глобальных симуляций.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные и описанные в статье потенциал технологии глобальных симуляций и методические рекомендации по применению данной педагогической технологии могут быть использованы другими преподавателями в практике преподавания РКИ с целью формирования коммуникативной компетенции у учащихся.

Понятия «мотив» и «мотивация» в методической парадигме РКИ. Мотивация является

одним из ведущих понятий не только в психологии, но и в преподавании иностранных языков, и РКИ не является исключением. Как известно, фундаментом для осмысления феномена мотивации стали работы по теории деятельности таких выдающихся психологов, как А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Они создавали данную концепцию параллельно и независимо друг от друга, опираясь при этом на труды другого великого советского исследователя – Л.С. Выготского [1].

И.А. Зимняя весьма справедливо назвала мотивацию «запусчным механизмом» [4], важнейшим фактором продуктивного и успешного изучения любого иностранного языка. В одном из своих трудов, посвященных педагогической психологии, исследовательница разделяет мотивы на «внешние» и «внутренние» [3]. Внешние мотивы не связаны с учебной деятельностью, они обусловлены «чувством долга», которое учащийся может испытывать, например, перед родителями или преподавателем. Внутренние же мотивы характеризуются интересом учащегося к самому учебному процессу, к получению им положительного результата, стремлению развить какие-либо навыки или умения.

Однако не стоит забывать, что деятельность, направленная на изучение иностранного языка (да и любой другой дисциплины), не может быть вызвана мотивами какой-то одной конкретной группы. Обычно внешние и внутренние мотивы находятся в соподчинении, дополняя друг друга. При этом наиболее выраженными могут стать как внешние, обусловленные желанием учащегося заслужить авторитет в группе или получить похвалу от родителей, так и внутренние, связанные с содержанием учебной деятельности, мотивы. И.А. Зимняя справедливо отметила, что их соотношение и взаимодействие может развиваться, меняться в течение времени и зависит от множества факторов – возраста, темперамента, опыта, потребностей учащихся [4].

Приобретает ли содержание понятий «мотив» и «мотивация» ряд особенностей в рамках методической парадигмы такого предмета, как РКИ? Бесспорно, да.

Во-первых, важно обратить внимание на то, что иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику и особый статус. Говоря об особом статусе, мы соглашаемся с И.А. Зимней и имеем в виду, что преподавание иностранного языка занимает промежуточную позицию между преподаванием «научных», «теоретических» (математика, исто-

рия, биология и пр.) и направленных в основном на овладение практическими умениями (творческие, спортивные специальности) дисциплин [5].

Во-вторых, широко известно, что на сегодняшний день стратегической целью обучения РКИ является формирование вторичной языковой личности. Это означает, что учащийся должен владеть коммуникативной компетенцией, т. е. способностью на достаточно высоком уровне с помощью языковых знаков решать задачи общения, реализуемых в координатах новой культурной среды [6]. Именно наличием в методике преподавания РКИ этой глобальной цели (овладение умением свободно общаться на изучаемом языке, отстаивать свою позицию, понимать культурную и социальную специфику страны изучаемого языка), а также сложностью ее достижения и обусловлены особый смысл и специфическая структура мотивации (как внешней, так и внутренней).

С одной стороны, это мотивация, которая относится к процессу обучения в целом (работе с лексико-грамматическим материалом, изучению культурных особенностей страны изучаемого языка), с другой – мотивация, которая не может существовать без мотива, относящаяся к самому процессу порождения речи. Как справедливо отметил Л.С. Выготский: «Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи – ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи каждодневно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» [2]. Это означает, что в процессе обучения иностранному языку должны быть созданы все необходимые условия, которые могли бы обеспечить и мотив, и ситуацию общения, и предметное содержание коммуникативной деятельности.

Сложность достижения поставленной цели делает актуальными поиск и разработку новых методов и технологий обучения иностранным языкам, которые могли бы значительно повысить уровень мотивации учащихся, сохранить их интерес к дальнейшему совершенствованию речевых навыков и умений, сформировать ощущение «успешного общения», а также сделать учебный процесс более увлекательным.

Технология глобальных симуляций – история возникновения. В последние годы за рубежом резко возрос интерес к изучению возможностей применения в обучении иностранным языкам педагогической технологии гло-

бальных симуляций (см. А. Арчибальд, 1997; Вера Зиппель, 2003; Петер Экке, 2001 и др.), в том числе и как эффективного средства повышения уровня мотивации и снижения речевой тревожности у учащихся. Данная педагогическая технология была создана во Франции в конце 70-х годов прошлого столетия педагогами и исследователями Франсизом Дебизером, Франсизом Йешем Жан-Марк Каром и представлена в качестве проекта под названием «Жилой дом» («L'Immeuble») в Центре обучения французскому языку и культуре за рубежом как ответ на общее недовольство традиционным подходом к обучению иностранным языкам. В своей работе *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* (1973) Фр. Дебизер подверг резкой критике царивший в то время структурный подход и призвал методистов переориентировать обучение на студентов, что должно было, по мнению исследователя, повысить уровень мотивации у студентов и поспособствовать развитию у них коммуникативной компетенции [12].

На сегодняшний день существует несколько определений технологии глобальных симуляций. Фр. Дебизер изначально охарактеризовал ее как «сценарий, позволяющий группе до 30 человек создавать свой собственный театр, это может быть, например, многоквартирный дом, поселок, остров, цирк или гостиница, участники могут поселить там людей, которые взаимодействуют друг с другом и симулируют все языковые функции, которые необходимы в этой среде, которая в свою очередь является одновременно и тематическим пространством, и коммуникативным театром» [9]. Но лучшее определение, как нам кажется, принадлежит западному исследователю Кену Джонсу: «Глобальная симуляция – это реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [12].

Реальность функционирования означает, что участники должны полностью принять свои роли (например, жители многоквартирного дома; артисты цирка; люди, попавшие на необитаемый остров; акционеры крупной компании и т. д.) и действовать в рамках симуляции так, как если бы они на самом деле были этими людьми, ответственно решая проблемы и задачи, связанные с их ролями. По мере развития симуляция становится все более «реальной» и «побуждает участников использовать изучаемый язык так, как используют его носители в похожих (но только реальных) ситуациях» [8]. Смоделированная среда подразумевает, что участники симуляции создают про-

странство, которое хоть и является схематичным, все же максимально приближенно к среде реального общения и вполне достаточно для процесса коммуникации (например, многоквартирный дом, необитаемый остров, IT-контора, международная конференция и т. д.).

Говоря о структуре симуляции, Кен Джонс имеет в виду логику ее построения: «грандиозная» симуляция (как «L'Immeuble», например) строится на базе небольших симуляций, которые создаются по мере продвижения действия и способствуют завершению большого проекта (например, история дома и его жителей на протяжении нескольких лет, оформленная как сборник рассказов). Если преподаватель готовит для учащихся масштабную симуляцию (например, «Жизнь на необитаемом острове после кораблекрушения»), ему необходимо подробно продумать контекст, все ситуации (= менее масштабные симуляции) и роли для участников, чтобы все прошло успешно.

Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся. Из всех причин использования технологии глобальных симуляций в обучении РКИ повышение уровня мотивации учащихся является одной из самых интересных и значимых.

Говоря о формировании коммуникативной компетенции у учащихся, мы должны рассматривать мотивацию широко и комплексно, учитывая как внешние, так и внутренние мотивы, побуждающие учащегося говорить о том, что ему интересно, с помощью тех средств языка, которыми он владеет. Мотивация, на наш взгляд, является неотъемлемой частью структуры симуляции, возникая из функций участников, их обязанностей, чувства ответственности за принятые решения, а также из обстоятельств, в которых они находятся. Она самогенерируется, растет и усиливается по мере развития взаимодействия учащихся. Иногда в процессе решения проблемы учащиеся забывают, что задача, которую нужно решить, на самом деле только смоделирована и не является настоящей. Все зависит от того, насколько правильно организовано проведение симуляции, реально студенты принимают реальность своих функций. Если участники осознают свою функцию и добросовестно стараются сделать все возможное для ее реализации, то мотивация неизбежна.

Но следует помнить, что степень мотивированности учащихся, конечно, зависит от качества симуляции (хорошо подготовленная или нет?), от ее пригодности для конкретных учащихся (вероятно, студентам IT-специаль-

ностей уровня А2 будет неинтересно и трудно разыгрывать симуляцию о жизни русских дворян в конце XIX в.), а также от того, дал ли преподаватель понятные и четкие инструкции.

В современных учебниках можно встретить довольно много «коммуникативных» упражнений такого типа: *задайте вопросы; составьте диалоги по модели; расскажите об этом, используя следующие слова и выражения* и т. п. Несомненно, такого рода упражнения являются важной частью процесса обучения иностранному языку, и ими, конечно, не стоит пренебрегать. Но все же, на наш взгляд, они лишь подготавливают учащихся к речи, поскольку в них присутствуют «опоры» в виде моделей высказывания, а формулировки заданий не содержат в себе элемент проблемы, которую необходимо решить с помощью речевых средств, не располагают к возникновению у учащихся стимула высказаться. Если выразиться конкретнее, то с какой целью учащиеся будут просто так по очереди спрашивать друг друга, что им нравится из ресторанного меню, например. Для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции нужны мощные мотивационные стимулы. Обучение не будет успешным, если в итоге студент не придет к живой речи, не будет отстаивать свою точку зрения, рассказывать о том, что ему интересно, аргументировать свою позицию.

Мотивационные стимулы в симуляции сильно отличаются от тех, что представлены в заданиях, описанных нами выше. В рассматриваемой нами педагогической технологии невозможно представить студентов, которые выполняли бы ее как аудиторские задания: с целью успешно закончить курс, сдать экзамен, угодить преподавателю или похвалиться перед одноклассниками.

Предположим, например, что в симуляции, где участники являются членами судейской коллегии, студент записывает пункты, по которым он согласен или не согласен с другими участниками коллегии. Здесь мотивация является как бы эмпирической, она заключается не в том, чтобы угодить преподавателю или самому себе, не в том, чтобы научиться языку или развить коммуникативные навыки. Учащийся не задается вопросом: «Должен ли я записывать это?». Его деятельность является добровольной и спонтанной, она происходит из функции участника. Цель учащегося полностью практическая. Она связана с его функцией.

В этом и во множестве других примеров один и тот же мотив применим ко всем формам поведения. Участник симуляции может говорить, излагать дело, слушать, брать интервью, организовывать праздник, обсуждать проблему, и все же мотивация для этих действий одна и та же: принятие своих обязанностей и желание действовать эффективно. Мотивация, исходящая из функции студента и принятия им его обязанностей, связанных с этой функцией, является существенным компонентом симуляции.

Крайне важно, что, участвуя в симуляции, учащиеся постепенно обогащают и расширяют свой словарный запас, используя тренируемый материал для решения конкретной задачи, которая как раз и направлена на реализацию средств языка в реальной речи. Немецкая исследовательница В. Зиппель особо отмечала, что цель данной технологии как раз и заключается в том, чтобы «разыграть, или имитировать самые разнообразные реалистичные коммуникативные ситуации в классе» и «моделировать жизненные ситуации» [13].

Для того чтобы у учащихся не ослабевал интерес к изучению русского языка, важно также обратить внимание на такой фактор внешней мотивации, как переживание успеха. Если симуляция хорошо разработана, а участники полностью вовлечены, эмоционально интегрированы в процесс, то скорее всего в итоге они смогут ощутить эмоциональное удовлетворение как от процесса, так и от результата, что будет иметь весьма сильный мотивирующий эффект.

Петер Экке, изучающий потенциал применения технологии глобальных симуляций в обучении немецкому языку как иностранному, утверждает, что «симуляции, если они проводятся правильно, создают у учащегося чувство успеха, заключающееся в “способности общаться”, что положительно влияет на общую мотивацию» [10]. Участники несут ответственность за свой собственный мир, они «владеют» симуляцией, благодаря чему значительно снижается уровень стресса и речевой тревожности, поскольку их ошибки в речи не оцениваются преподавателем отрицательно и не исправляются моментально. Тут как бы происходит «двойная мотивация», исходящая изнутри действия и из-за него.

Правильно проведенная технология глобальных симуляций включает в себя эмоциональное удовлетворение от хорошо выполненной интересной работы, удовольствие от того,

что учащиеся являются хозяевами своего собственного мира, повышение самооценки от ответственно принятого решения и удовольствие от взаимодействия с группой.

Функциональная природа мотивации влияет на разных людей по-разному, в зависимости от их личностей. Поведение экстраверта может мало отличаться от его обычного поведения в реальной жизни. Но интроверты, застенчивые студенты, часто обнаруживают, что симуляция для них является также формой поведенческой терапии. Долг порождает храбрость. Ответственность приводит к действию, общению на изучаемом языке. После симуляции нередко преподаватель думает: «Я был поражен поведением студентов А и Б. Я никогда не думал, что они способны так общаться». Удивлены и сами учащиеся, недооценивавшие свои способности.

Уверенность, полученная с помощью участия в симуляции, основана на практике. Учащийся выразил свои мысли и решил какие-то проблемы в мире, смоделированном им самим, но похожем на реальный, значит, он сможет сделать и сказать это и в реальной жизни. Симуляция основана на опыте успеха, а не на ожидании успеха.

Застенчивость – не единственный барьер, который можно преодолеть с помощью мотивации в симуляции. Случайное распределение функций и ролей объединяет студентов, которые довольно мало сказали бы друг другу при выполнении стандартных аудиторных заданий. Мотивация поможет преодолеть различные расовые, религиозные, возрастные предрассудки, «встряхнет» иерархию в классе. Мотивация в симуляции уравнивает всех студентов, что приводит к самым удивительным результатам.

Широко известно также, что студенты, начинающие изучать русский язык, имеют высокую степень мотивации в стремлении понять социальные и культурные особенности России. Однако большинство издаваемых в нашей стране популярных учебников содержат довольно мало материалов по страноведению. На наш взгляд, это может быть связано, во-первых, с нехваткой учебных часов (практикующие преподаватели знают, насколько насыщенным и интенсивным может быть обучение, особенно на подготовительных факультетах), а, во-вторых, с тем, что языкового материала для конкретного уровня зачастую бывает недостаточно для передачи желаемой информации. В этом плане симуляции отлично подходят для повышения общей мотивации учащихся.

ся. Исследователь А. Арчибальд в одной из своих работ особо обращает внимание на то, что симуляции отлично подходят для обеспечения понимания социальных, культурных и исторических реалий страны изучаемого языка, способствуют развитию культурной осведомленности среди учащихся [7].

Технология глобальных симуляций дает возможность связать изучение иностранного языка с социальным и культурным контекстом, даже если учащиеся находятся вне языковой среды. Все больше и больше погружаясь в симуляцию, студенты начинают ощущать, будто они на самом деле находятся в стране изучаемого языка, взаимодействуют с ее национальной спецификой, что, бесспорно, мотивирует их на свободное общение и дальнейшее изучение реалий русской жизни.

Заключение. Таким образом, технология глобальных симуляций мотивирует учащихся общаться на изучаемом языке, способствует снижению речевой тревожности, требует активизации общих когнитивных навыков решения проблем, тем самым вовлекая в процесс обучения даже самых скромных учащихся, и обеспечивает понимание социальной и культурной специфики страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия *мотив* в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика) // Русский язык за рубежом. 2016. № 1. С. 4–14.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студ. вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 1999.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М., 1985.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
6. Шукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2012.
7. Archibald A. Using simulation activities in advanced level English classes // Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch. 1997. No 2.
8. Crookall D., Oxford R. Linking language learning and simulation/gaming // D. Crookall & R. Oxford (Eds.). Simulation, gaming, and language learning. N.Y., 1990. P. 3–23.
9. Debyser Fr. L'immeuble. P., 1996.
10. Ecke P. Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache. 2001 38. Jg. Heft 3. P. 159–165.
11. France-education-international [Electronic resource]. URL: www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/docs/la-mort-du-manuel/4/ (дата обращения: 27.10.2021).
12. Jones K. Simulations in Language Teaching. Cambridge, 1982.
13. Sippel V. Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen, 2003.

* * *

1. Vohmina L.L., Nechaeva E.V. Soderzhanie ponyatiya motiv v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (teoriya i praktika) // Russkij yazyk za rubezhom. 2016. № 1. S. 4–14.

2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd., ispr. M., 1999.

3. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya stud. vuzov, obuchayushchihya po ped. i psihol. napravleniyam i spec. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. M., 1999.

4. Zimnyaya I.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. 2-e izd. M., 1985.

5. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M., 1991.

6. Shchukin A.N. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy): ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovykh vuzov. M., 2012.

The technology of the global simulations as the way of rising the students' motivation at the lessons of the Russian language as a foreign language

The article demonstrates that the technology of the global simulations is an efficient way of rising the students' motivation at the lessons of the Russian language as a foreign language. There is revealed the essence of the concepts "motive" and "motivation" relating to the methodological paradigm of the Russian language as a foreign language. The author describes in details the technologies of the global simulations and the potential of its usage.

Key words: *motive, motivation, technology of global simulations, pedagogical technologies, the Russian language as a foreign language, foreign languages.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2021)

ЧЖАН ВЭЙ, Л.Е. ВЕСНИНА
(Чанчунь, КНР)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФОРМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ*. **

Описываются возможности реорганизации процесса преподавания русского языка как иностранного посредством применения модели смешанного обучения. Представлено описание всех этапов применения модели смешанного обучения в реальной практике преподавания грамматики русского языка китайским студентам в Цзилиньском университете междунаrodnых исследований (г. Чанчунь, Китай).



Ключевые слова: смешанное обучение, грамматика русского языка, русский язык как иностранный, модернизация учебного процесса.

Введение. В 2003 г. китайский профессор Хэ Кэкан представил Китаю концепцию Blended Learning («смешанное обучение») [13]. С момента появления этой концепции в методике возникло большое количество методов и направлений применения смешанного обучения. Смешанное обучение сочетает в себе преимущества традиционного обучения в аудитории и онлайн-обучения, создавая целый комплекс методических возможностей и предоставляя преподавателю и обучающимся огромное количество вариантов организации педагогического процесса. Модель смешанного обучения стала особенно важным способом реформы преподавания в условиях высшей школы.

Более того, в соответствующих государственных документах КНР также содержится призыв к активному использованию смешан-

ного обучения. В указаниях Министерства образования об углублении реформы образования и преподавания в институтах и университетах при отделе центрального комитета рекомендуется, чтобы учебные заведения внедряли инновационные модели совместного использования учебных программ и приложений в режиме онлайн, продвигали междууниверситетское онлайн и офлайн смешанное обучение, а также продвигали ориентированные на учащихся методы преподавания и обучения, изменяя методы в целях их содействия глубокой интеграции информационных технологий [8].

В комментариях Министерства образования об ускорении повышения уровня подготовки квалификации кадров уделяется большое внимание реформе образования путем активного внедрения смешанного обучения в перевернутом классе. Напомним, что модель «перевернутого класса» (flipped classroom) [17] предполагает изучение теоретических знаний до урока, а реализацию практической деятельности – непосредственно на занятии (более подробно о возможностях применения модели «перевернутого класса» в обучении РКИ см.: [11]). В комментариях Министерства образования по осуществлению программы 2.0 по повышению квалификации лучших преподавателей также говорится о содействии внедрению новых моделей обучения, таких как перевернутый класс и смешанные методы обучения [7]. В документе «Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 годы)», изданном Министерством образования Китая, также подчеркивается необходимость совершенствования оценки обучения, проведения оценки качества образования с участием правительства, школ, родителей и всех слоев общества в соответствии с целями и концепцией подготовки талантов, установлением научно обоснованных и разнообразных критериев оценки [3]. Традиционная оценка успеваемости студентов является однозначной и не отражает совокупного качества образования, поэтому при оценивании обучения следует учитывать многоаспектный и целостный подход к оценке, с тем, чтобы система оценивания могла развиваться в направлении многопрофильной оценки, чтобы можно было более эффективно оценивать успеваемость обучающихся***.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Цзилинь, научный проект № 2020285JL1G0075 «Теория и практика применения модели смешанного обучения (онлайн + офлайн) в преподавании курса “Практическая грамматика русского языка” в китайских вузах в соответствии с реализацией программы Министерства образования “Лучшее качество предметов”».

** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»).

*** Министерство образования КНР. №5. 2012-03-13. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html (дата обращения: 10.11.2021)

Цель исследования. Содержание программы развития в сфере образования Министерства образования КНР, а также существующие проблемы в традиционной модели обучения иностранным языкам определили цель данного исследования – изучить возможности применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая.

Обсуждение и результаты

1. Курс «Практическая грамматика русского языка»

1.1. Содержание и цели курса. «Практическая грамматика русского языка» является профильной дисциплиной для специальности «Русский язык». Изучив этот курс, студенты должны овладеть базовыми знаниями русской морфологии и синтаксиса, а также освоить полную систему грамматики, исследовать природу и законы языка с помощью анализа грамматических явлений, понять внутренние связи и механизмы формирования грамматического строя, изучить связь между грамматикой и психологией, культурой и познанием, а также развить способность мышления и новаторства, уметь выявлять сходства и различия грамматики китайского и русского языков, совершенствовать межкультурное сознание, правильно анализировать языковые явления, эффективно использовать грамматические знания для понимания и выражения смысла, формировать языковые навыки и решать практические коммуникативные задачи, овладевать стратегиями изучения грамматики, расширять каналы получения знаний, использовать современные информационные технологии для получения знаний, твердо освоить грамматику, повысить способности к самостоятельному обучению, кооперативному и углубленному обучению.

1.2. Существующие проблемы. Курс рассчитан на студентов 1-го и 2-го курсов обучения русскому языку с нуля. С учетом влияния традиционного образования в средней школе, пассивного восприятия учащимися предлагаемых знаний, акцента на механическом запоминании, поверхностном понимании и простом применении грамматических знаний по заданным схемам, трудно достичь высокой степени гибкости в применении грамматических правил, что приводит к отсутствию интереса к грамматике и, в целом, низкой эффективности преподавания.

Содержание обучения ограничено учебником, внимание уделяется выполнению упражнений и заданий учебника, а не обучению ре-

альным знаниям, зачастую отсутствует связь с реальными коммуникативными ситуациями.

Методы обучения однообразные, теория отделена от практики, способности студентов к самостоятельному обучению, осмыслению и применению полученных правил на практике слабые.

Методы оценивания успеваемости студентов фокусируются на оценке знаний и на итоговой оценке, а оценка навыков, умений и процесса усвоения знаний зачастую игнорируется.

2. Содержание реформы процесса обучения языку

2.1. Содержание реформы процесса обучения основывается на такой концепции преподавания предметов (в том числе РКИ), «в центре внимания» которой находятся обучающиеся и их реальные интересы. Процесс обучения направлен на формирование мышления и умения думать, развитие интеллекта – все это в программе курса обучения согласуется с комплексным обучением, в рамках которого основной задачей является «воспитание высокоморальных людей»*. Такой процесс преподавания РКИ реализуется, ориентируясь на будущие коммуникативные потребности учащихся, с упором на развитие у них навыков применения теоретических знаний в реальной жизни, творческого мышления и способностей решать проблемы непосредственно в естественных коммуникативных ситуациях.

2.2. Реконструкция и оптимизация содержания обучения. Содержание курса включает в себя базовые знания в области морфологии и синтаксиса, которые входят в «Национальный стандарт».

В рамках модернизации процесса обучения РКИ преподавательский состав создал электронные учебные ресурсы в виде SPOC (англ. Small Private Online Course – это онлайн-курс): 200 микровидео (2800 минут), 150 видеоресурсов, а курсы по программе MOOC (массовый открытый онлайн-курс) используются в качестве дополнительных ресурсов.

Кроме того, обучающимся в свободном доступе предлагаются библиотечные ресурсы: 170 высококачественных упражнений с анализом в текстовом формате.

Учебный контент не ограничивается учебником. Он объединяет и реорганизует грам-

* Министерство образования КНР, 2014, № 4, 2014-04-08, URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjggh/201404/t20140408_167226.html (дата обращения: 5.10.2021)

Примерное содержание обучения при изучении числительного

Ключевой познавательный момент	Дополнительные ресурсы	Языковой материал	Идея проекта
Склонение и употребление русских имен числительных	Видеолекция: сходство и различия числа «3» в китайской и русской культурах	Номера и время отправления транспорта в России (например: <i>Поезд 086 Москва – Санкт-Петербург отправляется в 14:10 и прибывает в 23:00</i>)	Научиться использовать реальный контекст
	Зарубежные ролики: интересные названия числительных		
	Журнальные статьи: «Сравнительное исследование культурного восприятия значения в русских и китайских числах» и др.	Пословицы (например: <i>Семь раз отмерь один раз отрежь</i>)	Сравнение китайской и русской культур, повышение межкультурной и коммуникативной компетенции

математические знания, сочетает грамматику с семантикой, прагматикой и культурой, в качестве языкового материала используются современные лингвистические теории, актуальные научные и публицистические статьи, новости, идиомы, пословицы, цитаты известных людей и др. Другими словами, грамматика русского языка вписывается в контекст когнитивной и функциональной лингвистики и культуры.

На базе теории когнитивной грамматики рассматриваются грамматические признаки и грамматические правила, лежащие в основе грамматических явлений, осознаются внутренние связи между различными грамматическими элементами, например, такие как понимание метафорического значения предлогов; сравнение стандартов классификации частей речи в китайском и русском языках, посредством чего анализируются средства связи текста через анализ предлогов в синтаксисе и т. д.

Приведем в качестве иллюстрации изучение количественных числительных в аспекте обучения РКИ.

2.3. Инновационная модель обучения. Разрабатывается смешанная модель обучения, объединяющая онлайн- и офлайн-обучение. Онлайн-самообучение направлено на достижение целей по «запоминанию» и «пониманию», согласно классификациям образовательных целей ВООМ (профессор Чикагского университета, 1956, продвинул классификации учебных целей: Remember, Understand-

ing, Applying, Analzing, Evaluating and Greating), офлайн-обучение в аудитории направлено на достижение целей по применению, анализу, оцениванию и творчеству.

Деятельность перед занятием: преподаватель присылает микровидео и другие ресурсы на онлайн-платформе Xuexitong, студенты самостоятельно онлайн изучают материалы, делают записи, выполняют тест на платформе (тест выложен заранее до занятия на платформе, после выполнения система автоматически показывает результаты теста, которые демонстрируют преподавателю уровень понимания материала и степень овладения знаниями), обсуждают материал и представляют свои вопросы. Преподаватель разрабатывает различные виды учебной деятельности в аудитории на основе результатов самостоятельной работы студентов.

Деятельность на занятиях: учащиеся показывают результаты предварительной самостоятельной работы, преподаватель выделяет ключевую информацию, объясняет трудные моменты, анализирует языковой материал, расширяя и систематизируя знания, проектирует коммуникативные ситуации для диалога, задает вопросы для обсуждения. Таким образом, грамматические знания используются в коммуникативной, контекстуальной и целевой деятельности для улучшения речевых навыков.

Деятельность после занятий: выполняется домашнее задание (составление ментальных карт, запись видеоответов и т. д.), проводятся

тесты для закрепления материала и улучшения его восприятия. В мессенджере WeChat (китайская программа обмена сообщениями) создается публичный аккаунт по грамматике, где студенты публикуют работы, а также параллельно организуются грамматические клубы, конкурсы, масштабные проекты и другие мероприятия. Педагог обращает внимание на ситуацию с преподаванием, проводя анкетирование среди студентов, чтобы выяснить ситуацию с обучением. Преподаватель собирает замечания и советы учащихся, своевременно корректирует содержание учебной программы, совершенствует методы обучения и осуществляет индивидуальное консультирование учащихся.

2.4. Возможности в процессе учебной деятельности. Насыщенная учебная деятельность развивает способности к самообразованию, размышлению и информационную грамотность, изучение грамматики достигается через дополнительное внеурочное образование

посредством практической деятельности, такой как чтение научных и публицистических статей, академические кружки, написание постов в микроблоге WeChat, конкурсы, участие в творческих научных проектах для студентов.

2.5. Обогащение методов оценивания успеваемости студентов. В соответствии с целями курса принят метод оценивания, сочетающий оценку процесса и итоговую оценку. Оценка процесса (60%) проводится в режиме онлайн, оценивается внеаудиторная работа и работа в аудитории, включая демонстрацию результатов, практическую деятельность после занятий и т. д. Итоговая оценка (40%) включает устные и письменные экзамены.

3. Пример занятия по грамматике

В качестве примера рассмотрим организацию занятия по теме «Употребление количественных числительных в русском языке». Преподавание этого раздела делится на три части: подготовительная часть до занятия, само занятие и задания после уроков.

Содержание учебной деятельности

Учебная деятельность				
Контрольный тест	Демонстрация научных статей	Академические кружки	Написание постов в WeChat	Практическая деятельность
На базе платформы совершается автоматический контроль для проверки эффективности обучения. Контроль содержит случайные групповые вопросы (60 баллов), студенты могут совершить неограниченное число попыток, пока не получат удовлетворительный результат	Студенты знакомятся с научными и публицистическими статьями в Сети, делают презентации в начале занятий по грамматике, демонстрируют их в качестве дежурного доклада, обсуждают прочитанный материал всей группой	Академические кружки организуются раз в месяц, работа распределяется в студенческой группе. Формируются дискуссионные доклады, проводится обмен докладами, проводится публичная общая оценка преподавателей и студентов для выставления совместной оценки	Студенты обобщают пройденный материал, готовят ментальные карты, видеоработы, отчитываются о прочитанных научных и публицистических статьях, делают необходимые записи и демонстрируют их в микроблоге WeChat	Организуются мероприятия и конкурсы, студенты участвуют в научно-исследовательских проектах и т. д.

Система оценивания успеваемости обучающихся

	Способ проведения	Содержания оценивания	Проценты	Субъекты оценки
Оценка процесса (60%)	Онлайн	Просмотр микроурока	5%	Оценка на платформе
		Выполнение теста на платформе	15%	Взаимная оценка + оценка преподавателя
		Обсуждение и взаимодействие	5%	Взаимная оценка + оценка преподавателя
	Офлайн	Демонстрация результатов самостоятельного обучения	10%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя
		Демонстрация научных статей	10%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя
		Выступление на занятиях	20%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя
		Домашнее задание	15%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя
		Академический кружок и т. д.	10%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя
Внеаудиторная практическая деятельность	10%	Самооценка + взаимная оценка + оценка преподавателя		
Итоговая оценка (40%)	Офлайн	Устный + письменный экзамены		Оценка преподавателя

3.1. Подготовительная часть до занятия. Первая часть состоит из самоподготовки студентов, которую преподаватель организует для обучающихся за 5 дней до начала занятия. Для этого проводится микроурок «Употребление количественных числительных в русском языке», эксклюзивная лекция «Культурная коннотация чисел в русском языке» и предлагается прочитать две научных статьи. Студенты самостоятельно онлайн смотрят видео, читают статьи, выполняют тесты, задают вопросы и отправляют их преподавателю, а он разрабатывает мероприятия в офлайн-классе в соответствии с результатами самостоятельного занятия учащихся.

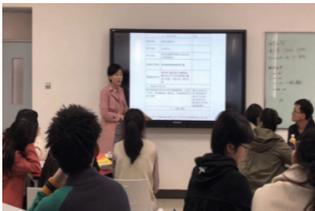
3.2. Деятельность на занятиях. На занятиях по модели BOPPPS (пять шагов обучения на занятиях: B – Bridgein, O – Objective, P – Pre-assessment, P – Participatory, P – Post-assessment, S – Summar) преподаватели включают базовые слова с числительными в реальные сценарии речевой коммуникации с тем, чтобы стимулировать учащихся к изучению грамматики. Для студентов установлены коммуникативные задачи, связанные с числительными, такие как записать телефонные номера,

узнать, в какое время прибывает и отправляется поезд, описать расписания занятий, задать вопросы о покупках в торговом центре и т. д. Для выполнения задания учащиеся сотрудничают в группе, преподаватель оценивает их совместную и индивидуальную работу.

3.3. Деятельность после занятий. После занятий для обучающихся разрабатываются устные и письменные домашние задания, с помощью составления ментальных карт развиваются навыки индукции и обобщения.

В соответствии с правилом «пирамиды обучения» (эффект изучения достигает 75% путем практики, 90% – путем обучения других), студенты обобщают использование количественных числительных и записывают видео с объяснениями. После каждого урока проводится тест, чтобы всесторонне проверить успеваемость учащихся. Студентам предлагается обобщить правила написания и употребления количественных числительных, сделать видеозапись объяснения и разместить ее в группе платформы WeChat. Данное задание позволяет не только систематизировать знания по теме, но и развивает творческий потенциал обучающихся.

Деятельность на занятиях по модели ВОРППС

Процесс обучения	Содержание занятия	Идея проекта
I. Bridgein	Быстрое восприятие на слух и перевод числительных	Разминка/подготовка
	Преподаватель оценивает самообучение студентов	Замечания и предложения в отношении предварительного изучения, оптимизация стратегии обучения, повышение самообразования
II. Objective	Выдвигаются цели преподавания на данном занятии	Учащиеся уточняют учебные задачи данного занятия
III. Pre-assessment		
1. Демонстрация результатов самостоятельных занятий в виде презентации 	Преподаватель случайно выбирает студента, чтобы показать результаты подготовительных занятий	С учетом того, что доаудиторный тест уже завершен, в этом разделе основное внимание уделяется проверке практических заданий, развитию навыков обобщению знаний
2. Обсуждение вопросов и ответов, акцентирование внимания на трудных для понимания моментах 	1. Студенты задают вопросы, обсуждают и решают их коллективно. 2. Преподаватель дает объяснения существующих общих проблем. 3. Задаются развивающие вопросы, заставляющие студентов думать и отвечать	Студентам, которым сложно понять ключевые моменты при самостоятельном изучении, преподаватель помогает усвоить ключевую информацию и преодолеть трудности
IV. Participatory		
1. Поставленные задачи 	Выполняются упражнения по модели: студенты называют свой номер телефона и спрашивают друг друга, у кого какой номер телефона	Научиться читать цифры в телефонных номерах в России, тренируется быстрое восприятие цифр телефона
2. Поставленные задачи 	В диалогах разыгрываются ситуации: в торговом центре спрашивают цены на товары, на железнодорожном вокзале интересуются ценами на билеты и т. д.	Освоить правила совместного использования числительных и существительных

Процесс обучения	Содержание занятия	Идея проекта
<p>3. Поставленные задачи</p> 	<p>Тренировка навыков монологической речи по часам работы, расписанию занятий</p>	<p>Овладеть навыками использования числительных. Постепенно повышать способность студентов выражать свои мысли в устной форме</p>
<p>4. Поставленные задачи</p> 	<p>Преподаватель выбирает новости с числительными, студенты читают и переводят на китайский язык</p>	<p>Закрепление навыков орфографии и употребления количественных числительных в косвенных падежах в сочетании с неодушевленными существительными</p>
<p>5. Знакомство с культурой и обмен прочитанными материалами</p> 	<p>Перед занятием студенты читают соответствующие научные статьи, на уроке делают доклад на одну из тем:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Почему числительное <i>сорок</i> пишется так? 2. В чем культурное сходство и различие чисел 3, 7, 9 в китайском и русском языках? 3. В чем сходство и различие чисел в русском и английском языках? 	<p>Соотносить цифры с культурой, изучать культурные различия между Китаем и Россией, развивать способность к межкультурной коммуникации. Чтение научных статей развивает критическое мышление и научное сознание, побуждает студентов объединять знания по различным дисциплинам; упражняться в выражении коммуникативных и организационных навыков, а также развивать способности высокого уровня, такие как оценивание и творчество</p>
<p>V. Post-assessment</p>		
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Студенты выполняют упражнения на онлайн-платформе. 2. Преподаватель дает оценку студентам по поведению и работе на этом занятии 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Данные упражнения сложнее материала перед занятием. 2. Оценка преподавателем выполнения заданий стимулирует студентов к более качественной работе
<p>VI. Summar</p>		

Процесс обучения	Содержание занятия	Идея проекта
	<p>1. Студенты обобщают полученные знания на этом занятии. 2. Преподаватель подводит итоги и задает домашнее задание</p>	<p>Преподаватель в первое время получает информацию от учащихся и развивает их способности обобщать свои знания</p>

4. Эффективность реорганизации процесса обучения

4.1. Результаты и достижения студентов. Оценивание данной платформы обучения учебными заведениями и статистические данные анкетирования с результатами исследования показывают, что оценка и контроль качества обучения находятся на высоком уровне. Благодаря данной системе обучения студенты значительно улучшили свои результаты по сравнению с применением традиционных методов преподавания языка. Процент сдачи Всекитайского государственного экзамена по РКИ 4-го уровня достиг 92%, что на 30% выше, чем у студентов, обучающихся по традиционной модели. Студенты также заняли второе место в Национальном конкурсе русского языка среди университетов, более 100 студентов приняли участие в различных языковых практических мероприятиях. Эксперты по оценке качества образования из Министерства образования КНР дали высокую оценку данному методу преподавания грамматики РКИ.

4.2. Результаты исследований в области преподавания и обучения. Учебные программы, разработанные в рамках модернизации процесса преподавания РКИ, дают плодотворные результаты. Коллектив преподавателей проводит учебные изыскания, оптимизирует процесс преподавания, имеет плодотворные результаты преподавания, занимается научно-методическими исследованиями. Так, было получено 8 грантовых проектов по направлению

провинциальной реформы образования, опубликовано более 20 научных статей и получено 10 различных педагогических наград.

4.3. Экстраполяция результатов разработки учебных программ. Программы обучения «Ведущий курс провинции Цзилинь», «Эксклюзивный онлайн-курс провинции Цзилинь» во время вспышки коронавирусной пневмонии были избраны в этой провинции в качестве образовательных проектов онлайн-обучения по специальности «Русский язык». Кроме того, преподаватель, ответственный за программу, поделился своим опытом организации учебного процесса в рамках проведения Конференции союза по развитию преподавания в провинции Цзилинь. Обучающие мини-видео по грамматике, записанные в рамках создания данной модели обучения, были выбраны в качестве «Демонстрационного учебного пакета», который брался за основу занятий во многих учебных заведениях Китая. Кроме того, в 48 вузах страны более 45 тысяч студентов занимаются по этому курсу. По всей стране регулярно проводятся также общественные лекции по грамматике русского языка, в которых принимают участие тысячи человек.

5. Новизна

5.1. Современный образовательный процесс на основе педагогического мастерства. Во-первых, преподаватель использует онлайн-платформу для создания курса обучения, где студенты изучают мини-уроки и знакомятся с основным материалом. Перед уроком обучаю-

Деятельность после занятий

	<p>Домашнее задание – составление ментальной карты (выполняется на платформе)</p>
	<p>Домашнее задание в форме видеотчета</p>
	<p>Тест (на платформе)</p>
<p>跟踪管理、督学通知、学业预警</p>	<p>Отслеживание обратной связи. Еженедельно студентам рассылаются замечания, предупреждения, отчисления, одновременно с этим проводятся индивидуальные консультации</p>

щиеся самостоятельно занимаются, на занятиях выполняют упражнения разных видов, чтобы закрепить изученный материал, после урока преподаватель подводит итоги и организует практическую деятельность, чтобы повысить способности учащихся к самообучению, совместному обучению и способность мыслить. Во-вторых, для повышения уровня эффективности преподавания на основе педагогических технологий и анализа данных студентов на платформе учитываются индивидуальные различия учащихся, осуществляется персональное обучение для четкого понимания того, как каждый студент овладевает знаниями. В общем, осуществляется индивидуальный подход к обучающимся.

5.2. Формирование у учащихся навыков высшего уровня посредством активного формирования у них знаний и навыков. Благодаря углубленному изучению предмета учащиеся проявляют инициативу в получении знаний и формировании способностей высокого уровня. Ориентация на решение реальных коммуникативных проблем побуждает студентов проводить самостоятельные исследования и обучение, на основе совместных исследований преподаватели превращаются из просто носителей знаний в наставников, побуждая студентов самостоятельно осваивать знания и осуществлять разнообразные виды учебной деятельности, усваивать знания, улучшая структуру языковых знаний и совершенствуя навыки применения языка.

5.3. Развитие у учащихся «прикладных способностей» в грамматике. В учебник по грамматике были добавлены актуальные и коммуникативно значимые материалы из газетных новостей, литературы, кинофильмов, с веб-сайтов по русскому языку, благодаря которым студенты могут легче осваивать использование грамматических правил, интегрировать грамматику в реальные коммуникативные ситуации и развивать свои способности использовать теоретические знания для решения реальных практических проблем с помощью обсуждения в группе и практической деятельности после занятий.

Вывод. Таким образом, исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая по предложенной модели уже не первый год доказывает свою эффективность. Результаты усвоения обучающимися теоретических знаний в области грамматики русского языка и умения

применять их в реальных коммуникативных ситуациях свидетельствуют о целесообразности модернизации педагогического процесса посредством применения модели смешанного обучения. Кроме того, данный подход к обучению стимулирует научную и педагогическую активность преподавателей, способствует более продуктивному взаимодействию всех участников педагогического процесса, а также дает возможность экстраполировать полученный опыт на практику преподавания других разделов русского языка с целью повышения качества и эффективности его преподавания.

Список литературы

1. Алиева П.Ш. Дидактические возможности цифровых учебников при изучении иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2(75). С. 91–93.
2. Вохмина Л.Л., Куваева А.С. Современное технологическое обеспечение системы упражнений // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 г.). С. 962–966 [Электронный ресурс] / ред. кол.: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. 1 электрон. опт. диск (CD).
3. Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 годы) (от 13.03.2012, № 5) [Электронный ресурс]. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html?authkey=btbev3 (дата обращения: 20.08.2021).
4. Милейко Е.В. Применение информационных технологий в дистанционном обучении русскому языку иностранных студентов // Науч. тр. Кубан. гос. технол. ун-та. 2015. № 3. С. 16–25.
5. Министерство образования КНР. № 5. 2012-03-13. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html (дата обращения: 10.11.2021).
6. Министерство образования КНР. № 4. 2014-04-08 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjggh/201404/t20140408_167226.html (дата обращения: 05.10.2021).
7. Министерство образования КНР. № 13. 2018-9-17 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html (дата обращения: 10.11.2021).
8. Министерство образования КНР. № 2. 2016-6-13 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201607/t20160718_272133.html (дата обращения: 10.11.2021).
9. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностр. яз. в шк. 1998. № 5. С. 6–11.

10. Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101–106.
11. Чжан Вэй, Веснина Л.Е. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 383–408. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408>.
12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 «Русский язык и литература». М., 2003.
13. 何克抗. 从“翻转课堂”的本质,看“翻转课堂”在我国的未来发展[J]. 电化教育研究, 2014, (7):5–15.
14. 王朋娇, 段婷婷, 蔡宇南等. 基于SPOC的翻转课堂教学设计模式在开放大学中的应用研究[J]. 中国电化教育, 2015, (12): 79–86.
15. 赵炬明, 高筱卉. 关于实施“以学生为中心”的本科教学改革思考[J]. 中国高教研究, 2017, (08): 36–40.
16. 马红亮, 袁莉, 白雪梅等. 基于MOOC的中外合作混合教学实践创新[J]. 开放教育研究, 2016, 22(5): 68–75.
17. Mehring J. Technology as a Teaching and Learning Tool in the Flipped Classroom // Digital Language Learning and Teaching. Research, Theory, and Practice / ed. by M. Carrier, R.M. Damerow, M. Kathleen 1st ed. Routledge, 2017. P. 235–246.
- cn/srbsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html (data obrashcheniya: 10.11.2021).
6. Ministerstvo obrazovaniya KNR. 2014. № 4. 2014-04-08 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srbsite/A26/jcj_kcjcggh/201404/t20140408_167226.html (data obrashcheniya: 05.10.2021).
7. Ministerstvo obrazovaniya KNR. № 13, 2018-9-17 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srbsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html (data obrashcheniya: 10.11.2021).
8. Ministerstvo obrazovaniya KNR. 2016-6-13. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srbsite/A08/s7056/201607/t20160718_272133.html (data obrashcheniya: 10.11.2021).
9. Polat E.S. Nekotorye konceptual'nye polozheniya organizacii distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternyh telekommunikacij // Inostr. yaz. v shk. 1998. № 5. S. 6–11.
10. Fomina A.S. Onlajn-obuchenie v vysshem uchebnom zavedenii: metodiki, kontent, tekhnologii // Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2016. № 1. S. 101–106.
11. Chzhan Vej, Vesnina L.E. Onlajn-obuchenie prakticheskoy grammatike russkogo yazyka v vuze Kitaya v usloviyah epidemii // Rusistika. 2020. Т. 18. № 4. С. 383–408. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408>.
12. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po special'nosti 032900 «Russkij yazyk i literatura». М., 2003.

* * *

1. Alieva P.Sh. Didakticheskie vozmozhnosti cifrovyyh uchebnikov pri izuchenii inostrannyh yazykov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 2(75). S. 91–93.
2. Vohmina L.L., Kuvaeva A.S. Sovremennoe tekhnologicheskoe obespechenie sistemy uprazhnenij // Russkoe slovo v mnogoyazychnom mire: materialy XIV Kongressa MAPRYAL (g. Nur-Sultan, Kazahstan, 29 aprelya – 3 maya 2019 g.). S. 962–966 [Elektronnyj resurs] / red. kol.: N.A. Bozhenkova, S.V. Vyatkina, N. I. Klushina i dr. SPb.: MAPRYAL, 2019. 1 elektron. opt. disk (CD).
3. Desyatiletnij plan razvitiya informatizacii obrazovaniya (2011–2020 gody) (ot 13.03.2012, № 5) [Elektronnyj resurs]. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html?authkey=bteiv3 (data obrashcheniya: 20.08.2021).
4. Milejko E.V. Primenenie informacionnyh tekhnologij v distancionnom obuchenii russkomu yazyku inostrannyh studentov // Nauch. tr. Kuban. gos. tekhnol. un-ta. 2015. № 3. S. 16–25.
5. Ministerstvo obrazovaniya KNR. 2012-03-13. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.moe.gov>



The study of the potential of using the reform of the mixed education in teaching the course of the grammar of the Russian language in the Chinese universities

The article deals with the potential of the reorganization of the teaching process of the Russian language as a foreign language by the means of the use of the model of the mixed education. There is presented the description of all the stages of the use of the model of the mixed education in the real practice of teaching the grammar of the Russian language to the Chinese students in Jilin International Studies University (Changchun, the People's Republic of China).

Key words: *mixed education, grammar of the Russian language, the Russian language as a foreign language, modernization of educational process.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2021)

А.А. ТАРАСОВ
(Москва)

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ
ПРИНЦИПОВ НАЦИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ВИДОВ
ГЛАГОЛА НОСИТЕЛЯМ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

Проведен сопоставительный анализ средств выражения аспектуальности в русском и китайском языках. На основе анализа теоретической литературы и отрицательного материала предложены языковые упражнения, учитывающие субъективные трудности, возникающие у носителей китайского языка при изучении видов русского глагола. Эффективность упражнений проверена в ходе пробного обучения.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, национально-ориентированная методика, вид глагола, сопоставительная грамматика, китайский язык.

На сегодняшний день учащиеся из Китая составляют значительную часть контингента студентов, изучающих русский язык. Виды глагола, традиционно считающиеся одной из сложнейших тем в русском языке как иностранном (далее – РКИ), представляют особую трудность для носителей китайского языка, в котором отсутствует категория спряжения глагола. Это обосновывает актуальность разработки национально-ориентированной методики преподавания видов глагола носителям китайского языка.

В.Н. Вагнер определяет национально-ориентированную методику преподавания как методику, «учитывающую влияние исходного языка учащегося на усвоение и восприятие целевого языка» [3, с. 7]. В рамках этой методики отбор, организация, изложение и закрепление материала проводятся с учетом выявленных особенностей родного языка с целью оптимально организовать учебный процесс для данного языкового контингента учащихся.

Спрогнозировать и предотвратить трудности, вызванные интерференцией родного языка учащихся, позволяет сопоставительное изучение целевого и исходного языков, явление должно быть рассмотрено системно, т. е. как категория, охватывающая различные уровни языка; должны быть выявлены не только раз-

личия, но и сходства в явлениях сопоставляемых языков [3, с. 8]. Сопоставление языков позволяет выявить типичные трудности, построить систему упражнений, разработать эффективные приемы объяснения материала.

Другим способом установления характера межъязыковых соотношений является анализ отрицательного материала. В то время как результаты сопоставительного анализа создают теоретическую базу для методики преподавания целевого языка, ошибки учащихся представляют собой фактический материал, позволяющий проверить гипотезы, выдвинутые на основе сопоставления языков, а также могут выявить трудности, которые не удалось спрогнозировать [Там же, с. 7].

**Средства выражения аспектуальности
в китайском языке**

Чжао Юньпинь, автор «Сопоставительной грамматики русского и китайского языков», отмечает, что для выражения завершенного действия в китайском языке после глагола употребляется частица 了 le [6, с. 105]: «Конструкция с частицей 了 le употребляется при выражении прошедшего времени. Вслед за В.И. Гореловым мы будем считать, что эта конструкция имеет видо-временное значение, причем видовое значение является для ней основным» [4, с. 57].

Видо-временная форма с 了 le может быть образована от полнозначных глаголов.

1) 街灯 已经 燃起来了
jiēdēng yǐjīng rán qǐlái le
Фонари уже зажечься +了 le
'Фонари уже зажглись' [Там же, с. 56].

В.И. Горелов отмечает, что глаголы китайского языка можно разделить на нерезультативные и результативные. Нерезультативные глаголы обозначают действия или состояние, но не имеют добавочного значения результата. Глаголы этого типа могут иметь как простой, так и сложный морфемный состав: 看 kàn 'смотреть', 休息 xiūxi 'отдыхать'.

Результативные глаголы кроме действия или состояния также обозначают его результат и всегда являются многосложными лексическими единицами: 吃饱 chī bǎo 'наестся', 感觉到 gǎnjué dào 'почувствовать'.

Многосложные глаголы образуются при помощи суффиксов-модификаторов. Результативный суффикс при этом всегда следует за глаголом [7].

Сопоставительная таблица средств выражения аспектуальных значений в прошедшем времени средствами русского и китайского языков

Русский язык (несовершенный вид)	Китайский язык
Общезначимое значение 'Вчера я читал книгу'	Немаркированное употребление глагола (частица 了 имеет темпоральное значение) 昨天我看了书 Zuótiān wǒ kànle shū Вчера я читать + 了 le книга 'Вчера я читал книгу'
Повторяемость действия (несовершенный вид + лексические средства*) 'Раньше я каждый день сам готовил ужин'	Лексические средства: 以前我每天都自己做晚饭 Yǐqián wǒ měitiān dōu zìjǐ zuò wǎnfàn Раньше я каждый день сам готовить ужин 'Раньше я каждый день сам готовил ужин'
Длительное действие, процесс (несовершенный вид + лексические средства**) 'Я очень долго жил в Китае'	Лексические средства + частица 了 我在中国住了很长时间了 Wǒ zài zhōngguó zhùle hěn cháng shíjiānle Я в zài (находиться) Китай жить + 了 le очень долго 'Я очень долго жил в Китае'
Русский язык (совершенный вид)	Китайский язык
В сочетании с несовершенным видом выражает действие без результата: 'Я читал эту книгу, но не прочитал'	Завершенность выражена результативным суффиксом*** 这本书我读了, 但没读完 Zhè běn shū wǒ dúle, dàn méi dú wán Эта сч. слово + книга я читать + 了 le, но не читать + 完 wán 'Эту книгу я читал, но не прочитал'
Результат действия 'Я приготовил обед'	Глаголы употребляются с результативным суффиксом и частицей 了 我做好了午饭 Wǒ zuò hǎole wǔfàn Я готовить + 好 hǎo + 了 le ужин 'Я приготовил ужин'
Однократное действие 'Вчера я позвонил Антону'	Глагол + частица 了 我给安东打了一个电话 Wǒ gěi ān dōng dǎle yīgè diànhuà Я 给 gěi (предлог со значением адресата) Антон звонить + 了 le один + сч. слово + телефон 'Я позвонил Антону' Употребление счетного слова подчеркивает количество звонков – один. Ср.: 我给安东打过电话 Wǒ gěi ān dōng dǎguò diànhuà Я 给 gěi Антон звонить + 过 guò телефон 'Я звонил Антону' Частица со значением опыта совершения действия 过 guò говорит о наличии действия в прошлом, не указывая на достижение результата.

* Каждый день, часто, редко, обычно, иногда, всегда – 每天 Měitiān, 经常 jīngcháng, 很少 hěn shǎo, 一般 yībān, 有时 yǒushí, 总是 zǒngshì.

** Два часа, долго и т. п. – 两个小时 Liǎng gè xiǎoshí, 很长时间 Hěn cháng shíjiān.

*** Глаголы в китайском языке употребляются с разными, иногда несколькими результативными суффиксами, см. таблицу соответствия.

Приведем пример глагола с результативным значением: 听懂 Tīng dǒng 'понимать на слух'. Глагол 听 Tīng имеет лексическое значение 'слушать', морфема 懂 dǒng со значением 'понять' в приведенной конструкции вы-

ступает в роли результативного суффикса и добавляет значение результата действия.

Таким образом, в практике преподавания РКИ на этапе представления материала существует возможность открытого сопоставления

родного языка учащихся с русским. Русско-му несовершенному виду в китайском языке соответствуют нерезультативные глаголы: 做 Zuò 'делать', 写 Xiě 'писать'. Глаголам совершенного вида соответствуют результативные глаголы, образованные при помощи суффиксов. Например, глаголы 做好 Zuò Hǎo, 做完 Zuò Wán 'сделать', 写好 Xiě hǎo, 写完 xiě wán 'написать'. При этом суффикс 完 Wán выражает только завершение действия, а суффикс 好 Hǎo дополнительно выражает положительную оценку результата [8].

Сопоставительный анализ средств выражения аспектуальности в русском и китайском языках

При сопоставительном изучении средств выражения аспектуальности в русском и китайском языках с целью применения результатов исследования в аспекте преподавания РКИ также представляется целесообразным ограничить материал исследования глаголами начального уровня, чтобы изучить сложности, возникающие у носителей китайского при первом знакомстве с категорией вида глагола. Кроме того, материал следует ограничить глаголами прошедшего времени – ограниченное количество форм позволяет собрать отрицательный материал, касающийся непосредственно аспектуальных значений, не пересекаясь при этом с категорией темпоральности.

В практике преподавания РКИ на начальном этапе выделяют следующие значения совершенного и несовершенного видов глагола:

- значения названия действия (*Виктор смотрел телевизор*);
- процесса действия (*Студенты изучали русский язык год*);
- повторяющегося действия (*Он редко опаздывает*) глаголов несовершенного вида и значения результативности, законченности действия (*Он написал письмо*);
- однократности действия (*Вчера Виктор опоздал*) глаголов совершенного вида [1, с. 30].

Сопоставительный анализ русского и китайского языков показывает, что значения русских видов глагола можно передать средствами китайского языка. Ниже приведена сопоставительная таблица средств выражения аспектуальных значений в прошедшем времени средствами русского и китайского языков.

Е.В. Беляева отмечает, что русский и китайский языки как языковые системы представляют различный набор смыслов, который «в русском языке закодирован в грамматических категориях, а в китайском выражает-

ся лексически». Однако различия в способах выражения сходного содержания могут стать причиной ошибок [2, с. 13].

Объективными трудностями при изучении видов русского глагола является большое количество смыслов, выражаемых видом глагола, а также разнообразие формальных показателей вида. Спряжение глагола, большое количество форм представляет собой субъективную трудность для студентов-носителей китайского языка.

Для проверки результатов теоретического исследования был проведен эксперимент, позволивший проверить наличие в ответах китайских студентов прогнозируемых ошибок.

В эксперименте приняли участие 25 студентов первого курса МГУ – ППИ, занимающихся по учебнику «Дорога в Россию» элементарного уровня. Целью эксперимента являлось решение следующих задач:

- проверить знание видовых пар глаголов;
- проверить умение правильно выбирать вид глагола для выражения заданного контекстом аспектуального значения;
- выявить трудности, возникающие у студентов – носителей китайского языка при изучении русского глагольного вида;
- сопоставить полученный отрицательный материал с нашими гипотезами об ошибках, которые могут быть спровоцированы интерференцией родного языка учащихся;
- проанализировать полученный отрицательный материал с учетом особенностей родного языка учащихся.

В рамках проводимого эксперимента учащимся был предложен тест, состоящий из нескольких заданий. От студентов требовалось употребить глаголы подходящего в данном контексте вида.

Лексический материал теста и видовые значения подобраны в соответствии с государственным стандартом по русскому языку как иностранному элементарного уровня и содержанием учебника «Дорога в Россию». Задания были даны на русском языке с китайским переводом.

Тест включал в себя следующие задания.

- Выбрать из предложенных глаголов все, которые можно употребить в предложении «Я очень долго...». Таким образом, для успешного выполнения задания студенты должны знать видовые пары глаголов и выбирать из предложенных вариантов глагол несовершенного вида.

- Подчеркнуть подходящую форму глагола, исходя из контекста. Задача задания – про-

верить умение адекватно выбирать вид глагола для выражения заданных значений.

- Перевести фразы с китайского языка на русский. По результатам выполнения задания можно увидеть, видят ли студенты аналогии между родным и изучаемым языками.

Отметим, что задание на знание видовых пар глаголов планировалось использовать для решения двух задач: убедиться, что студенты осознанно делают выбор при выполнении заданий, и доказать объективную трудность запоминания и различения видовых пар при изучении русского языка как иностранного. Однако результаты эксперимента показали, что, даже выбрав правильную форму в первом задании, студенты совершали ошибки при использовании того же глагола при переводе. Кроме того, некоторые студенты оставили в своих работах заметки, указав вид глаголов. В некоторых случаях студенты выбирают правильный вариант, но неправильно указывают вид глагола. Мы считаем, что это подтверждает объективную трудность запоминания форм глаголов и русскоязычной терминологии, используемой на занятиях («НСВ», «СВ»).

Отметим также большое количество ошибок в образовании форм глаголов. Во многих случаях при переводе были использованы формы настоящего времени. Поскольку нашей задачей является проверка умения использовать правильный вид глагола, при анализе результатов мы проигнорировали некоторые лексико-грамматические ошибки. Так, если при переводе с китайского студент вместо «увидел» использует «посмотрел», ответ был засчитан как правильный, т. к. употреблен правильный вид глагола. Если в том же случае использована форма «смотрю» или «смотрел», ответ был засчитан как неправильный.

Несмотря на то, что большинство предложенных пар глаголов различались приставкой (не были использованы случаи с заменой суффикса и супплетивные пары), 6 студентов менее 50% задания выполнили правильно, 1 студент – ровно 50%. Тем не менее из результатов выполнения первого задания следует, что студенты владеют видовыми парами, а значит, могут осознанно выбирать вид глагола при выполнении последующих заданий.

Результаты выполнения второго задания (выбор вида глагола, например: «Мы целый час тебя (ждали/подождали!») показывают, что большинство студентов правильно выбирают вид глагола при выражении общефактического значения, но испытывают трудности

при выборе вида глагола для выражения значений процессности и повторяемости действия. Только 50% студентов выбрало совершенный вид для выражения результата действия.

Из результатов эксперимента мы видим, что студенты отлично справляются с переводом базовых противопоставлений знакомых глаголов «читал – прочитал», «видел – увидел». Однако в некоторых случаях студенты игнорируют результативность китайского глагола и при переводе выбирают русский глагол несовершенного вида.

Из анализа отрицательного материала следует вывод о том, что для студентов понятно противопоставление завершеного и незавершенного действий, однако они нуждаются в помощи при запоминании форм и не всегда обращают внимание на результативность действия даже в родном языке.

Разработка системы упражнений для обучения видам глагола в китайской аудитории

Результаты теоретического исследования и анализ отрицательного материала позволили составить комментарий на китайском языке, который может быть использован во время представления материала на занятии. Кроме того, были разработаны языковые упражнения для тренировки употребления видов глагола, учитывающие субъективные трудности, с которыми сталкиваются носители китайского языка при изучении вида глагола в русском языке.

Вслед за И.С. Крючковой мы выделяем и используем следующие типы языковых упражнений: упражнения для наблюдения и анализа грамматического материала, имитативные упражнения, подстановочные упражнения, трансформационные упражнения, репродуктивные упражнения, ситуативные упражнения, упражнения, ориентированные на перевод [5, с. 203–204].

Проведенный нами эксперимент показал, что наименьшее количество ошибок было совершено студентами при выборе вида глагола в высказывании, содержащем оба вида и противопоставляющем значения факта и результата действия:

- Ты читал эту книгу?
- Да, читал.
- Ты прочитал ее?
- Нет, не прочитал.

Легкость этого примера для китайских учащихся объясняется тем, что противопоставление значений в нем эксплицитно и структура

китайского предложения в этом случае сходна с русской:

这本书 我读了, 但 没 读完。
Zhè běn shū wǒ dúle, dàn méi dú wán.
'Я читал эту книгу, но не прочитал'

(пример автора).

Для выражения завершенности в китайском высказывании использован результативный суффикс 完 wán.

Это сходство родного и изучаемого языков может лежать в основе положительно-го переноса на уровне семантики при преподавании видов глагола учащимся начального уровня. Следуя принципу отбора и организации материала с учетом родного языка учащихся, в качестве материала для примеров, используемых в ходе семантизации видов глагола, предлагаем использовать глаголы, которые в китайском языке присоединяют результативные суффиксы.

Далее, перед нами стоит задача обеспечить положительный перенос на уровне семантики и наглядности через сопоставление структур китайского и русского предложений и многократное повторение глаголов совершенного вида с целью облегчить их запоминание. Для решения этих задач предлагаем использовать имитативные упражнения для тренировки употребления изучаемого материала и упражнения, ориентированные на перевод, для сопоставления структур предложений на исходном и целевом языках.

Упражнение 1 (имитативное)

- Что ты делал вчера?
- Читал интересную книгу.
- Прочитал?
- Да, _____.

Упражнение 2 (перевод)

这本书很有意思。我很快就读完了。
Zhè běn shū hěn yǒuyìsi, wǒ hěn kuài jiùdú wán le
(Эта книга очень интересная, я очень быстро ее прочитал).

Вслед за семантизацией совершенного вида через сопоставление с несовершенным предлагаем рассмотреть употребление СВ для выражения результата действия. Представляем учащимся следующие контексты употребления СВ:

- 1) – Ты уже прочитал газету?
- Да, прочитал (результат действия, изменение ситуации).
- Дай, пожалуйста, газету.

2) – Вы прочитали новый текст?

– Нет, еще не прочитал, потому что это очень большой текст (отсутствие результата) [1, с. 207].

Задачей на этом этапе является тренировка форм СВ, а также изучение и запоминание видовых пар и способов их образования. Для решения поставленных задач мы используем имитативные и подстановочные упражнения:

Упражнение 3 (имитативное)

- Антон, ты уже сделал домашнее задание?
- Сделал.

Важно обратить внимание студентов на употребление видов при отрицании факта и результата действия:

- Ты написала письмо домой?
- Нет, не написала [Там же, с. 211].

Носители китайского языка при выражении отрицания в русском языке часто используют более привычную для них форму несовершенного вида. С целью предотвращения этой ошибки предлагаем упражнение на наблюдение:

Упражнение 4

(«Выберите подходящее продолжение фразы»)

Я не читал этот рассказ, потому что я не люблю читать / потому что он очень большой.

При обучении СВ со значением однократности действия, НСВ со значением повторяемости и длительности действия для нас важно обеспечить узнавание контекста для того, чтобы студенты могли адекватно выбирать вид глагола. Для этого мы предлагаем упражнения для наблюдения и анализа грамматического материала.

Мы считаем, что эти значения следует изучать в последнюю очередь, т. к. студенты работают с уже знакомыми формами глагола, а также потому, что студенты имеют возможность выбрать правильный вид глагола, исходя из лексических единиц, употребленных в предложении.

При изучении значения однократности действия СВ предлагаем использовать упражнения на наблюдение, обращающие внимание студентов на структуру предложения, а также упражнения на перевод с родного языка:

Упражнение 5

(«Выделите структуру “обычно..., а...”»)

Обычно я смотрю фильмы на компьютере, а вчера посмотрел фильм в кино.

Упражнение 6 (перевод)

平时我在家吃早饭。但周六我在一家咖啡馆吃了早饭。

Píngshí wǒ zài jiā chī zǎofàn, dàn zhōu liù wǒ zài yī jiā kāfēi guǎn chī le zǎofàn

(Обычно я завтракаю дома, но в воскресенье позавтракал в кафе).

Поскольку в родном языке учащихся значения повторяемости и длительности действия выражаются лексически, предлагаем упражнения на наблюдение и перевод с целью продемонстрировать схожесть структур русского и китайского предложения и особенности употребления вида глагола в русском. Предлагаем использовать в упражнениях прошедшее время, чтобы не усложнять изучение вида необходимостью образования форм настоящего времени. Предваряем упражнения комментарием о том, что значение повторяемости свойственно и настоящему времени, а несовершенный вид сохраняется в прошедшем:

Упражнение 7 («Выделите слова, которые выражают повторение действия»)

Раньше я часто смотрел фильмы в кино.

Упражнение 8 (перевод)

以前我总是自己做晚饭。

Yǐqián wǒ zǒng shì zìjǐ zuò wǎnfàn

(Раньше я всегда сам готовил ужин).

Упражнение 9 («Выделите слова, которые показывают, сколько времени длилось действие»)

Это упражнение очень трудное! Я целый час писал и не написал.

Упражнение 10 (перевод)

我学了生词两个小时。

Wǒ xué le shēngcí liǎng gè xiǎoshí

(Я два часа учил новые слова).

С целью проверки эффективности наших комментариев и упражнений и выявления перспектив их усовершенствования было проведено пробное обучение.

В пробном обучении участвовала группа студентов Института русского языка и культуры МГУ полугодового отделения, занимающихся по учебнику «Дорога в Россию» элементарного уровня. Учащиеся начали заниматься русским языком в марте 2021 г., что позволило нам предложить разработанные нами материалы студентам, впервые изучающим вид глагола. Учащиеся оставили положительные отзывы о предложенных комментариях и упражнениях, оценили доступность материала, предложенного на их родном языке.

Завершающим этапом пробного обучения явился тест для оценки эффективности предлагаемой стратегии. Задания теста были идентичны тем, что использовались при сборе отрицательного материала.

Результаты теста показывают, что пробное обучение было довольно успешным. Все студенты безошибочно справились с заданием на различение видов глагола.

Отметим также отсутствие ошибок в выборе вида глагола при выражении процесса действия и повторяющегося действия. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что при изучении видов русского глагола китайские учащиеся могут ориентироваться на лексические показатели аспектуальных значений подобно тому, как они делают это в родном языке. Для тренировки выбора вида глагола в значениях процесса действия и повторяющегося действия нами были предложены упражнения на наблюдение и перевод. Кроме того, при помощи комментария на китайском языке и упражнений на наблюдение удалось значительно снизить количество ошибок в выборе вида глагола при отрицании.

Результаты выполнения теста также показали, что учащиеся испытывают трудности при выборе вида глагола при выражении значения результата действия. Мы объясняем это тем, что значение выражается имплицитно, учащиеся лишены лексических ориентиров в русском предложении, а употребление результативного суффикса при выражении результата на китайском в некоторых случаях необязательно. Трудность этого значения для китайских учащихся очевидна и будет дополнительно изучена нами в дальнейшем.

Таким образом, из анализа теоретической литературы и отрицательного материала следует, что открытое сопоставление может быть успешно применено при семантизации грамматического материала, имитативные упражнения, требующие многократного повторения изучаемых форм, способствуют их запоминанию, а упражнения, привлекающие учащихся к осознанию формы и содержания образцов (наблюдение, перевод), способствуют закреплению навыка употребления несовершенного вида при выражении процесса действия и повторяющегося действия.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). СПб., 2010.

2. Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории: на материале ошибок китайских студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по специальности «Филология». М., 2001.

4. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Иностранный язык». М., 1989.

5. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009.

6. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. М., 2003.

7. 李德津、程美珍 2014 《外国人实用汉语语法》，北京语言大学出版社。

8. 吴颖 2011 《轻轻松松学语法》，北京语言大学出版社。

* * *

1. Antonova V.E., Nahabina M.M., Safronova M.V., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiyu. Uchebnik russkogo yazyka (elementarnyj uroven'). SPb., 2010.

2. Belyaeva E.V. Kognitivnye mekhanizmy vznikhoveniya rechevyh oshibok pri usvoenii russkogo yazyka v inoyazychnoj auditorii: na materiale oshibok kitajskih studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.

3. Vagner V.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezhъязыkovogo сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М., 2001.

4. Gorelov V.I. Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностранный язык». М., 1989.

5. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: учеб. пособие для nachinayushchego преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009.

6. Chzhao Yun'pin. Sopostavitel'naya grammatika russkogo i kitajskogo yazykov. M., 2003.

The experience of the use of the principles of the national oriented methodology in teaching the verb aspects of the native speakers of the Chinese language

The article deals with the contrastive analysis of the means of the expression of the aspects in the Russian and Chinese languages. There are suggested the linguistic exercises considering the subjective difficulties of the native speakers of the Chinese language while studying the aspects of the Russian verb on the basis of the analysis of the theoretical literature and the negative material. The efficiency of the exercises is tested during the pilot training.

Key words: *the Russian language as a foreign language, national oriented teaching methods, verb aspect, contrastive grammar, the Chinese language.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2021)

И.А. МАКЕВНИНА, И.Г. ПАВЛОВСКАЯ
(Волгоград)

МОТИВАЦИЯ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Рассматривается специфика мотивационного аспекта в процессе преподавания русского языка как иностранного в рамках дистанционного формата обучения. Выявляются базовые компоненты мотивации, направленные на успешное овладение русским языком как иностранным. Анализируются некоторые эффективные формы и виды заданий онлайн-формата с учетом личностно ориентированного обучения. Рассматриваются определенные риски, возникающие в процессе онлайн-обучения.

Ключевые слова: *мотивация, личностно ориентированное обучение, дистанционный формат, проблемно-ориентированные педагогические технологии, контент, инфографика.*

В третьем десятилетии XXI в. дистанционное обучение во многих вузах мира (с учетом сложившихся обстоятельств) занимает магистральные позиции. И именно этот период по-

зволяет наиболее остро ощутить положительные и отрицательные составляющие дистанционной формы обучения.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаем образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3, с. 57].

Дистанционное обучение в силу ряда своих возможностей (удаленность, опосредованное общение, преобладание самоконтроля над контролем со стороны преподавателя) диктует необходимость психологического сопровождения данного процесса и обеспечение психологического комфорта его участникам. Большое значение в дистанционном обучении имеет мотивация. Именно мотивация к получению прочных знаний является движущей силой для дистанционного обучения.

Впервые о мотивации в дистанционном обучении в конце XX – начале XXI в. мы узнали из трудов зарубежных ученых: Дж. Келлера (1987), Т. Гао, Дж. Лемана (2003), Б. Таркмана (2007) и др. В начале XXI в. появляются исследования российских исследователей (Г. Шарборова, А. Михайлов (2009), И. Арефьева, Т. Лазарев (2011) и др.), посвященные вопросам мотивации учащихся в рамках дистанционного формата обучения.

Учитывая роль мотивации в онлайн-формате при преподавании русского как иностранного, преподаватель должен создавать эффективные действенные меры, направленные на поддержание и повышение мотивации. Как правило, в начале обучения мотивация оказывается в профиците. Однако в дальнейшем «градус» мотивации, как правило, снижается. Поэтому одним из магистральных мотивационных аспектов является ее направленность, ориентированность на достижение конкретной цели.

В своем исследовании Дж. Келлер представил классическую модель мотивации, базирующуюся на четырех компонентах: «внимание», «релевантность», «уверенность», «удовлетворенность». По мнению американского исследователя, планомерно и последовательно воздействуя на каждый из вышеперечисленных компонентов, можно сконструировать продуктивную мотивационную систему, эффективно работающую и в рамках дистанционного формата. Отталкиваясь от утверждений Дж. Келлера, можно сконструировать последовательность методических действий, ко-

торые минимизируют риски, неизбежно возникающие в учебном онлайн-формате.

Первым компонентом, влияющим на повышение мотивации, является привлечение внимания студентов к дистанционному курсу и онлайн-занятиям. На данном этапе преподаватель должен завладеть первоначальным вниманием студентов и удержать это внимание на протяжении всего образовательного курса. Здесь уместно привлекать разнообразные типы контента: инфографику, иллюстрированные слайды с гиперссылками, аудио-, видео-, флеш-анимацию, интерактивные игры и т. п. По словам Е.А. Лешутиной, реализовать на практике компонент «внимание» можно и через смену видов деятельности: в виртуальной учебной среде, вариативность заданий внутри каждого модуля/темы, использование проблемно-ориентированных педагогических технологий, таких как «Перевернутый класс», кейсы и т. п., стимулирующих участие в онлайн-диалоге / онлайн-дискуссии [1, с. 16].

Дистанционный формат обучения позволяет задействовать и адаптированные проектные технологии. В учебном онлайн-формате студенты могут создавать мини-проекты: опорные схемы, кроссворды, таблицы и др. При изучении сложных тем (в рамках научного стиля речи) учащимся предлагается создавать графологические схемы, которые способствуют более эффективному усвоению учебного материала. Учитывая логику рассуждений, студенты последовательно записывают составные части опорной схемы. Используя созданную схему, учащиеся проводят как первичное закрепление, так и повторение учебного материала перед контрольной работой. На практическом занятии преподаватель предлагает по опорной схеме передать (устно или письменно) изученную тему. Опорные схемы могут содержать: образы-опоры, смысловые закономерности учебного материала. Плюсом этого вида работы является стимулирование творческого потенциала студентов.

Следующий компонент – релевантность – подразумевает осознание студентами конкретной пользы от обучения, определение ценности его обучения для личного роста, расширение спектра формирующихся коммуникативных и лингвострановедческих компетенций. Реализация этого мотивационного компонента на практике подразумевает наличие в онлайн-курсе преподавателя алгоритма конкретных практических действий, образцов выполнения заданий, наличие разнообразных цифровых инструментов.

«Главное в этой системе создать для учащихся “ситуацию успеха” и тем самым положительно воздействовать на мотивацию, найти путь и индивидуальный подход к каждому учащемуся» [4, с. 17].

Третий компонент – уверенность – формируется путем личностного взаимодействия учащегося и преподавателя в процессе обучения. Специфика дистанционного формата заключается в том, что личностное взаимодействие ограничено в главном – межличностном общении преподавателя и студента. Этот компонент особенно значим для студентов младших курсов, для которых личность преподавателя подчас формирует отношение к дисциплине.

В формате дистанционного обучения компонент «уверенность» можно сформировать путем четкой, предсказуемой и психологически комфортной организации занятия. И задачей преподавателя является четкое определение сроков выполнения заданий, грамотная и рационально структурированная организация учебного курса, регулярное оценивание выполненных домашних заданий. Особую ценность представляют рефлексия и корректный анализ выполненной работы, стимулирующий у студентов фактор успеха.

Работая в дистанционном формате, преподаватель особое внимание должен уделить созданию сплоченного коллектива, доброжелательной комфортной рабочей обстановке в группе. Преподаватель должен способствовать формированию эмоциональной вовлеченности всей группы в учебный процесс, пройти со студентами трудный путь от цели к успешному результату. А гарантия успеха напрямую связана с эмоциональной вовлеченностью учащихся в процесс обучения. В данном контексте вспоминаются слова психолога А. Маслоу, утверждавшего, что одной из потребностей человека является потребность в причастности. Данное понятие включает в себя чувство принадлежности к чему или кому-либо, чувство, что тебя принимают, чувство социального взаимодействия, привязанности и поддержки [5, с. 264].

Говоря о дистанционном формате обучения, следует остановиться и на определенных серьезных рисках онлайн-формы обучения, нивелирующих или ослабляющих мотивацию студентов; это технические трудности, внушительные объемы учебного материала, высокий процент необходимой самостоятельной работы студентов, жесткий принцип самоконтро-

ля, преобладающий над контролем со стороны преподавателя.

Соответствие результатов обучения ожиданиям студентов формирует четвертый компонент мотивационной системы – удовлетворенность. Преподаватель должен предъявить студенту полученный результат, продемонстрировать положительную динамику прохождения учебного материала, используя такие «мотиваторы», как заслуженные высокие баллы, поощрения, благодарственные письма родителям и т. д. Заметим, что «мотиваторы» должны присутствовать на протяжении всего процесса обучения.

Разумеется, дистанционный формат обучения сопряжен и с определенными рисками, на которых мы остановимся более подробно. По словам Е.А. Лешутиной, такие риски можно разделить на несколько групп: а) личностные (вынужденная необходимость и необычность самого формата обучения, привычка к жесткому контролю, слабая самоорганизация, отсутствие эмоционально-психологического контакта, невысокая ответственность, отсутствие чувства принадлежности к группе, наличие бытовых и прочих приоритетов); б) организационные (нечеткая организация учебного курса, проблемы с доступом к определенным образовательным ресурсам); в) профессиональные (недостаточный профессиональный уровень владения компьютером). Проблемная ситуация может возникнуть и из-за чисто технических проблем (неустойчивый доступ в Интернет, отсутствие необходимого программного обеспечения и пр.) [4, с. 16].

Планомерно и последовательно задействуя в учебном процессе четыре компонента мотивации (внимание, релевантность, уверенность, удовлетворенность), преподаватель моделирует продуктивную мотивационную систему, эффективно работающую и в рамках дистанционного формата. А лично ориентированный подход обучения, использование различных проектных методик и технологий позволяют максимально эффективно решить проблему мотивации, создавая положительный настрой к изучению русского языка как иностранного.

В заключение заметим, что дистанционная форма обучения не способна заменить «живое» личное общение преподавателя и студента; мы можем говорить лишь об органичном включении онлайн-формата в интегративный комплексный образовательный процесс обучения.

Список литературы

1. Андреев А.А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999.
2. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
3. Владимирова Л. Дистанционное обучение / Lap Lambert Academic Publishing, Sadrbrucken, 2017.
4. Лешутина И.А. Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемые успеха // Русский язык за рубежом. 2020. № 2. С. 15–18.
5. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.

* * *

1. Andreev A.A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizaciya. M., 1999.
2. Balashova Yu.V. Kognitivnye i lichnostnye osobennosti studentov ochnogo i distancionnogo obucheniya: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2011.
3. Vladimirova L. Distancionnoe obuchenie / Lap Lambert Academic Publishing, Sadrbrucken, 2017.
4. Leshutina I.A. Motivaciya k distancionnomu izucheniyu inostrannyh yazykov kak vyzov sovremenosti i sлагаemye uspekha // Russkij yazyk za rubezhom. 2020. № 2. S. 15–18.
5. Maslou A. Psihologiya bytiya. M., 1997.



Motivation in the format of distance learning in the process of teaching the Russian language as a foreign language

The article deals with the specific features of the motivational aspect in the process of teaching the Russian language as a foreign language in the context of the distance learning. There are revealed the basic components of motivation directed to the successful mastering the Russian language as a foreign language. The authors analyze some efficient forms and kinds of the tasks of the online format with consideration of the student-centered learning. There are considered the defined risks that appear in the process of online learning.

Key words: *motivation, student-centered learning, distance format, problem-oriented pedagogical technologies, content, infographics.*

(Статья поступила в редакцию 24.12.2021)

Е.Е. ЧУДИНА
(Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Обосновывается возможность использования модели профессионального саморазвития как условия профессионального самоопределения при разработке заданий для студентов в рамках элективного курса. Представлены авторское определение профессионального саморазвития, его компоненты, разработанные задания для студентов, в основу которых заложены компоненты профессионального саморазвития. Выполнение таких заданий способствует активизации компонентов профессионального самоопределения.



Ключевые слова: *профессиональное саморазвитие, профессиональное самоопределение, элективный курс, будущий учитель, педкласс.*

В современном образовании к выпускникам высших учебных заведений России предъявляются требования профессиональных стандартов по отраслям, определяющие готовность к трудовой деятельности. Особые требования предъявляются к выпускникам – будущим педагогам в современных условиях происходящих изменений: актуализации процесса воспитания, усиления взаимодействия школы и вуза, обновлений образовательных стандартов, осуществлении подготовки по уровням высшего образования. В связи с этим в современном педагогическом образовании особое значение имеет целостное развитие человека, определяющее его целенаправленное самосовершенствование в школьные, студенческие годы, в формировании исследовательской позиции, в профессиональной деятельности, в личностном становлении.

Для достижения цели исследования были проанализированы разные (педагогические, инженерные, медицинские, режиссерские и др.) федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, раздел требований к результатам освоения ООП. Было обнаружено, что саморазвитие как сформированная компетенция выпускника представлена в большинстве стандартов разных направлений подготовки.

Представленность саморазвития как сформированной компетенции выпускника во ФГОС ВО

ФГОС ВО	Компетенции
ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование»	Группа универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие», в том числе УК-6 («способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [7])
ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура»	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело», 30.05.01 «Медицинская биохимия» (уровень специалитета)	ОК-5. Готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала
ФГОС ВО по направлению подготовки 03.03.03 «Радиофизика» (уровень бакалавриата)	ОК-7. Способность к самореализации и самообразованию
ФГОС ВО по направлению подготовки 05.04.01 «Геология» (уровень магистратуры)	ОК-3. Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала

Для выпускников школы в соответствии с требованиями ФГОС СОО также определен личностный результат, включающий готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, причем личностный результат должен отражать сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности [6]. Таким образом, становится очевидным, что в современной системе образования компетенции саморазвития являются результатом обучения в школе, бакалавриате, специалитете, в магистратуре.

Мы провели педагогическое исследование феномена саморазвития, разработали его структурно-функциональную модель применительно к системе непрерывного педагогического образования. Далее кратко представим полученные результаты. Анализ имеющихся в философских, педагогических, психологических исследованиях определений показал отличительные признаки саморазвития, которые послужили основой для авторского определения *саморазвития* – как внутреннего процесса самоизменения системы, под воздействием собственных противоречий, как высшего уровня самодвижения; при этом саморазвива-

ющаяся система должна быть открытой, поскольку внутренние ресурсы не смогут обеспечить длительное существование системы. Рассматривая саморазвитие в системе непрерывного образования, мы выделили неразрывную связь между профессиональным и личностным аспектами. Поэтому профессионально-личностное саморазвитие педагога – это процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его личностной сферы, обеспечивающий саморазвитие личности ученика и являющийся неотъемлемым условием становления субъектности участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитанника) [8, с. 155].

С точки зрения Н.К. Сергеева, непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога является важнейшим элементом профессиональной деятельности. Механизм профессионально-личностного саморазвития был раскрыт ученым как специфическая самоорганизация человеком своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития [4, с. 9–10].

Структурными компонентами профессионально-личностного саморазвития в нашей авторской модели являются четыре компонента: самоосознание, самооценка, самоорганизация,

Самосознание и самооценка будущего учителя

Наименование задач	Действия
Понятие о цели деятельности и средствах ее достижения	Цель – закончить 3-й курс на «хорошо» и «отлично». Средство достижения: изучение лекций, дополнительной литературы, педагогического опыта, сайта «Учитель года» и ответы на семинарских занятиях
Описание состава и последовательности действий, ведущих к педагогически целесообразному результату	<ul style="list-style-type: none"> • Составить план по подготовке к сдаче сессии, лекциям и семинарам. • Сосредоточенность на учебной ситуации. • Стремление к достижению цели. • Закрепление учебного материала практическими работами. • Написание статей в научные журналы
Правила и методические требования к действиям	Получать знания, подготовиться к сдаче сессии и сдать ее. Правила: 1) выполнять задания вовремя; 2) соблюдать режим дня для лучшего усвоения материала; 3) своевременная сдача материала
Ограничения, запреты и риски	<ul style="list-style-type: none"> • Не использовать готовые рефераты и практические работы. • Работа только с проверенными источниками информации. • Грамотное распределение режима труда и отдыха по ходу выполнения деятельности. • Продолжение работы при возникновении неудач. • Опора на книги и методические пособия. • Не использовать статьи из «Википедии»
Психологический образ деятельности – представление о правильности ее хода в направлении к результату	Проектирование собственного профессионального и личностного роста. Будет сформировано умение не просто делать задания и получать учебный материал для галочки, а полноценное его понимание и выявление возможности применения на практике. Что позволит добиться образа «настоящего» учителя, не просто работающего с сухой теорией, а понимающего, о чем идет речь
Предвидение «трудных мест» и моментов напряжения	Сдача сессии, загруженность дня со сложными учебными предметами. Возможны моменты «провалов» в оценках, выставляемых за выполнение заданий, что временно и может быть вызвано сменой процесса обучения на новый, а переход к новому, лучшему всегда отражается небольшим провалом, который затем переходит в подъем
Ощущение целостной ситуации деятельности (порядка в работе)	<ul style="list-style-type: none"> • Осознание социальной и личной ценности педагогической деятельности. • Перегорание. • Недооценивание

самоуправления. Самоосознание характеризуется логичностью рассуждений и обоснованностью выводов на основе практического опыта; пополняемостью знаний о себе как профессионале и идеальной модели профессиональной деятельности. Самооценка как компонент профессионально-личностного саморазвития проявляется в осознании собственных профессиональных качеств и этих качеств у дру-

гих педагогов. Самооценка означает не просто фиксацию уровня развития личности, а ценностное отношение к качествам личности, которое предполагает удовлетворенность положительными качествами и потребность в их закреплении, желанием внести в них изменения к лучшему. Самоорганизация характеризуется осознанием, определением, пониманием педагогических целей и оценкой их соб-

ственной значимости, выбором степени активности и соответствующих практических действий для реализации поставленных целей. Самоуправление в структуре профессионального саморазвития позволяет учителю и студенту прогнозировать результаты собственной педагогической деятельности, рефлексировать собственные достижения. Развитие данного компонента связано с умением учителя организовать собственные действия, в которых зафиксированы значимые для него смыслы, определить иерархию предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно [8, с. 157–158]. Представленные результаты исследования позволили нам перейти к изучению профессионального саморазвития как условия профессионального самоопределения будущего учителя.

Авторское представление о профессионально-личностном саморазвитии будущего учителя как системе, состоящей из компонентов, позволило его применить в опытно-экспериментальной работе с будущими учителями для активизации процесса профессионального самоопределения студентов в процессе подготовки заданий и интерактивных форм проведения лекционных и семинарских занятий. Для организации эксперимента мы использовали компоненты саморазвития и компоненты самоопределения.

По мнению Ф.В. Пофшедной, профессиональное самоопределение – длительный, динамичный, целостный процесс вхождения будущего учителя в профессию, результат выбора и проектирования будущей профессиональной деятельности [3, с. 11]. Основными компонентами профессионального самоопределения являются профессионально-педагогическая направленность, профессиональное (педагогическое) самосознание и педагогическая рефлексия, самовоспитание и самообразование [1, с. 9]. Эксперимент проводился нами со студентами 3-го курса ИЕНО ФК БЖ в рамках элективного авторского курса «Профессиональное саморазвитие учителя» в 2020/21 уч. г. Предлагаем некоторые задания, которые были разработаны нами с учетом структурных компонентов двух моделей – профессионального саморазвития и профессионального самоопределения.

Необходимо было выстроить ориентировочную основу педагогической деятельности студента 3-го курса бакалавриата. За основу мы взяли структуру, предложенную В.В. Сериковым [5, с. 109–110]:

- понятие о цели этой деятельности и средствах ее достижения;
- описание состава и последовательности действий, ведущих к педагогически целесообразному результату;
- правила и методические требования к действиям;
- ограничения, запреты и риски;
- психологический образ деятельности – представление о правильности ее хода в направлении к результату;
- предвидение трудных мест и моментов напряжения.

Будущие педагоги, определяя основу собственной педагогической деятельности, акцентировали внимание на актуальных целях, к которым они стремятся для того, чтобы быть успешным, профессиональным, востребованным. Табл. 2 наглядно демонстрирует самосознание и самооценку будущего учителя.

Проанализировав ответы 27 будущих педагогов, студентов 3-го курса, мы обнаружили, что построение ориентировочной основы будущего педагога способствует развитию самосознания и самооценки как компонентов саморазвития, а также активизирует развитие компонентов профессионального самоопределения:

- профессионально-педагогической направленности;
- педагогической рефлексии;
- самовоспитания;
- самообразования.

87% процентов участников эксперимента, выполняя такое задание, провели экспертизу своей учебной деятельности, определили цели на ближайшее будущее, выделили недостатки и ограничения. 13% студентов невнимательно отнеслись к заданию, выполнили его формально, без проведения ревизии собственных достижений и неудач.

На лекции студенты также изучали стадии профессионального саморазвития в вузе, разработанные В.А. Сластениным, Д.Ю. Ануфриевой. Стадия самоопределения характеризуется соотношением норм профессиональной деятельности с актуальным уровнем способностей и системой ценностей. Стадия самовыражения характеризуется тем, что учитель или студент соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Стадия самореализации предполагает достижение поставленных в деятельности целей независимо от актуально-

го уровня способностей. Актуализируется потребность реализовать собственное «я» [2, с. 32].

После знакомства со стадиями саморазвития мы предложили студентам оценить себя с позиции принадлежности к выделенным стадиям и аргументировать свой выбор. В результате были получены размышления будущих педагогов, направленные на оценку себя, личностных качеств и профессиональных знаний. При этом обнаружили, что 47% студентов отнесли себя к стадии самоопределения.

Будущий учитель – участник эксперимента размышляет так: «В данный момент я отношу себя к стадии самоопределения. Очень часто представляю себя в роли учителя, поддерживаю отношения с учителями, которые меня учили, обогащаюсь их опытом, а также опытом преподавателей. Формируются уже собственные профессиональные взгляды. Накапливаю знания о педагогике, психологии, а также о предметах, которые буду преподавать, от преподавателей и других источников информации. Ежедневно расширяю свой кругозор. Изменяю и преобразую свои качества, которые могут понадобиться в профессии учителя».

И еще одно рассуждение будущего учителя, имеющего маленький опыт работы в школе: «Даже не имея опыта, старалась сравнивать свою работу с требованиями, предъявляемыми к ней со стороны государства и общества, личными представлениями, работой других педагогов. Анализировала, вносила коррективы в цели и сам процесс педагогической деятельности. Не думаю, что я смогла достигнуть поставленных целей и перейти на стадию самореализации, т. к. они были изначально излишне идеалистичными, а у меня не было достаточного опыта».

53% будущих педагогов относят себя к стадии самовыражения. «Я считаю, что я нахожусь на стадии самовыражения, потому что уже определилась с профессиональной деятельностью, профессиональными целями и путями их достижения. Осознала необходимость углубления в свою профессию и конкретные ее области, проделала обширную работу по достижению целей. Однако я не могу сказать, что я на стадии самореализации, потому как еще далеко не все цели были достигнуты и предстоит еще много работы». К стадии самореализации будущие педагоги 3-го курса себя не отнесли.

Такая педагогическая рефлексия позволяет студентам задуматься, оценить свои каче-

ства и собственный потенциал, наметить пути совершенствования, необходимые в процессе профессионального самоопределения и саморазвития.

Завершается дисциплина зачетом, к которому студентам мы предлагаем разработать «Программу саморазвития студента», состоящую из пяти разделов, каждый из которых направлен на активизацию профессионального самоопределения и саморазвития.

Первый раздел направлен на определение исходного состояния. В этом разделе указываются проблемы, затруднения, недостатки профессионального, личностного характера, которые обнаружили в себе будущие педагоги, а также указываются конкретные ситуации, которые наглядно показали трудности, и диагностические методики, которые позволили выделить указанные аспекты.

Второй раздел содержит цель и задачи саморазвития. В этом разделе представляются цель и задачи саморазвития с учетом выделенных в первом разделе проблем, необходимых для решения.

Третий раздел направлен на средства, методы, приемы саморазвития. Указаны приемы, формы, методы, средства, непосредственно способствующие преодолению выделенных трудностей. Приемы, формы, методы определяются непосредственно самими будущими педагогами и применяются в течение полугодия для преодоления выделенных затруднений.

Четвертый раздел – результат саморазвития. В этом разделе указаны критерии и показатели, которые демонстрируют изменения в профессиональном и личностном саморазвитии студента.

Пятый раздел – это научные основы программы саморазвития. В данном разделе студенты указывают конкретные научные источники, которые были использованы как для диагностики, так и для подготовки третьего раздела.

Проект выполняется в течение полугодия будущими педагогами и активизирует компоненты саморазвития, запускающие их профессиональное самоопределение.

Отдельные элементы опытно-экспериментальной работы мы реализовывали с учащимися 10–11-х социально-педагогических классов лицея № 9 им. Н.А. Неверова г. Волгограда в течение двух лет в процессе допрофессиональной подготовки при изучении дисциплин «Этика педагогического общения», «Введение в педагогическую деятельность». Для уча-

щихся педклассов предлагались на уроках деловые игры, упражнения, педагогические ситуации, непосредственно связанные с педагогической деятельностью. Полученные результаты позволили зафиксировать повышение интереса к педагогической профессии, осмысление процесса обучения в педагогическом университете, активизацию профессионального самоопределения учащихся социально-педагогических классов, приобщиться к психолого-педагогическим умениям и навыкам.

Использование двух моделей – профессионального саморазвития и профессионального самоопределения – в работе с будущими педагогами и школьниками социально-педагогических классов показало свою эффективность и результативность, подтвержденные результатами опросов и анализом представленных работ. Традиционное выполнение домашнего задания, связанное с конспектами и рефератами, сменилось на оценку себя, размышления о готовности к педагогической деятельности, самоорганизацию учебной деятельности в соответствии с поставленными целями. Такая организация занятий повлияла на отношение будущих педагогов к подготовке занятий, активизировала самосознание и самооценку, позволила соотносить процесс учебной деятельности с предстоящей профессиональной деятельностью, активизировала деятельность студентов на лекции, на семинарском занятии. Ориентир на компоненты саморазвития при выборе заданий позволяет приблизить их к предстоящей профессиональной деятельности, провести оценку собственных умений и навыков и наметить пути дальнейшего профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Голубева О.В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010.
2. Николаева М.В. Профессиональное саморазвитие педагога: учеб.-метод. пособие. М. – Волгоград, 2005.
3. Повшедная Ф.В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2002.
4. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования: дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998.

5. Сериков В.В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 1(5). С. 105–118.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0> (дата обращения: 21.11.2021).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 125 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 21.11.2021).

8. Чудина Е.Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе // Изв. Волгogr. гос. техн. ун-та. Т. 13. № 9(112). С. 155–158.

* * *

1. Golubeva O.V. Professional'noe samoopredelenie budushchego uchitelya v processe pedagogicheskoy praktiki: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

2. Nikolaeva M.V. Professional'noe samorazvitie pedagoga: ucheb.-metod. posobie. M. – Volgograd, 2005.

3. Povshednaya F.V. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya budushchego uchitelya v usloviyah pedagogicheskogo vuza: dis. ... d-ra ped. nauk. N. Novgorod, 2002.

4. Sergeev N.K. Teoriya i praktika stanovleniya pedagogicheskikh kompleksov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: dis. v vide nauch. dokl. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998.

5. Serikov V.V. Podgotovit' uchitelya k nepreryvnomu samorazvitiyu // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. Vyp. 1(5). S. 105–118.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0> (data obrashcheniya: 21.11.2021).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 g. № 125 (red. ot 08.02.2021) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-mi-podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 21.11.2021).

8. Chudina E.E. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie budushchego uchitelya v vuze // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. T. 13. № 9(112). S. 155–158.

**Professional self-development
as the condition of the professional
self-determination of future teachers**

The article deals with the substantiation of the potential of the use of the model of the professional self-development as the condition of the professional self-determination while developing the tasks for the students in the context of the elective course. There is presented the author's definition of the professional self-development, its components, the developed tasks for students that are based on the components of the professional self-development. The fulfilment of the tasks supports the activization of the components of the professional self-determination.

Key words: professional self-development, professional self-determination, elective course, future teacher, pedagogical class.

(Статья поступила в редакцию 11.12.2021)

Д.С. НОВИКОВ
(Волгоград)

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ
КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК
ШКОЛЬНИКОВ ПО УКРЕПЛЕНИЮ
СВОЕГО ЗДОРОВЬЯ**

Анализируются требования к подготовке будущих учителей в области сохранения и укрепления здоровья школьников, вытекающие из социокультурной трансформации общества. Выделены критерии и уровни готовности студентов педвузов к заботе о здоровье детей, сформулированы соображения о векторе необходимых изменений в структурировании учебных планов педвузов.

Ключевые слова: культурные практики, субъект общества знания, здравотворческая подготовка, здравотворческий идеал, профессионально-личностное качество.

Мировое экспертное сообщество (Д. Белл, Г. Бехманн, Н. Штер и др.) констатирует, что человечество ныне совершает восхождение на новую ступень своего развития, обозначаемую чаще всего как «постиндустриальное обще-

ство» или же «общество знания» [3; 4; 9; 18]. Этот транзит ставит российское образование перед необходимостью решения судьбоносной задачи формирования субъекта возникающей социокультурной реальности. Данный субъект не может не заниматься перманентным самоусовершенствованием («образованием длиною в жизнь» / life long learning). Ведь именно таково императивное требование наступающей эпохи: непрерывающийся поток новых знаний и технологий, обрушивающийся на человека, побуждает его к постоянной работе над собой, приобретению все новых навыков, умений и опыта. Однако данная деятельность может носить амбивалентный характер. С одной стороны, она создает для индивида широкие *перспективы* для жизненного успеха, возвышения над собой природным. А с другой – грозит ему приобретением *заболеваний*, связанных с неумеренной жадной знаний, погоней за информацией, стремлением оставаться конкурентоспособным. В этой связи на педагогические вузы ложится огромная ответственность: подготовки учителей, готовых формировать у школьников *культурные практики* не разрушающие, но укрепляющие их здоровье. Уточним, что под «культурными практиками» мы понимаем способы и формы жизнедеятельности, *обычные* (привычные, повседневные) для индивида (Н.Б. Крылова, В.М. Полонский). Иными словами, высшая педагогическая школа должна сегодня выпускать из своих стен учителей, обладающих *профессионально-личностным качеством*, которое позволяет им не просто транслировать учащимся знания о путях и средствах укрепления здоровья, обеспечивать овладение ими соответствующими технологиями, но и мотивировать к *поведению*, укрепляющему их природный потенциал, предлагать здравотворческий идеал, побуждать к *рефлексии* жизнедеятельности с позиции данного идеала [7; 8].

Для обеспечения успешности указанной подготовки (назовем ее здравотворческой, поскольку она ориентирует не только на освоение уже накопленного опыта, но и на его развитие, на инновационный поиск педагога) требуется установить исходное состояние вышеназванного профессионально-личностного качества у студентов педвуза. Эта диагностика возможна при помощи процедуры, разработанной волгоградской научной школой (В.С. Ильин, А.А. Глебов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), позволяющей проследить *траекторию* и *сту-*

пени развития профессионально-личностного качества (готовности будущего учителя к формированию у школьников культурных практик, сохраняющих и укрепляющих их здоровье). Она предполагает, прежде всего, выделение критериев и показателей того, на каком из уровней сформированности названной готовности находится тот или иной студент педагогического вуза.

Их определение возможно, если мы обнаружим структуру указанной готовности и содержание каждого из составляющих ее элементов. В научной литературе представлены различные подходы к структурированию названного феномена. Некоторые авторы (Н.В. Третьякова, В.А. Федоров) выделяют, в соответствии с предлагаемой ими структурой личности, пять структурных элементов готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный, оценочно-рефлексивный) [16, с. 78; 17, с. 62].

Р.Р. Агзамов, следуя той же логике, называет уже три компонента интересующей нас готовности: информационно-когнитивный, мотивационно-ценностный, процессуально-деятельностный [1, с. 19]. И.В. Прихода, в свою очередь, предлагает рассматривать готовность как структуру, состоящую из четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-аналитического [10, с. 243].

Признавая продуктивность перечисленных выше подходов, предложим иной взгляд на структурную организацию интересующего нас профессионально-личностного качества. На наш взгляд, структура готовности к вышеуказанной деятельности должна отражать структуру деятельности вообще и включать в себя готовность субъекта образования к реализации всех элементов сознательной активности. Выделяя, согласно Ю.М. Резнику, в деятельности как системе семь последовательных этапов действий [11, с. 256–257], мы обнаруживаем соответственно семь элементов готовности. Другими словами, структурная организация готовности к формированию у школьников культурных практик по укреплению здоровья (профессионально-личностного качества) представляет, по нашему мнению, собой систему, включающую следующие элементы: информационный, социорегулирующий, соционормативный, целеполагающий, технологический, поведенческий, рефлексивный [7, с. 4078–4079].

Структурообразующим элементом готовности будущего педагога к деятельности по формированию у школьников культурных практик по укреплению своего здоровья является социорегулирующий элемент. В его роли выступает, с нашей точки зрения, *здравотворческий идеал* – образец, нацеливающий субъекта на превращение своего здоровья в ресурс личностного самостроительства, осуществления свободно избранной жизненной стратегии [7]. Указанную роль названный идеал выполняет не только вследствие реализации им ключевой функции регулирования педагогической деятельности эталоном здорового образа жизни, несовместимого с практиками, приводящими к деградации личности. Он задает смысл заботе о состоянии своего организма, делая ее условием личностной самореализации и тем самым объединяет структурные элементы профессионально-личностного качества в систему.

Полагаем, что современный здравотворческий идеал следует квалифицировать как инвариант античной калокагатии, т. к. он требует формирования целостной личности, рассматривающей физическое здоровье как условие нравственной добродетельности и духовного богатства. В данном случае у нас есть все основания выразиться словами Н.К. Сергеева и В.В. Серикова: работая над соответствующими качествами личности (в нашем случае – над готовностью к деятельности по укреплению здоровья школьников. – Д.Н.), мы тем самым, будем «вносить вклад в целое», в ведущие жизненные ценности и качества личности» [14, с. 14].

Каждый из выделенных нами структурных элементов готовности оказывается одним из признаков (критериев), на основании которого следует оценивать соответствие получаемого результата запланированному. Наблюдаемыми и измеряемыми показателями готовности будущего учителя к формированию у школьников культурных практик, укрепляющих их здоровье, выступает то, насколько освоено содержание каждой из выделенных нами структурных единиц готовности (соответственно: знание, смысл, ценности, интерпретация цели, навыки и умения, поведенческие акты, рефлексия).

Имея в виду обнаруженные нами критерии и показатели, предлагаем выделять четыре уровня сформированности готовности будущих учителей к деятельности по сохранению и укреплению здоровья школьников: обыден-

но-житейский, социально-ориентированный, субъектно-ориентированный, творческий. Если на первом уровне будущий учитель не воспринимает деятельность по формированию культурных практик, укрепляющих здоровье школьников, как свою профессиональную обязанность, то на втором уровне он уже оценивает ее как миссию педагога, на третьем – рассматривает ее как важный момент подготовки воспитанника к личностному самостроительству в соответствии с здравотворческим идеалом и, наконец, на четвертом – принимает ее в качестве неотъемлемого звена личностно-развивающего образования.

Руководствуясь вышесказанным и опираясь, прежде всего, на исследования Н.П. Абаскаловой, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Т.Ф. Ореховой, Н.В. Третьяковой, З.И. Тюмаевой, мы разработали модель подготовки будущих учителей к деятельности по сохранению и укреплению здоровья школьников и апробировали ее на практике. В данной подготовке нами предлагается выделять три этапа: ценностно-поисковый, ценностно-трансформационный и деятельностно-прогностический. Их вычленение определяется логикой развития профессионально-личностного качества, предполагающей восхождение будущим педагогом от принятия личностного смысла здравотворческого идеала, к обретению собственного опыта здорового образа жизни и далее – к овладению приемами развития у школьников отношения к своему здоровью как инструменту личностной самореализации. На первом этапе названной подготовки следует способствовать определению студентом педвуза того места, которое занимают усилия по формированию у детей культурных практик, укрепляющих здоровье, в системе его профессиональных и личностных ценностей; на втором – сконцентрироваться на формировании у будущих учителей ориентировочной основы здравотворческой деятельности; на третьем – сфокусироваться на формировании у студентов педвуза творческого отношения к педагогическому опыту в области сохранения и укрепления здоровья детей. Содержание заключительного этапа, на котором сформированное профессионально-личностное качество должно приобрести зрелость, достаточную для исполнения будущим учителем своих профессиональных обязанностей в области укрепления здоровья детей, вытекает не из наших субъективных предпочтений. Оно определяется в конечном итоге, считает Н.Н. Малярчук, импера-

тивами нынешней социокультурной трансформации – перехода к обществу знания, требующего от субъекта «творчески-деятельностного отношения к собственному здоровью» – отношения, преобразующего личность [6, с. 7]. Сегодня обществом, как полагают Р.Р. Агзамов, А.Г. Маджуга и И.Б. Голованов, от человека ожидается «конструирование собственного здоровья», «управление» им, сохранение, укрепление и приращение «здоровьесозидающего потенциала» [2, с. 285]. Только творчество педагога, отмечает А.Г. Маджуга, способно по-настоящему обеспечить «присвоение участниками целостного педагогического процесса форм здоровьесозидающего мышления и поведения», перевести знания обучающегося «на уровень индивидуальной системы ценностей», актуализировать ресурсы личности «в ходе построения индивидуальных программ оздоровления, способствующих приращению уровня здоровья» [5, с. 17].

Поскольку в научной литературе встречаются разные трактовки феномена «творчество», отметим, что, с нашей точки зрения, он имеет две атрибутивные черты. Во-первых, творчество предполагает поиск *нового*, развитие задатков и талантов субъекта. И, во-вторых, оно имеет *внутреннюю* (надэкономическую) мотивацию. Иными словами, формирование у будущего учителя творческого отношения к опыту педагогов и ученых необходимо, если мы хотим: а) искать новые, более эффективные средства и методы сохранения и укрепления здоровья школьников; б) обеспечить личностное саморазвитие субъектов образовательного процесса.

Приведенное нами описание трехэтапного процесса подготовки будущих учителей к формированию у школьников культурных практик, укрепляющих их здоровье, является собой его абстрагированное изображение. В действительности он может протекать более сложно и не столь прямолинейно, и потому студенты педвуза, находящиеся на разных уровнях сформированности качества, будут демонстрировать индивидуальную траекторию его развития, не предполагающую непрерывного последовательного прохождения всех этапов.

В системе средств подготовки будущих учителей к формированию у детей культурных практик, укрепляющих их здоровье, ключевое место занимает *педагогическая ситуация*. Как подчеркивает Н.К. Сергеев, она позволяет собрать в систему все остальные средства во имя

спроектированной цели [13]. Ценность педагогической ситуации для дела здоровьесоздающей подготовки будущих учителей заключается в том, что она, как заметил В.В. Сериков, порождается самим субъектом, наделяется им же смыслом и потому оказывается событием [15, с. 74].

Именно поэтому педагогическая ситуация побуждает будущего учителя к рефлексии (оценке имеющегося уровня готовности к формированию у школьников культурных практик, укрепляющих здоровье). Понятно, что в случае, если студент педвуза сочтет, что его подготовка к здоровьесоздающей деятельности в детской среде недостаточна, он окажется перед дилеммой: работать над собой в направлении дальнейшего формирования у себя профессионально-личностного качества или же удовлетвориться достигнутым. Решение названной дилеммы может быть совершенно разным у будущих учителей и будет зависеть от того, к какой из выделенных групп студентов (с обыденно-жизненным, социально-ориентированным, субъектно-ориентированным, творческим уровнем готовности) он принадлежит. А дальнейшие действия будущего учителя в значительной мере станут определяться целенаправленными усилиями вузовских педагогов, тем, сумеют ли они создать в образовательном процессе *коллективного* субъекта – систему индивидуальных субъектов, «спаянную», по замечанию Е.И. Сахарчук, общими ценностями и смыслами педагогической деятельности [12].

Поскольку на каждом из этапов подготовки будущих учителей к формированию у школьников культурных практик, укрепляющих их здоровье, преследуются строго определенные, сформулированные нами выше цели, постольку педагогическая ситуация на первом этапе должна позволять студентам педвуза открывать личностный смысл заботы о здоровье, побуждающий к актуализации этого смысла у своих воспитанников; на втором этапе – создавать потребность в научных знаниях, научно обоснованных педагогических технологиях и здоровьесоздающем идеале; на третьем – стимулировать творческий поиск в области сохранения и укрепления здоровья школьников в ситуациях повседневной жизни субъектов образования.

В интересах обеспечения благоприятных условий для осуществления описанной нами поэтапной подготовки будущих учителей к деятельности по формированию у школьни-

ков культурных практик по укреплению своего здоровья выскажем предложения по объему и структурированию учебных дисциплин в учебном плане педвуза. Для нас бесспорно, что, во-первых, необходимо *увеличить* количество времени, отводимого на изучение дисциплин, формирующих готовность будущих учителей к заботе о психофизическом благополучии детей и предложению последним поведенческих образцов, возвышающих личность и укрепляющих ее здоровье. Во-вторых, надлежит интегрировать традиционные учебные курсы (достаточно автономные) в рамках *трандисциплинарного* модуля здоровьесоздающего характера. Данный модуль должен включать в себя как естественно-научные, так и социально-гуманитарные (в том числе психолого-педагогические) дисциплины. Это позволит синтезировать разрозненное знание здоровьесоздающего характера, соединить параллельно идущие диалоги: об идеале здоровьесоздающего (предмет изучения «Педагогике», «Философии», «Культурологии», «Этике») и о факторах, путях и средствах укрепления здоровья, здоровьесоздающих педагогических технологиях (о которых будущие учителя ведут разговор в процессе освоения дисциплин «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний», «Возрастная физиология и психофизиология», «Педагогика» и пр.). Тем самым мы свяжем воедино *знание, смысл и технологический инструментарий*, заставим эту интегрированную трандисциплинарную конструкцию работать на то, чтобы будущий учитель оказался готов формировать у детей именно способы и формы повседневной жизнедеятельности, укрепляющие здоровье (а не транслировать воспитанникам «просто» информацию, ценности и идеалы).

Тезисно подытожим сказанное.

Первое. Выполнение российской миссией по выращиванию субъекта грядущего общества знания невозможно без реализации в педвузах подготовки будущего учителя к деятельности по формированию у школьников культурных практик, позволяющих им укреплять здоровье в интересах непрерывного самообразования и осуществления избранной стратегии жизни.

Второе. Данная подготовка предполагает формирование у студентов высшей педагогической школы такого профессионально-личностного качества, как готовность стать субъектом особого вида педагогической деятельности, включающей следующие действия:

- трансляцию *знаний* о средствах и методах укрепления здоровья;
- формирование *здоровотворческого идеала*;
- формирование *ценностного отношения* к здоровью;
- обоснование школьникам в качестве важнейшей *цели* жизнедеятельности *сбережение* и наращивание собственного здоровья;
- применение *технологий*, сохраняющих и укрепляющих здоровье;
- предложение научно обоснованных *моделей поведения*, сберегающих и укрепляющих здоровье;
- мотивация школьников к *рефлексии* своей повседневной жизни с позиции ее соответствия здоровотворческому идеалу.

Третье. Целесообразно организовать названную подготовку как трехэтапный процесс, отвечающий логике формирования профессионально-личностного качества. Тем самым будущий учитель сначала установит место деятельности по формированию у школьников культурных практик, укрепляющих здоровье, в системе своих профессиональных ценностей, затем определится с целью, смыслом и средствами указанной деятельности, приобретет первый опыт подготовки и проведения отдельных мероприятий, связанных с проблематикой укрепления здоровья, и, наконец, овладеет приемами развития у школьников отношения к своему здоровью как инструменту личностной самореализации, что позволит побуждать его к творческому отношению к накопленному опыту сохранения и укрепления здоровья детей.

Четвертое. Ведущим средством формирования у будущего учителя вышеназванного профессионально-личностного качества выступает педагогическая ситуация, предлагающая ему сделать осознанный выбор места и роли здоровотворчества в собственной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Агзамов Р.Р. Формирование готовности будущего педагога к здоровьесозидающей деятельности в образовательном пространстве современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2018.
2. Агзамов Р.Р., Маджуга А.Г., Голованов И.Б. Формирование готовности будущего педагога к здоровьесозидающей деятельности: теоретические и прикладные аспекты // *Этнопедагогика в контексте современной культуры*: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 5–6 окт. 2018 г. / отв. ред. Л.Б. Абдуллина. Стерлитамак, 2018. С. 283–292.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М., 2004.
4. Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // *Концепция «общества знания» в современной социальной теории*: сб. науч. тр. М., 2010. С. 39–65.
5. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владимир, 2011.
6. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009.
7. Новиков Д.С. Целеполагание и содержание подготовки студентов педуниверситета к деятельности по укреплению здоровья учащихся в условиях современного социокультурного транзита // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10. № 3. С. 4074–4084.
8. Новиков Д.С., Новикова Е.И. Целеполагание подготовки будущих учителей к заботе о здоровье школьников: здоровьесбережение и или здоровотворчество? // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2021. № 5(158). С. 73–78.
9. Образование для сложного общества. «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» // *Global Education Futures*. «Образование для сложного мира: зачем, чему и как»: доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. М., 2018.
10. Прихода И.В. Научно-теоретические основы формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к здоровотворческой деятельности // *Сборник тезисов докладов участников пула науч.-практ. конф.* Луганск, 2020. С. 243–246.
11. Резник Ю.М. Введение в социальную теорию: Социальная системология / Рос. акад. наук. Ин-т человека. М., 2003.
12. Сахарчук Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса // *Высшее образование в России*. 2003. № 4. С. 154–157.
13. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.
14. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки*. 2007. № 1(19). С. 9–17.
15. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
16. Третьякова Н.В. Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здоро-

творческой деятельности: моногр. / под науч. ред. В.А. Федорова. Екатеринбург, 2014.

17. Третьякова Н.В., Федоров В.А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технологии обеспечения. Екатеринбург, 2014.

18. The Global Human Capital-2017. Preparing people for the future of work [Electronic resource]. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-human-capital-report-2017> (дата обращения: 20.06.2021).

* * *

1. Agzamov R.R. Formirovanie gotovnosti budushchego pedagoga k zdorov'esozidayushchej deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2018.

2. Agzamov R.R., Madzhuga A.G., Golovanov I.B. Formirovanie gotovnosti budushchego pedagoga k zdorov'esozidayushchej deyatel'nosti: teoreticheskie i prikladnye aspekty // Etnopedagogika v kontekste sovremennoj kul'tury: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Respublika Bashkortostan, g. Sterlitamak, 5–6 okt. 2018 g. / otv. red. L.B. Abdullina. Sterlitamak, 2018. S. 283–292.

3. Bell D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo: opyt social'nogo prognozirovaniya / per. s angl. pod red. V.L. Inozemceva. M., 2004.

4. Bekhmann G. Obshchestvo znaniya – transformaciya sovremennyh obshchestv // Konceptiya «obshchestva znaniya» v sovremennoj social'noj teorii: sb. nauch. tr. M., 2010. S. 39–65.

5. Madzhuga A.G. Pedagogicheskaya koncepciya zdorov'esozidayushchej funkcii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Vladimir, 2011.

6. Malyarchuk N.N. Kul'tura zdorov'ya pedagoga (lichnostnyj i professional'nyj aspekty): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2009.

7. Novikov D.S. Celepolaganie i sodержanie podgotovki studentov pedvuza k deyatel'nosti po ukrepleniyu zdorov'ya uchashchihsya v usloviyah sovremennoogo sociokul'turnogo tranzita // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. T. 10. № 3. S. 4074–4084.

8. Novikov D.S., Novikova E.I. Celepolaganie podgotovki budushchih uchitelej k zabote o zdorov'e shkol'nikov: zdorov'esberezhenie i ili zdravotvorchestvo? // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 5(158). S. 73–78.

9. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva. «Obrazovatel'nye ekosistemy dlya obshchestvennoj transformacii» // Global Education Futures. «Obrazovanie dlya slozhnogo mira: zachem, chemu i kak»: doklad o forume Global Education Leaders' Partnership Moscow. M., 2018.

10. Prihoda I.V. Nauchno-teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture k zdra-

vtvorcheskoj deyatel'nosti // Sbornik tezisov dokladov uchastnikov pula nauchn.-prakt. konf. Lugansk, 2020. S. 243–246.

11. Reznik Yu.M. Vvedenie v social'nuyu teoriyu: Social'naya sistemologiya / Ros. akad. nauk. In-t cheloveka. M., 2003.

12. Saharchuk E.I. Kollektivnyj sub#ekt obrazovatel'nogo processa // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 154–157.

13. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike. Volgograd, 2011.

14. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desyatiletija iskanij (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2007. № 1(19). S. 9–17.

15. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M., 1999.

16. Tret'yakova N.V. Formirovanie gotovnosti uchashchihsya obrazovatel'nyh organizacij k zdravotvorcheskoj deyatel'nosti: monogr. / pod nauch. red. V.A. Fedorova. Ekaterinburg, 2014.

17. Tret'yakova N.V., Fedorov V.A. Kachestvo zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij: teoriya i tekhnologii obespecheniya. Ekaterinburg, 2014.

Training of future teachers to the development of the cultural practices of the schoolchildren aimed at health promotion

The article deals with the analysis of the requirements to future teachers' training in the sphere of the preservation and promotion of health resulting from the social and cultural transformation of the society. There are emphasized the criteria and levels of the readiness of the students of the pedagogical universities to the care of the children's health. There are formulated the comments of the vector of the necessary changes in structuring the curriculum of the pedagogical universities.

Key words: *cultural practices, subject of knowledge society, health-care training, health-care ideal, professional and personal quality.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2021)

Е.П. ХВАСТУНОВА
(Волгоград)

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ
(технологической в системе
инклюзивного образования)
ПРАКТИКИ В СТРУКТУРЕ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА***

Реализация инклюзивного образования актуализирует проблему подготовки студентов педагогического вуза к обучению школьников с ограниченными возможностями здоровья. Предложена организация производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики в структуре подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Особое внимание уделяется критериям отбора образовательных учреждений для определения базы практики и ее содержательной части, нацеленной на становление общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, производственная практика, профессиональная подготовка, общепрофессиональные компетенции, студенты, технологическая карта.

Доступность образования для детей с ограничениями жизнедеятельности гарантировано на законодательном уровне. Федеральные законы и образовательные стандарты регламентируют требования к реализации инклюзивного образования, организации специальных условий, адаптированной среды для обучения всех школьников с учетом их индивидуальных особенностей и психофизических возможностей. Содержание данных документов указывает на необходимость подготовки будущих педагогов к овладению профессиональными компетенциями, обеспечивающими качественное инклюзивное образование обучающихся с различными нарушениями в развитии.

В трактовке современных ученых понятие «профессиональная подготовка» соотносится с учебой в университете и отражает процесс личностного развития будущего педагога на основе овладения компетенциями, необходи-

мыми для самостоятельной профессиональной деятельности (В.А. Иглин [11], О.А. Козырева, Е.И. Стоянова [13], Т.М. Ташина, А.А. Семенов [20]).

По мнению многих исследователей, компетенции – это общие и внутренние личностные качества, содействующие более плодотворному приложению накопленных знаний, умений, навыков к принятию решений в стандартных и нестандартных, профессионально и социально значимых ситуациях (С.В. Алексина [18], Н.Ф. Ефремова [6], И.А. Зимняя [9], Е.А. Лапп [16]).

Важными компетенциями педагога в рамках реализации инклюзивного образования являются: овладение технологиями проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП), организация специальной образовательной среды, психологически защищенной, благоустроенной и эргономичной для развития школьников с ограничениями возможностей по здоровью (Ю.В. Глузман [5], А.Р. Рымханова, Г.К. Алшынбекова, Ж.К. Саликов, Г.Н. Мусеева, Ж.С. Аманбай [19]).

Стремительно возрастает ответственность высших учебных заведений за формирование компетенций студентов, их подготовку к самостоятельной профессиональной деятельности в инклюзивных условиях. Подготовка компетентных педагогов является приоритетной задачей педагогических университетов. Уметь оказать высококвалифицированную помощь детям с особенностями развития в преодолении трудностей обучения должен любой педагог современной школы.

ФГОС ВО 3++ в предполагаемые итоговые показатели освоения образовательных программ включает общепрофессиональные компетенции выпускников (ОПК-3, ОПК-6), отражающие способность работы с обучающимися с особенностями в развитии на уровне бакалавриата [17]. В соответствии с требованиями данного документа нами был разработан психолого-педагогический модуль, содержащий дисциплины инклюзивного характера, и введен в учебные планы направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» для 534 студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Формирование у будущих бакалавров общепрофессиональных компетенций ОПК-3, ОПК-6 генерируется не только через модульные дисциплины «Педагогика», «Психоло-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке ВГСПУ в рамках внутривузовского гранта «Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников».

гия», «Психология и педагогика инклюзивного образования», но и средствами производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики. Дополнение психолого-педагогического модуля таким видом практической деятельности актуализирует важный принцип просветительской миссии высшей школы единства теории и практики, отражает образовательную стратегию ВГСПУ в выполнении регионального заказа по профессиональной подготовке учителей-предметников, в том числе и в системе инклюзивного образования.

В научных публикациях последних лет не отмечается важность введения практики в сфере инклюзивного образования в структуру подготовки студентов двойного бакалавриата, однако подчеркивается значимость ее организации в процессе подготовки будущих:

– педагогов-дефектологов (М.А. Аконова, И.В. Плюснина [1], Т.В. Кузьмичёва [14], Е.А. Лапп [15]);

– педагогов-психологов (А.Н. Гамаюнова, Т.М. Парватова [4], Д.Д. Жажева, С.М. Хапачева [7]);

– педагогов-воспитателей (Ю.В. Захарова, Е.А. Полякова [8], Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова [12]);

– педагогов начального звена (А.А. Баранов, А.С. Сунцова [2], Е.А. Брагина, Л.А. Белозерова [3], И.В. Ивенских, С.Н. Сорокоумова, О.В. Суворова [10]).

Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика понимается нами как обязательный этап вузовской подготовки педагогических кадров, построенный в реалиях базовых организаций, сочетающий применение теоретических знаний и практической деятельности, связанный с будущим преподаванием учебного предмета в инклюзивной среде.

Задачами производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики являются актуализация совокупности всех компетенций, приобретенных студентами в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического модуля, их трансформация в способы практической деятельности по проектированию АООП учебного предмета, отбору инклюзивных технологий и специальных условий для школьников с ОВЗ в процессе инклюзии. При организации производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики повышенный интерес сосредотачивается на отборе образовательных организаций в соответствии со следующими критериями:

– реализация АООП для обучающихся с сенсорными, речевыми, двигательными, интеллектуальными ограничениями, аутистическими расстройствами, тяжелыми множественными нарушениями;

– обеспечение квалифицированной социальной, психологической, коррекционной поддержкой «особенных» учеников;

– оснащённость школьного кампуса средствами архитектурной доступности, ассистивным оборудованием, компьютерными программами и реабилитационными тренажерами;

– перспектива приобретения опыта преподавания своего предмета в инклюзивном классе, в котором совместно обучаются школьники с ОВЗ и школьники с нормальным развитием;

– оказание педагогическим коллективом в период практики организационной, теоретической, методической помощи студентам.

Многолетнее сотрудничество университета и профессионализм коллективов образовательных организаций позволяет организовать прохождение производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики на высоком уровне. Студенты смогут получить возможность увидеть детей с разными видами дизонтогенеза, принять активное участие в организации академической реабилитации обучающихся с ОВЗ, приобрести необходимые компетенции профессиональной деятельности в ведущих инклюзивных школах города Волгограда: № 1; 5; 6; 7; 14; 16; 19; 27; 30; 34; 35; 48; 50; 54; 56; 59; 62; 75; 79; 81; 82; 87; 91; 95; 99; 100; 103; 115; 120; 130; 140; гимназии № 7; 10; лицее № 8 «Олимпия» и др.

Выполнение задания студентом по производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практике предполагает технологический процесс проектирования адаптированной рабочей программы отдельного учебного предмета, инклюзивного урока с учетом индивидуализации содержания и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика состоит из трех этапов.

Вводный этап практики включает знакомство с нормативно-правовой, учебно-методической документацией, материально-техническими возможностями организации доступности инклюзивной и архитектурной среды образовательного учреждения; наблюдение за технологией процесса индивидуализации обучения и воспитания в образовательном учреждении с учетом ФГОС, вариативности АООП для обучающихся с ОВЗ разной нозологии.

**Технологическая карта производственной
(технологической в системе инклюзивного образования) практики**

ФИО студента	
Направление, профиль подготовки, курс	
Наименование организации (по приказу о практике)	
Наименование технологического процесса	Проектирование адаптированной рабочей программы учебного предмета
Цель технологического процесса	Самостоятельно сформулировать цель технологического процесса в соответствии с темой
Задачи технологического процесса	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценить состояние инклюзивной среды образовательного учреждения. 2. Спроектировать адаптированную рабочую программу учебного предмета (например, «Физика» для обучающегося 8-го класса с нарушением слуха Иванова Ивана). 3. Представить использование инклюзивных технологий в процессе реализации адаптированной рабочей программы учебного предмета для конкретного ученика. 4. Составить конспект инклюзивного урока в соответствии с разработанным календарно-тематическим планом учебного предмета
Технология решения задачи 1.	<p>Технология оценки состояния инклюзивной среды образовательного учреждения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) нормативные документы, ФГОС; 2) образовательные программы, АООП; 3) материально-техническая оснащенность; 4) электронные образовательные ресурсы; 5) архитектурная доступность здания; 6) кадровая укомплектованность
Технология решения задачи 2.	<p>Технология проектирования адаптированной рабочей программы отдельного учебного предмета согласно ФГОС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) индивидуальные сведения обучающегося с ОВЗ; 2) характеристика обучающегося с ОВЗ; 3) специальные условия (методы обучения, учебники, дидактические, компьютерные, ассистивные; реабилитационные средства, услуги тьютора (ассистента)); 4) пояснительная записка; 5) предположительные итоги освоения учебного предмета; 6) личностные, метапредметные, предметные итоговые достижения по учебному предмету; 7) календарно-тематический план; 8) материально-техническое оснащение учебного предмета; 9) учебно-методическое обеспечение учебного предмета; 10) междисциплинарная команда сопровождения обучающегося с ОВЗ
Технология решения задачи 3.	<p>Инклюзивные технологии в процессе реализации адаптированной рабочей программы учебного предмета:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) технологии индивидуализированного обучения; 2) технологии компенсирующего обучения; 3) игровые технологии; 4) проектные технологии; 5) интерактивные технологии; 6) технологии психолого-педагогического сопровождения
Технология решения задачи 4	<p>Технология разработки конспекта инклюзивного урока: тема, цель, задачи (образовательные, развивающие / коррекционно-развивающие, воспитательные), технические средства, инклюзивные технологии, этапы урока (с указанием деятельности педагога, деятельности обучающихся по ООП, деятельности обучающихся по АООП)</p>
Результат	Отчет, публичное представление итоговой информации (презентация)

Основной этап практики предполагает технологический процесс проектирования адаптированной для обучающегося с ОВЗ рабочей программы учебного предмета, конспекта урока с учетом особенностей нозологии в системе инклюзивного образовательного процесса; использования инклюзивных технологий в процессе реализации адаптированной рабочей программы по учебному предмету; сотрудничество с членами инклюзивного образовательного процесса с целью обеспечения индивидуализации и социальной, психологической, коррекционной поддержки школьников с ограничениями жизнедеятельности.

На заключительном этапе проводится оценка эффективности разработки адаптированной для обучающегося с ОВЗ рабочей программы по отдельному учебному предмету, конспекта урока, продуктивность использования инклюзивных технологий в обучении, оформляется отчет по итогам практики, проходит его публичное представление.

Результаты производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики студенты оформляют в виде технологической карты и представляют на итоговой конференции, которую организует руководитель практики от университета – преподаватель специально-дефектологических дисциплин. Технологическая карта отражает содержание программы по данному виду практики и ориентирована на оценку формируемых компетенций ОПК-3, ОПК-6. Пример содержания технологической карты по практике представлен в таблице на с. 113.

Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика завершается аттестацией с оценкой. Итоги практики учитываются при оценивании комплексного экзамена по психолого-педагогическому модулю и отражают его логическую завершенность по отношению к заданным образовательным результатам.

При прохождении практики в системе инклюзивного образования учреждения предоставляют студентам возможность доступа к сайту, интернет-ресурсам, нормативно-правовой, учебно-педагогической, научно-методической, отчетно-статистической документации, а также используют материально-технические ресурсы университета: аудитории, оснащенные современными компьютерами с выходом в Интернет, дистанционный доступ к учебной, научной, практической информации, электронным библиотечным системам и базам данных для проектирования адаптированной

программы учебного предмета, подготовки и презентации отчета по практике.

Таким образом, в рамках производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики на базе ведущих образовательных организаций Волгоградского региона, реализующих АООП, студенты направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» приобретают общепрофессиональные компетенции при непосредственном участии в инклюзивном образовательном процессе. У будущих педагогов формируется готовность к инклюзивному образованию, понимание сущности инклюзии, позитивное восприятие детей с ОВЗ, их обучения с нормотипичными школьниками, появляется опыт проектирования АООП и урока по своему предмету, готовность к сотрудничеству с «помогающими» специалистами в поддержке «особого» ученика, созревает мотивация в получении дополнительного образования специально-дефектологического плана на базе университета.

Список литературы

1. Акопова М.А., Плюснина И.В. Формирование компетенций у будущих коррекционных педагогов в процессе прохождения производственной практики [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 5(39). С. 9–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-u-buduschih-korreksionnyh-pedagogov-v-protseste-prohozheniya> (дата обращения: 19.09.2021).
2. Баранов А.А., Сунцова А.С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 2. С. 29–52. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-29-52> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Брагина Е.А., Белозерова Л.А. Актуальные проблемы инклюзивной практики в начальной школе [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 10. С. 193–198. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12441> (дата обращения: 12.10.2021).
4. Гамаюнова А.Н., Парватова Т.М. Подготовка будущих педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62(1). С. 88–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-psihologov-k-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.10.2021).
5. Глузман Ю.В. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: анализ бакалаврских программ [Электронный

- ресурс] // Гуманитарные науки. 2019. № 1 (45). С. 84–89. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4177/2019%20%E2%84%961%2013%20Gluzman%20Y.V..pdf> (дата обращения: 19.09.2021).
6. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание: метод. пособие. М., 2012.
7. Жажева Д.Д., Хапачева С.М. Современные подходы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-podgotovki-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-v-sisteme-inkluzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.10.2021).
8. Захарова Ю.В., Полякова Е.А. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей. Барановичи: БарГУ. 2017. С. 63–65. URL: <http://abit.barsu.by:8080/bitstream/handle/data/2786/Podgotovka%20budushih%20pedagogov%20k%20inkluzivnomu%20obrazovaniyu%20problemy%20i%20perspektivy.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 29.09.2021).
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–13.
10. Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 1(22). С. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu> (дата обращения: 12.10.2021).
11. Иглин В.А. Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников организации в условиях рыночной экономики [Электронный ресурс] // Трудовое право. 2004. № 1. С. 54–61. URL: <http://lawlibrary.ru/article1160874.html> (дата обращения: 12.10.2021).
12. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/inkluzivnaya-praktika-v-doshkolnom-obrazovanii-posobie-dlya-pedagogov-doshkolnyh-uchrezhdenij-read-308192-1.html> (дата обращения: 10.10.2021).
13. Козырева О.А., Стоянова Е.И. Дефиниции «готовность», «инклюзивная готовность» будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как предмет исследования [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 39–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26903291> (дата обращения: 29.09.2021).
14. Кузьмичёва Т.В. Интеграция общепедагогических и общепсихологических подходов в практике подготовки бакалавров направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998735> (дата обращения: 14.10.2021).
15. Лапп Е.А. Педагогическая технология развития мотивации и ценностно-смысловых ориентиров у будущего учителя детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703731> (дата обращения: 14.09.2021).
16. Лапп Е.А. Формирование исследовательской компетентности будущих дефектологов [Электронный ресурс] // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 4. С. 94–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-buduschih-defektologov> (дата обращения: 14.09.2021).
17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Минобрнауки РФ от 22 февр. 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulings.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-125/> (дата обращения: 20.09.2021).
18. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная моногр. / отв. ред. С.В. Алехина. М., 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://srsc44cr.ucoz.ru/roditelyam/psikhologo-pedagogicheskie_osnovy_inkluzivnogo_ob.pdf (дата обращения: 10.10.2021).
19. Рымханова А.Р., Алшынбекова Г.К., Саликов Ж.К., Мусеева Г.Н., Аманбай Ж.С. К вопросу о подготовке педагогов реализующих инклюзивную практику [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-2. С. 267–269. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8365> (дата обращения: 12.10.2021).
20. Ташина Т.М., Семенов А.А. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 2(34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-spetsialistov-k-rabote-v-inkluzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 12.10.2021).

* * *

1. Akopova M.A., Plyusnina I.V. Formirovanie kompetencij u budushchih korrekcionnyh pedagogov

- v processe prohozhdeniya proizvodstvennoj praktiki [Elektronnyj resurs] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2021. № 5(39). S. 9–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-u-buduschih-korreksionnyh-pedagogov-v-protseesse-prohozhdeniya> (data obrashcheniya: 19.09.2021).
2. Baranov A.A., Suncova A.S. Razvitie sub#ektnoj pozicii studentov v processe stazherskoj praktiki v inklyuzivnoj shkole [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 2. S. 29–52. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-29-52> (data obrashcheniya: 10.10.2021).
3. Bragina E.A., Belozerova L.A. Aktual'nye problemy inklyuzivnoj praktiki v nachal'noj shkole [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2018. № 10. S. 193–198. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12441> (data obrashcheniya: 12.10.2021).
4. Gamayunova A.N., Parvatova T.M. Podgotovka buduschih pedagogov-psihologov k deyatelnosti v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62(1). S. 88–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-psihologov-k-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 12.10.2021).
5. Gluzman Yu.V. Podgotovka buduschih pedagogov k rabote v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede: analiz bakalavrskih programm [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauki. 2019. № 1 (45). S. 84–89. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4177/2019%20%E2%84%961%2013%20Gluzman%20Y.V..pdf> (data obrashcheniya: 19.09.2021).
6. Efremova N.F. Kompetencii v obrazovanii: formirovanie i ocenivanie: metod. posobie. M., 2012.
7. Zhazheva D.D., Hapacheva S.M. Sovremennye podhody podgotovki buduschih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 60-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-podgotovki-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 12.10.2021).
8. Zaharova Yu.V., Polyakova E.A. Podgotovka buduschih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniiu: problemy i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Problemy formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti specialistov pedagogicheskikh special'nostej. Baranovichi: BarGU. 2017. S. 63–65. URL: <http://abit.bar.su.by:8080/bitstream/handle/data/2786/Podgotovka%20budushih%20pedagogov%20k%20inklyuzivnomu%20obrazovaniiu%20problemy%20i%20perspektivy.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data obrashcheniya: 29.09.2021).
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole. 2009. № 2. S. 7–13.
10. Ivenskih I.V., Sorokoumova S.N., Suvorova O.V. Professional'naya gotovnost' buduschih pedagogov k rabote s obuchayushchimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v usloviyah inklyuzivnoj praktiki [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 1(22). S. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-s-obuchayushchimisya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu> (data obrashcheniya: 12.10.2021).
11. Igin V.A. Professional'naya podgotovka, prepodgotovka i povyshenie kvalifikacii rabotnikov organizacii v usloviyah rynochnoj ekonomiki [Elektronnyj resurs] // Trudovoe pravo. 2004. № 1. S. 54–61. URL: <http://lawlibrary.ru/article1160874.html> (data obrashcheniya: 12.10.2021).
12. Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii: posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij / pod red. T.V. Volosovec, E.N. Kutepovoj. M., 2011 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.rulit.me/books/inklyuzivnaya-praktika-v-doshkolnom-obrazovanii-posobie-dlya-pedagogov-doshkolnyh-uchrezhdenij-read-308192-1.html> (data obrashcheniya: 10.10.2021).
13. Kozyreva O.A., Stoyanova E.I. Definicii «gotovnost'», «inklyuzivnaya gotovnost'» budushchego pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya kak predmet issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2016. № 5. S. 39–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26903291> (data obrashcheniya: 29.09.2021).
14. Kuz'michyova T.V. Integraciya obshchedefektologicheskikh i obshchepedagogicheskikh podhodov v praktike podgotovki bakalavrov napravlenij podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» i 44.03.03 «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 54-6. S. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998735> (data obrashcheniya: 14.10.2021).
15. Lapp E.A. Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya motivacii i cennostno-smyslovyh orientirov u budushchego uchitelya detej s ZPR [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. S. 303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703731> (data obrashcheniya: 14.09.2021).
16. Lapp E.A. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti buduschih defektologov [Elektronnyj resurs] // Vestn. CHelyab. gos. ped. un-ta. 2012. № 4. S. 94–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-buduschih-defektologov> (data obrashcheniya: 14.09.2021).
17. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)»: prikaz Minobrnauki RF ot 22 fevr. 2018 g. № 125 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/>

acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-125/ (data obrashcheniya: 20.09.2021).

18. Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniya: kollektivnaya monogr. / otv. red. S.V. Alekhina. M., 2013 [Elektronnyj resurs]. URL: http://srsc44cr.ucoz.ru/roditelyam/psikhologo-pedagogicheskie_osnovy_inkluzivnogo_ob.pdf (data obrashcheniya: 10.10.2021).

19. Rymhanova A.R., Alshynbekova G.K., Salikov ZH.K., Museeva G.N., Amanbaj ZH.S. K voprosu o podgotovke pedagogov realizuyushchih inkluzivnyuyu praktiku [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy. 2016. № 1-2. S. 267–269. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8365> (data obrashcheniya: 12.10.2021).

20. Tashina T.M., Semeno A.A. Podgotovka specialistov k rabote v inkluzivnom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 2(34). S. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-spetsialistov-k-rabote-v-inkluzivnom-obrazovanii> (data obrashcheniya: 12.10.2021).



Organization of the productive (processing in the system of inclusive education) practice in the structure of the students' training in the pedagogical university

The article deals with the inclusive education making actual the issue of the students' training in the pedagogical university to teaching the schoolchildren with health limitations. There is suggested the organization of the productive (processing in the system of the inclusive education) practice in the structure of the bachelors' training of the training program "Pedagogical education" (with two educational program specializations). The author emphasizes the criteria of the choice of the educational institutions for defining the basis of the practice and its thoughtful part aimed at the establishment of the general professional competencies of future teachers.

Key words: *inclusive education, productive practice, professional training, general professional competencies, students, process map.*

(Статья поступила в редакцию 07.12.2021)

С.А. ЧУБОВ
(*Курск*)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Представлены основные теоретические позиции и технологические аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения возможностей искусственного интеллекта. Дается характеристика этого процесса (основные педагогические подходы, технологические аспекты организации процесса формирования профессиональной компетентности).



Ключевые слова: *будущий фармацевт, профессиональная компетентность, искусственный интеллект, фармацевция.*

Современные образовательные стандарты среднего профессионального образования указывают на необходимость формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения инновационных образовательных средств.

Выдвижение данной цели обусловлено необходимостью выведения профессиональной подготовки обучающихся на новый качественный уровень, позволяющий им овладеть основными видами профессиональной деятельности в соответствии с существующими мировыми стандартами.

Широкими образовательными возможностями в процессе формирования профессиональной компетентности обладает искусственный интеллект, который позволяет расширять образовательный потенциал профессиональной подготовки будущих фармацевтов, т. к. способствует решению таких важнейших профессиональных задач, как:

– удовлетворение потребностей общества в фармацевтах, готовых к реализации лекарственных средств и товаров аптечного ассортимента;

– изготовление лекарственных форм и проведение обязательных видов внутриап-

течного контроля, организация деятельности структурных подразделений аптеки и руководство аптечной организацией;

- обеспечение уровня подготовки специалиста среднего звена, достаточного как для самостоятельной профессиональной деятельности, так и для обучения по программам высшего профессионального образования;

- обеспечение приема, организации, хранения и розничной продажи лекарственных средств и других товаров аптечного ассортимента;

- оформление первично учетно-отчетной документации;

- отпуск лекарственных средств населению;

- руководство структурными подразделениями аптеки и аптечной организацией;

- оказание дополнительных фармацевтических услуг в форме консультирования, информирования потребителей лекарственных средств и товаров аптечного ассортимента [7].

Формирование профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе искусственного интеллекта дает возможность овладеть алгоритмом профессиональной деятельности кадров данной сферы. Этот алгоритм должен быть основан на интеграции человеческого потенциала и возможностей систем искусственного интеллекта. Интеграция возможностей человеческого капитала и интеллектуальных систем позволяет не только обеспечить уровень теоретических знаний, их практических профессиональных умений, наиболее значимых приемов осуществления профессиональной деятельности, но и сформировать у будущих фармацевтов ответственное отношение к реализации наиболее значимых видов профессиональной деятельности в сфере фармации.

Однако результаты теоретических исследований в области подготовки кадров по специальности 33.02.01 «Фармация» и накопленный эмпирический опыт свидетельствуют о том, что образовательный потенциал искусственного интеллекта в области формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов используется не в полном объеме, что проявляется:

- в низком уровне осведомленности кадров данной сферы в области создания и применения инновационных лекарственных средств;

- в недостаточной динамике, уровне проведения сравнительно-сопоставительных аналитических исследований, направленных на

выявление наиболее значимых приоритетов в сферах фармации на региональном и международном уровнях;

- низком уровне адаптации специалистов к постоянно изменяющимся требованиям в области овладения практическими и технологическими аспектами деятельности в сфере фармации;

- отсутствии необходимого ценностного отношения специалистов данной сферы к наиболее насущным проблемам в области фармации с учетом постоянно растущей динамики потребностей (И.П. Агафонова, А.А. Скрипко, Н.Е. Ставская и др.).

В современной теории и практике профессиональной подготовки кадров для сферы фармации можно наблюдать ряд противоречий:

- между необходимостью разработки теоретических положений, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов, и их недостаточной изученностью применительно к специфике подготовки кадров данной сферы на основе использования средств искусственного интеллекта;

- между необходимостью формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения средств искусственного интеллекта и недостаточной разработанностью технологических аспектов реализации данного процесса в области теории и технологии профессионального образования.

Указанные противоречия свидетельствуют об актуальности данной проблемы, которая сформулирована следующим образом: каковы теоретические и технологические аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения средств искусственного интеллекта. Решением данной проблемы является исследование, которое заключается в представлении теоретических и технологических основ процесса формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения возможностей искусственного интеллекта.

Цель статьи заключается в определении особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по специальности 33.02.01 «Фармация» на основе применения инновационных образовательных средств, в частности на основе применения средств искусственного интеллекта.

Указанная цель потребовала решения следующих задач:

– представить основные теоретические позиции (ведущие подходы и принципы), обеспечивающие эффективность реализации процесса формирования профессиональной компетентности на основе использования средств искусственного интеллекта;

– осветить наиболее значимые технологические аспекты данного процесса, а именно: условия реализации технологии, дидактические средства и необходимые педагогические условия.

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения возможностей искусственного интеллекта – это целенаправленный дидактический процесс, обеспечивающий решение приоритетных профессиональных задач будущих фармацевтов в таких основных видах профессиональной деятельности, как реализация лекарственных средств и товаров аптечного ассортимента, организация и управление фармацевтической деятельностью, консультирование и информирование потребителей фармацевтических услуг [8].

Процесс развития профессиональной компетентности будущих фармацевтов предусматривает формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов подготовки.

Применение возможностей искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональной компетентности обучающихся по направлению подготовки «Фармация» позволяет выпускникам выступать в качестве организатора, производителя, исследователя, дистрибьютора, консультанта в процессе реализации наиболее приоритетных для него видов профессиональной деятельности.

В процессе становления указанного вида компетентности особая роль отводится обеспечению подготовки, направленной на эффективное взаимодействие с отечественными и зарубежными партнерами в формате как устного общения, так и работы с деловой профессиональной документацией с целью достижения эффективных результатов в ходе разработки и реализации производственных решений фармацевтической деятельности.

Искусственный интеллект являет собой комплекс инновационных средств, включающих в себя различные информационные источники профессиональной направленности, образовательные приемы, онлайн- и офлайн-средства, инновационные алгоритмы реализа-

ции профессиональной деятельности, а также наиболее эффективные методы и способы ее осуществления в конкретных условиях.

Средства искусственного интеллекта в процессе профессиональной подготовки будущих фармацевтов выполняют следующие функции:

- мотивационно-стимулирующую;
- познавательную;
- практико-ориентированную;
- оценочно-рефлексивную.

Этапы формирования профессиональной компетентности базируются на основе применения соответствующих процессов, которые направлены на овладение когнитивной, операционной и рефлексивной составляющими имеющегося вида компетенции. Результатом является подготовка современного фармацевта международного уровня, компетентного в области решения наиболее значимых задач в ведущих видах деятельности фармации, посредством применения возможностей искусственного интеллекта.

Особенность данного процесса заключается в повышении эффективности различных аспектов современной фармации на основе применения средств искусственного интеллекта, основывается на поиске, переработке, адаптации и основе применения профессионально значимой информации в сфере фармации в процессе вовлечения обучающихся в международные проекты.

Основными задачами указанного процесса являются:

- овладение профессиональными знаниями в области фармации и применение искусственного интеллекта;
- развитие соответствующих профессиональных умений, позволяющих интегрировать возможности искусственного интеллекта в процессе решения актуальных фармацевтических задач;
- овладение наиболее значимыми приемами фармацевтической деятельности и приемами искусственного интеллекта (аналитический, сравнительно-сопоставительный, приемы дифференциации, конкретизации и др.);
- освоение творческих способов реализации фармацевтической деятельности на основе применения искусственного интеллекта;
- овладение актуальным отечественным и зарубежным опытом с целью решения наиболее приоритетных задач России в сфере фармации.

Этот процесс реализуется на основе следующих подходов:

- интегративного;
- цивилизационного;
- проблемно-деятельностного.

Данный процесс направлен на развитие прогнозируемых умений фармацевта таких, как исследовательские (изучение наиболее значимых потребностей и интересов на рынке фармации), аналитические (аналитический обзор наиболее актуальных проблем фармации в России и за рубежом).

Эффективность реализации указанного процесса обеспечивается применением следующих принципов:

- профессиональной направленности, открытости, адаптивности к постоянно меняющимся потребностям в сфере фармации;
- информационный (поиск, обработка и представление информации в сфере фармации с целью решения наиболее важных социально-экономических потребностей);
- коммуникативный (установление отношений с партнером на основе традиционных средств и средств искусственного интеллекта);
- проектировочный (проектирование краткосрочных и долгосрочных результатов фармацевтической деятельности и экономических способов их достижения);
- контролирующий умения (контроль оборота лекарственных средств в России и за рубежом);
- рефлексивно-корректированного умения (оценка и корректировка документации в сфере фармации).

Технология формирования профессиональной компетентности фармацевтов на основе применения искусственного интеллекта характеризуется высокой степенью мобильности, адаптивностью и базируется на реализации алгоритма, который включает в себя следующие этапы:

- создание необходимого профессионально ориентированного пространства, демонстрирующего возможные способы решения задач в сфере фармацевтической деятельности с применением искусственного интеллекта;
- осмысление опыта профессиональной деятельности в сфере фармации на основе учета отечественных и зарубежных достижений в данной области;
- определение наиболее адекватных стратегий профессиональной деятельности, методов, приемов и способов их реализации в сфере фармации на основе применения средств искусственного интеллекта;

- проведения сравнительно-сопоставительного анализа в области решения задач в сфере фармации на основе учета отечественного и зарубежного опыта, накопленного с целью представления и защиты интересов России на международной арене;

- проведения рефлексивной деятельности, направленной на выбор, анализ и корректировку избранных методов, приемов и средств реализации в процессе решения поставленных задач.

Эффективность формирования данного вида компетентности обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- погружение обучающихся в профессионально направленную среду в области фармации, демонстрирующую выполнение наиболее значимых задач в данной сфере на основе применения средств искусственного интеллекта;
- интеграция аудиторной, самостоятельной, научно-исследовательской деятельности и производственной практики;
- обеспечение взаимодействия с отечественными и зарубежными партнерами с целью овладения опытом в сфере фармации на основе применения возможностей искусственного интеллекта;
- привлечение обучающихся в проектную деятельность, основанную на интеграции традиционных образовательных средств и средств искусственного интеллекта;
- формирование мотивации профессиональной деятельности посредством вовлечения обучающихся в международные фармацевтические проекты, направленные на овладение инновационными приемами и формами организации деятельности в сфере фармации.

Таким образом, искусственный интеллект обладает широким образовательным потенциалом, позволяющим сформировать когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты профессиональной компетентности будущих фармацевтов.

К наиболее значимым возможностям применения искусственного интеллекта относятся следующие:

- обеспечение более высокого уровня эффективности процесса разработки лекарственных средств;
- повышение профессиональной мобильности и расширение взаимоотношений с социальными партнерами в России и за рубежом;

- выведение аналитики продаж и фармацевтического маркетинга на более продуктивный уровень;
- повышение качества управления производством в сфере фармации;
- расширение информационных возможностей и инструментальных производственных средств на базе применения искусственного интеллекта.

Формирование профессиональной компетентности на основе средств искусственного интеллекта способствует воспитанию и развитию творческой личности, обладающей высоким уровнем профессиональной мотивации в области решения профессиональных задач в указанной сфере и способной достойно представлять интересы своей страны на региональном и международном уровне.

Список литературы

1. Агафонова И.П. Методика проблемно-интегративного обучения химическим дисциплинам студентов – будущих фармацевтов: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014.
2. Основы искусственного интеллекта: учеб. пособие / Е.В. Боровская, Н.А. Давыдова. 4-е изд. М., 2020.
3. Скрипко А.А., Фёдорова Н.В., Клименкова А.А. С45 Информационные технологии в фармации: учеб. пособие: в 4 ч. Ч. 4: Комплексная автоматизация деятельности аптечных организаций / Иркут. гос. мед. ун-т. Иркутск, 2020.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.
5. Ставская Н.Е. Методические подходы к совершенствованию деятельности аптечных учреждений на основе использования современных информационных технологий: дис. ... канд. фармацевт. наук. М., 2009.
6. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М., 2020.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70687432/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.01.2022).
8. Чубов С.А., Тарасюк Н.А. Возможности применения искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональной компетенции будущих фармацевтов [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 3(59). URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=182> (дата обращения: 18.01.2022).

* * *

1. Agafonova I.P. Metodika problemno-integrativnogo obucheniya himicheskim disciplinam studentov – budushchih farmacevtov: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2014.

2. Osnovy iskusstvennogo intellekta: ucheb. posobie / E.V. Borovskaya, N.A. Davydova. 4-e izd. M., 2020.

3. Skripko A.A., Fyodorova N.V., Klimenkova A.A. S45 Informacionnye tekhnologii v farmacii: ucheb. posobie: v 4 ch. Ch. 4: Kompleksnaya avtomatizaciya deyatel'nosti aptechnyh organizacij / Irkut. gos. med. un-t. Irkutsk, 2020.

4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M., 2002.

5. Stavskaya N.E. Metodicheskie podhody k sovershenstvovaniyu deyatel'nosti aptechnyh uchrezhdenij na osnove ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh tekhnologij: dis. ... kand. farm. nauk. M., 2009.

6. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YUNESKO / S. Daggen; red. S.Yu. Knyazeva; per. s angl. A.V. Parshakova. M., 2020.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya (FGOS SPO) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70687432/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 18.01.2022).

8. Chubov S.A., Tarasyuk N.A. Vozmozhnosti primeneniya iskusstvennogo intellekta v processe formirovaniya professional'noj kompetencii budushchih farmacevtov [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 3(59). URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=182> (data obrashcheniya: 18.01.2022).

Theoretical and technological aspects of the development of the professional competence of future pharmacists on the basis of the use of the means of artificial intelligence

The article deals with the basic theoretical positions and technological aspects of the development of the professional competence of future pharmacists on the basis of the use of the potential of the artificial intelligence. There is given the characteristics of the process (the basic pedagogical approaches, the technological aspects of the organization of the development of the professional competence).

Key words: future pharmacist, professional competence, artificial intelligence, pharmacy.

(Статья поступила в редакцию 18.11.2021)

Е.А. ЖИГАЛОВА
(Иркутск)

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ МВД КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ, УСЛОВИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Освещается тема возрастающей роли полиции в обеспечении национальной безопасности в период социальных и геополитических сложностей, негативных общественных трансформаций, обусловленных пандемией COVID-19. Обосновывается насущная необходимость социального партнерства, гражданского диалога, общественной поддержки действий сотрудников полиции по обеспечению порядка.



Ключевые слова: *сотрудники полиции, социально-профессиональные компетенции, национальная безопасность, гражданское общество, конструктивный диалог.*

Происходящие в российском обществе социальные трансформации, обусловленные непростыми условиями жизненного функционирования в ситуации пандемии, дестабилизирующих действий и фейковых новостей, подрывающих доверие к властям на фоне призывов к общественным и политическим беспорядкам, существенно увеличивают требования к защите общественной безопасности и профессионализму сотрудников МВД. Полиция должна умело и максимально бесконфликтно обеспечить безопасность граждан в условиях самоизоляции, поэтому так важен уровень доверия к ней, общественной легитимности.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации гражданское и национальное согласие заявлено как одно из ключевых положений [7]. Только доверяющее власти и ее представителям самоорганизующееся гражданское общество способно и призвано помогать в охране правопорядка как сути обеспечения внутренней безопасности (см., например: [2; 10]). Это подтверждает тот факт, что эффективная деятельность полиции по борьбе с преступностью, ее упреждению, по защите прав и свобод личности возможна при взаимном государственно-общественном диалоге и поддержке общественностью органов правопорядка.

В этой связи возрастает актуальность проблемы развития социально-профессиональных компетенций сотрудников полиции, что может быть обеспечено в том числе повышением качества образовательного процесса для действующих сотрудников – слушателей краткосрочных курсов обучения вузов системы МВД. Обучение по программе целевой профессиональной подготовки граждан, впервые принятых на службу в систему МВД, призвано помочь им приобрести соответствующую квалификацию на уровне профессиональных компетенций, однако не менее важным представляется развитие гражданско-патриотических ценностей, правового самосознания, нравственных качеств, социально-коммуникативных умений – всего того, что в нормативных правовых актах [6; 8] и научной литературе [1; 4] соотносится с понятием социально-профессиональных компетенций.

Проведенная в этой связи нами в 2019–2020 гг. первоначальная диагностика в рамках научного исследования на базе Восточно-Сибирского института МВД России, в которой приняли участие 97 слушателей, позволила констатировать имеющийся пока ряд проблемных аспектов в данном направлении. Это показала, например, авторская анкета на определение (в рамках множественного выбора из суждений) степени сформированности социальных гражданско-патриотических и профессиональных ценностей, фрагмент которой представлен в табл. на с. 123.

Как следует из таблицы, абсолютное большинство слушателей испытывает гордость за страну, уважает государственные символы. В то же время есть вопросы с пониманием своей роли в общественно-гражданском диалоге, активном участии в деятельности гражданского сообщества (только 36 человек отметили данную позицию). Вызывает тревогу и тот факт, что почти треть респондентов склоняется к возможности уехать из страны на постоянное место жительства. Действующими сотрудниками системы МВД при всем их уважении к профессиональному сообществу признается недостаточный уровень профессиональных компетенций и нравственности поведения у сотрудников полиции.

При обращении к выбору наиболее важных социально ориентированных духовно-нравственных качеств сотрудника полиции отмечены, как правило, совесть, чувство долга, воля и др. Однако в меньшей степени указы-

Результаты анкетирования слушателей курсов по вопросам сформированности социальных гражданско-патриотических и профессиональных ценностей (чел.)

Да	Склоняюсь к «да»	Склоняюсь к «нет»	Нет
<i>1. Испытываю гордость за свою страну</i>			
46	34	13	4
<i>2. Слежу за всеми современными общественными и политическими ситуациями</i>			
37	28	24	8
<i>3. Испытываю чувство гордости, когда звучит гимн России</i>			
61	27	9	0
<i>4. Вызывают чувство гордости действия сотрудников МВД России</i>			
37	43	15	2
<i>5. Считаю, что все сотрудники МВД России достойно выполняют свои обязанности по защите прав граждан</i>			
33	41	8	15
<i>6. Готов всегда к общественному диалогу, уважаю права и достоинство других</i>			
68	22	7	0
<i>7. Предан своей стране, понимаю, что главное в профессии – делать важное, для других и государства в целом</i>			
52	35	8	2
<i>8. Если представится возможность, готов уехать из страны .</i>			
15	12	36	34
<i>9. Считаю в профессиональной деятельности нравственность необходимым качеством</i>			
56	37	3	1
<i>10. Всегда участвую в гражданско-патриотических и социально-ориентированных акциях общественной жизни</i>			
18	18	30	31

вается назначение самообразования, профессионализма, совершенствования как личности и т. п. Низкий процент выбора получило у слушателей, действующих сотрудников МВД, такое качество, как жертвенность, хотя это всегда было в истории России отличительным признаком истинного служения обществу, людям. Более того, недооценка сотрудниками полиции нравственных качеств не способствует росту доверия к правоохранительным органам со стороны общества, а следовательно, и помощи граждан в общем деле обеспечения общественной безопасности.

Эта ситуация усугубляется несформированностью в полной мере социально-коммуникативных компетенций сотрудников МВД для позитивного гражданско-правового диалога. Это подтвердило тестирование указанных слушателей по методике В. Синаевского и Б.А. Федоришина, в рамках которого у каждого третьего из респондентов отмечены проблемы при общении с людьми, при этом подчеркнуто, что общение с людьми у многих слушателей даже вызывает раздражение. При

этом более 40 опрошенных указали на недостаточную уверенность при общении с большой группой людей, отсутствие навыков аргументированного убеждения и т. п. Все это не способствует конструктивному общественно-гражданскому диалогу, привлечению людей к сотрудничеству. Овладению социально-коммуникативными умениями мешает также отмеченный более чем у половины респондентов достаточно высокий уровень агрессивности (определялся по методике А. Ассингера).

Таким образом, была подтверждена гипотеза о том, что низкий уровень сформированности социально-профессиональных компетенций снижает профессионализм сотрудников полиции, уровень доверия к ним со стороны гражданского общества, не позволяет выстраивать с ним партнерские отношения для решения внутренних задач национальной безопасности.

На основе проведенного анализа, а также обзора научной литературы (см., например: [3; 5]) разработано теоретическое видение сущности и содержания социально-про-

фессиональных компетенций слушателей вузов МВД. На взгляд автора, они представляют собой формируемые (на основе полученных знаний) *профессиональные умения* по выполнению служебно-профессиональных задач, обращению с техническими средствами, оружием и т. п.; *аналитические навыки* (понимание проблемной ситуации, анализ и быстрый поиск необходимой информации и средств для ее осмысления, поиска варианта конструктивного разрешения и т. п.); *навыки критического мышления* в процессе выполнения профессиональных обязанностей; *навыки социального взаимодействия*; *развитие качеств личности, включающих способность и готовность конструктивно общаться с людьми*, привлекать их к посильному участию в охране правопорядка, противодействию преступности, обеспечению общественной безопасности.

В понимании содержания отмеченных социально-профессиональных компетенций мы включаем также знания, позволяющие сотруднику полиции грамотно идентифицировать конституционно-правовой статус гражданина, понимать гуманитарную сущность обеспечения его прав и свобод, значение гражданских институтов и т. п. Немаловажное значение при этом имеет четкое следование нравственным принципам человеческой безопасности, правилам и нормам этического кодекса сотрудника МВД; обоснованное применение специальных средств; понимание и учет традиционных этнических, культурно-национальных и конфессиональных особенностей граждан того региона, где выполняются служебные профессиональные задачи; грамотное применение основ профессиональной коммуникации и др.

Опираясь на идеи Н.М. Борытко, А.В. Комиссарова, Е.Н. Кузнецовой, Ю.А. Шереметьева и др., мы соотносим педагогические условия с обстоятельствами обеспечения эффективного формирования компетенций и согласны с пониманием обстоятельств как методов, педагогических средств, качеств и педагогического стиля преподавателя. В связи с этим в качестве одного из основных условий формирования данных социально-профессиональных компетенций у слушателей краткосрочных курсов вузов МВД России мы рассматриваем использование такого динамичного образовательного ресурса, как интерактивные формы и методы обучения.

В современной педагогической практике интерактивное обучение базируется на применении особых (диалоговых) форм взаимодействия человека с ИКТ-технологиями, ин-

формационно-образовательной средой, а также межличностного и полисубъектного учебного, учебно-исследовательского и учебно-творческого взаимодействия. Продуктивность интерактивного обучения во многом зависит от готовности самого обучающегося нарабатывать опыт действий через диалог, имитационную игру, совместную командную деятельность, от степени вовлеченности слушателя в осмысление практического опыта через рефлексию, организацию обратной связи, обобщение и применение опыта на практике.

Данное положение было реализовано нами в 2020–2021 гг. в ходе применения авторской модели развития социально-профессиональных компетенций действующих сотрудников полиции – слушателей краткосрочных курсов Восточно-Сибирского института МВД России. Не имея возможности представить в рамках статьи описание всего эксперимента по системной реализации модели, отметим, что модель включала целевой компонент, который соотнесен с государственным профессиональным стандартом, выполняющими регулятивно-предписывающую функцию нормативными правовыми актами, запросами общества на сотрудника, профессионала и гражданина. Кроме того, в модели представлен содержательный блок, в котором уточнены и расширены описанные нами выше социально-профессиональные компетенции.

Особое внимание хотели бы обратить на технологический блок модели, где реализовано применение методов и приемов интерактивного обучения как органичного компонента всего педагогического процесса формирования социально-профессиональных компетенций. Это обусловлено *спецификой обучения действующих сотрудников полиции на краткосрочных курсах*: небольшим периодом обучения; различным уровнем подготовки слушателей (большинство имеет общее среднее или среднее специальное образование); разнообразием этнического состава слушателей, обуславливающим различия в социальных привычках и этнокультуре, а зачастую и трудности коммуникации.

В этой связи основное внимание в условиях аудиторной работы нами было уделено таким интерактивным формам и методам, как лекция с элементами диалога, баскет-метод, кейс-стади, тренинг, имитационные игры. Их направленность на актуализацию определенных знаний и умений в рамках педагогического процесса развития искомым компетенций мы считаем еще одним важным условием

целенаправленного развития социально-профессиональных компетенций слушателей.

Лекция с элементами диалога способствует углублению и развитию знаний слушателей краткосрочных курсов, действующих сотрудников полиции, для которых изложение и понимание теории важно во взаимосвязи с практикой. Так, в лекцию преподавателя по основам криминологии при рассмотрении специфики и задач профилактики правонарушений, преступности по ходу изложения материала и рассмотрения ключевых понятий применялись сообщения отдельных слушателей из опыта работы с населением и на материале их сообщений объяснялись опорные понятия и методы работы с населением. В лекции по основам морально-психологической подготовки сотрудников МВД было использовано интерактивное включение двух сообщений слушателей по характеристике программ аналогичной подготовки в странах СНГ, а также принятых там правил и кодексах чести сотрудника органов внутренних дел. Это способствовало развитию таких умений, как поиск и целенаправленный отбор необходимой информации; структурирование материала; навык выступления перед группой людей, ответа на вопросы, обоснование точки зрения и т. п.

Как следующий шаг в ходе применения интерактивных методов и форм мы рассматривали формирование *умений анализировать проблемную ситуацию и осмысленно выбирать необходимую информацию для ее разрешения*. Для этого на семинарских занятиях нами применялись *баскет-метод* и *кейс-стади*.

При применении *баскет-метода* (от *basket* – «корзина») слушателю предлагалась проблемная ситуация по дисциплинам «Основы административного права», «Основы уголовного процесса». Для ее разрешения ставилась задача в ходе самостоятельной работы проанализировать массив информации (информация и источники разные, как в корзину набросанные, в том числе и не по проблеме). От слушателей требовалось определить и охарактеризовать с точки зрения уместности и необходимости информацию, которую можно использовать именно для разрешения предложенной проблемной ситуации. На основе этого анализа было необходимо предложить и обосновать соответствующее решение. В рамках формирования социально-профессиональных компетенций применение баскет-метода развивает способности слушателей к отбору наиболее важных фактов, их классификации с учетом важности, к формулированию возможных

путей решения проблем на основе отобранных фактов. При этом отмечен высокий уровень мотивации, развитие диалогового общения, а умение вести диалог с людьми, аргументируя свою точку зрения, является важной предпосылкой позитивного взаимодействия с населением.

Применение *кейс-стади* проходило по мини-группам, больше было ориентировано на развитие умений командной работы, совместного анализа проблемной ситуации, самостоятельный поиск информации, групповое выдвижение нескольких вариантов решения, обсуждение и предложение от подгруппы наиболее оптимального. Ситуации базировались на материале, приближенном к реальной ситуации и требующем осознанного применения имеющихся знаний. Для упорядочения работы в подгруппе слушателям был предложен *алгоритм*.

1. Осознание проблемы.
2. Формулировка целей ее разрешения, оценка их реалистичности
3. Индивидуальный поиск и обработка информации, обоснование ее необходимости для решения проблемной ситуации в подгруппе.
4. Прогнозирование возможного разрешения ситуации.
5. Планирование и распределение своих ресурсов.
6. Обсуждение плюсов и минусов по каждому варианту
7. Обсуждение и выбор варианта решения, предлагаемого от подгруппы.

Применение данного интерактивного метода вызвало большой интерес у слушателей, наблюдался постепенный переход от скованности к активному обсуждению и эмоциональному переживанию за результат. Это способствовало также развитию социально-профессиональных умений общаться, держать себя перед группой людей, вовлекать их во взаимодействие и т. п.

Тренинг нами был использован как следующий этап в общей системе формирования социально-профессиональных компетенций, в частности, для закрепления умений прогнозирования возможного разрешения тех или иных ситуаций. Использовался тренинг, как правило, при изучении основ криминалистики, и в плане обучения умениям позитивного диалога с населением предлагаемые ситуации соотносились с вопросом о пределах нравственной допустимости при вмешательстве в личную жизнь граждан. По сути, при проведении тренинга закреплялась большая часть социально-

коммуникативных умений: понимание проблемной ситуации, анализ и быстрый поиск необходимой информации и средств для ее осмысления, поиск варианта конструктивного разрешения проблемы, коммуникативные умения и т. п.

Последним этапом закрепления полученных знаний являлось применение *имитационной игры*, план проведения которой включал: 1) на уровне диалога «преподаватель – слушатели» формулировку сути проблемы; постановку цели для ее решения; формулировку двух-трех задач для достижения поставленной цели; 2) на уровне диалога слушателей – разработку плана проигрывания, распределение ролей; самоподготовку; проигрывание ситуации. В конце преподавателем была реализована обратная связь, обсуждение результатов. Использование имитационной игры в силу краткости обучения на курсах рассматривалось преподавателями как возможность для оценивания степени сформированности знаний и умений в рамках искомой компетенции. В связи с этим привлеченные преподаватели вошли в группу экспертов.

В рамках технологического блока модели также был реализован потенциал ИКТ-технологий и информационно-образовательной среды (виртуальная визуализация, виртуальное конструирование, виртуальные тренажеры и др.). Например, большой отклик у слушателей имело использование на занятиях по криминалистическим исследованиям специального электронного кейса, соотнесенного с обучающими и тестовыми компьютерными программами, учебными видеофильмами, разработанным коллективом преподавателей электронным учебным пособием. Не меньший интерес вызвало применение специализированного программного обеспечения, на основе которого отрабатывался навык обнаружения так называемых цифровых следов, что является очень актуальным в ситуации увеличивающейся в ситуации пандемии и вынужденной изоляции различных видов мошенничества [9]. Проведенные контрольные срезы подтвердили результативность предложенной модели.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что целенаправленная работа по формированию социально-профессиональных компетенций у сотрудников полиции приобретает особую важность в ситуации общественного кризиса, вызванного пандемией, сопутствующими эмоциональными нагрузками как на граждан, так и на сотрудников МВД, информационным давлением, возникновением такой особой формы

девиантного поведения, как отрицательная (или зачастую агрессивная) реакция на предлагаемые карантинные мероприятия, разнообразные виды мошенничества. Упреждение этого, профессиональная работа сотрудников на основе социально-ориентированной доктрины полиции способствует укреплению национальной безопасности, защите конституционных основ.

Список литературы

1. Белимова А.А. Подготовка будущих сотрудников полиции к социальному взаимодействию в образовательных организациях МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2019.
2. Бормотова Т.М. Общество и полиция: оценка деятельности полиции социологическими службами // Миссия конфессий. 2020. Т. 9. № 7(48). С. 762–770.
3. Журавлева Т.Л. Пути преобразования личностных качеств в профессиональные качества у обучающихся образовательной организации системы МВД России // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. 2019. № 2(82). С. 208–216.
4. Калинин С.В. Особенности мониторинга профессиональных компетенций сотрудников полиции МВД России // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2019. № 33. С. 64–66.
5. Кодоева А.Ч. Реализация компетентностного подхода в построении системы подготовки специалистов в вузах МВД РФ // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65. С. 179–182.
6. О полиции: феде закон от 7 февр. 2011 г. № 3-ФЗ (ред. от 24 февр. 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://цфоут.мвд.рф/document/23764306> (дата обращения: 12.08.2021).
7. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/QZw6hSk5z9gWq0plD1ZzmR5cER0g5tZC.pdf> (дата обращения: 12.08.2021).
8. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460 [Электронный ресурс]. URL: <https://57.xn--b1aew.xn--p1ai/document/23693281> (дата обращения: 12.08.2021).
9. Спекуляция пандемией, как преступники используют кризис COVID-19 [Электронный ресурс] // Отчет Европола, март 2020 г. URL: https://mvd.ru/upload/site1/folder_page/019/882/802/Evropol_Spekulyatsiya_pandemicy1.pdf (дата обращения: 12.08.2021).
10. Ханин С.В. Система критериев эффективности взаимодействия полиции и общества в инте-

ресах обеспечения общественной безопасности // Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России. 2019. № 3(47). С. 66–72.

* * *

1. Belimova A.A. Podgotovka budushchih sotrudnikov policii k social'nomu vzaimodejstviyu v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. Armavir, 2019.

2. Bormotova T.M. Obshchestvo i policiya: ocenka deyatelnosti policii sociologicheskimi sluzhbnymi // Missiya konfessij. 2020. T. 9. № 7(48). S. 762–770.

3. Zhuravleva T.L. Puti preobrazovaniya lichnostnykh kachestv v professional'nye kachestva u obuchayushchihsya obrazovatel'noj organizacii sistemy MVD Rossii // Vestn. S.-Peterb. un-ta MVD Rossii. 2019. № 2(82). S. 208–216.

4. Kalinin S.V. Osobennosti monitoringa professional'nykh kompetencij sotrudnikov policii MVD Rossii // Vestnik uchebnogo otdela Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2019. № 33. S. 64–66.

5. Kodoeva A.CH. Realizaciya kompetentnogo podhoda v postroenii sistemy podgotovki specialistov v vuzah MVD RF // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65. S. 179–182.

6. O policii: fede zakon ot 7 fevr. 2011 g. № 3-FZ (red. ot 24 fevr. 2021 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cfout.mvd.rf/document/23764306> (data obrashcheniya: 12.08.2021).

7. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 g. № 400 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/QZw6hSk5z9gWq0pID1ZzmR5cER0g5tZC.pdf> (data obrashcheniya: 12.08.2021).

8. Ob utverzhdenii Kodeksa etiki i sluzhebno-go povedeniya sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii: prikaz MVD Rossii ot 26 iyunya 2020 g. № 460 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://57.xn--b1aew.xn--p1ai/document/23693281> (data obrashcheniya: 12.08.2021).

9. Spekulyaciya pandemij, kak prestupniki ispol'zuyut krizis COVID-19 [Elektronnyj resurs] // Otchet Evropola, mart 2020 g. URL: https://mvd.ru/upload/site1/folder_page/019/882/802/Evropol_Spekulyatsiya_pandemiej1.pdf (data obrashcheniya: 12.08.2021).

10. Hanin S.V. Sistema kriteriev effektivnosti vzaimodejstviya policii i obshchestva v interesah obespecheniya obshchestvennoj bezopasnosti // Yuridicheskaya nauka i praktika. Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii. 2019. № 3(47). S. 66–72.

Social and professional competence of the members of the Ministry of the Interior as the factor of the national safety of Russia and the conditions of its development

The article deals with the theme of the increasing role of the police ensuring the national security in the period of the social and geopolitical complexities, the negative social transformations that are determined by the pandemic COVID-19. There is substantiated the urgent necessity of the social partnership, the civil dialogue and the public support of the actions of the police officers aimed at keeping the peace.

Key words: *police officers, social and professional competencies, national safety, constructive dialogue.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2021)

Н.А. ШИНКАРЕВА, В.Ю. ЗАГВОЗДИНА
(Иркутск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Представлены результаты анализа проблемы развития ловкости у детей, названы структурные компоненты ловкости, возрастные особенности развития ловкости. Раскрывается потенциал подвижных игр.

Ключевые слова: *физические качества, ловкость, старший дошкольный возраст, структура ловкости, возрастные особенности.*

Важнейшей задачей дошкольного образования является физическое развитие детей. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования данная задача обозначена как охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия (п. 1.6).

Физическое развитие включает в себя получение опыта в соответствующих видах деятельности, прежде всего двигательной, в ходе которой происходит развитие таких физиче-

ских качеств, как координация, гибкость, ловкость, сила, быстрота. Кроме этого физическое развитие оказывает влияние на формирование опорно-двигательной системы, развитие крупной и мелкой моторики, двигательной активности в целом, формирование ценностей здорового образа жизни. Значимость работы по физическому воспитанию детей в старшем дошкольном возрасте обусловлена также и задачами, представленными в Примерной образовательной программе, в частности, проявляется в задаче совершенствования двигательных умений и навыков детей, развитии физических качеств. Одним из физических качеств, имеющих сложную структуру и тесным образом связанных с другими качествами, является ловкость. В дошкольном возрасте складываются благоприятные условия для развития ловкости. Именно поэтому данный период рассматривают как сензитивный для развития ловкости.

Задача физического воспитания детей старшей группы, указанная в примерной образовательной программе, звучит как «совершенствовать двигательные умения и навыки детей, развивать быстроту, силу, выносливость, гибкость». Из этого можно сделать вывод о том, что одной из сторон физического воспитания является воспитание физических качеств. Так, по мнению исследователей Н.А. Бернштейна, Н.А. Ноткиной, Е.Н. Вавиловой, Т.И. Семеновы и др., уровень развития физических качеств определяет успешность двигательной деятельности детей и способность к овладению новыми формами движений, умение целесообразно пользоваться ими в жизни. Чем успешнее двигательная деятельность детей, способность к овладению новыми видами движений и умение качественно использовать их в повседневной жизни, тем выше уровень развития физических качеств.

Такое физическое качество, как ловкость, является высшим психофизическим качеством человека. Развитие ловкости – важный педагогический процесс, осуществление которого должно происходить в дошкольном возрасте.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия, способствующие развитию ловкости детей шестого года жизни.

Развитие всех физических качеств, в том числе и ловкости, происходит в контексте общего физического развития, которое представляет собой процесс изменения естественных свойств организма на протяжении жизни. Физическое развитие оценивается на основе двух групп показателей – количественных

и качественных. К количественным показателям относятся изменение массы тела и его параметров, к качественным показателям относятся изменения функциональных возможностей организма.

В работе Б.А. Ашмарина выделяются четыре физических качества – ловкость, выносливость, сила и быстрота, с помощью которых осуществляется решение разнообразных двигательных задач [1]. В.П. Дудьев физические качества рассматривает как качества, которые характеризуют физическое развитие человека и его способность к двигательной деятельности. К физическим качествам исследователь относит силу, быстроту, выносливость, ловкость, а также дополнительно выделяет гибкость и комплексные качества [4].

По мнению Т.А. Швалеовой, А.В. Фоминых, Е.Н. Вавиловой, основу физических качеств составляют природные задатки, которые необходимо совершенствовать, т. к. они не являются врожденными. Качественные изменения функциональных возможностей организма происходят в результате целенаправленного развития физических качеств с опорой на естественные свойства организма. Ловкость как психофизическое качество представляет собой способность быстро овладевать новыми движениями и точно реагировать на разные действия [3; 8]. Как считает Л.Ю. Иванова, ловкость – это прежде всего способность быстро овладевать разными видами движений [5].

Проанализировав научную литературу, можно сделать вывод о том, что ученые рассматривают ловкость по-разному. Например, Л.П. Матвеев, С.В. Янанис, Л.Д. Глазырина считают ловкость способностью быстро овладевать движениями; В.С. Фарфель акцентирует внимание на том, что ловкость – это быстрое выполнение двигательных действий.

Н.А. Бернштейном ловкость определяется через совокупность других качеств, таких как решительность, находчивость, быстрота реакции. Проявления ловкости многообразны, поэтому выделяют разные ее виды, а также разные степени развития ловкости. К основным видам ловкости относят общую, специальную, прыжковую, акробатическую, скоростную. В процессе развития ловкость может быть выражена в разной степени. Первая степень характеризуется пространственной точностью и скоординированностью движений, для второй степени характерна пространственная точность и скоординированность движений в сжатые сроки, для третьей степени – наиболее высокой степени ловкости, характерны точность и скоординированность движений, осу-

ществляемых в сжатые сроки при переменных условиях [2].

Обобщая позиции разных авторов, мы можем определить ловкость как сложное с точки зрения структуры психофизическое качество, для которого характерны высокая точность движений и координации, способность овладевать сложными движениями быстро и точно, принятие рациональных решений в условиях динамически меняющейся среды.

Развитие ловкости осуществляется более эффективно, если для этого создаются специальные условия. Одним из таких условий выступает правильная организация предметно-пространственной среды. В группе детского сада необходимо оснащение для развития ловкости размещается, прежде всего, в Центре спорта. При организации развивающей среды надо учитывать современные принципы. Среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Для развития ловкости важно использовать разнообразное физкультурное оборудование – как традиционное (мячи разных размеров, кегли, мешочки с песком, скакалки и др.), так и нетрадиционное (пособия изготовленные своими руками: моталочки, бильбоке и др.). Кроме создания развивающей среды, важно осуществлять подготовку педагогов к развитию ловкости.

В развитии ловкости детей шестого года жизни важную роль играет педагог. Он планирует и организует работу по развитию ловкости в течение дня, используя для этого возможности режимных моментов, опираясь на рекомендации инструктора по физической культуре, учитывая уровень развития ловкости у детей.

Чтобы развивать ловкость у детей, у педагога дошкольной организации имеется достаточно средств, с помощью которых можно развивать ловкость. Прежде всего, сюда относятся специальные упражнения и разные виды подвижных игр. Я.А. Краснобаева указывает, что для того, чтобы успешно организовывать работу по развитию ловкости у детей старшего возраста, педагог должен хорошо ориентироваться в задачах, связанных с развитием ловкости, уметь определять уровень развития или опираться на результаты диагностики, проводимой инструктором по физической культуре, педагог должен отличать ловкость от других физических качеств по основным признакам, понимать механизмы развития ловкости, для того чтобы правильно применять различные средства обучения [6].

Воспитатель детского сада считается подготовленным к работе по развитию ловко-

сти детей, если у него есть не только теоретические знания в данной области, но и умения правильно подобрать подвижные игры с учетом возраста детей и их индивидуального уровня развития ловкости, владение умением в организации подвижных игр и методикой их проведения, а также включения подвижных игр в образовательный процесс с постепенным усложнением для достижения более высокого результата – все это является составляющими компонентами готовности педагогов к организации данной работы.

Для того чтобы педагоги владели вышеперечисленными знаниями и умениями, в дошкольной организации необходимо осуществлять методическую работу, в рамках которой будет формироваться готовность педагогов к развитию ловкости у детей дошкольного возраста. Методическая работа представляет собой систему мероприятий, общей целью которых является повышение уровня готовности педагогов к развитию ловкости детей. В их рамках педагоги уточняют и расширяют свои представления о ловкости и методах ее развития, формах организации работы с детьми, использованием потенциала развивающей среды, организации работы с родителями.

Обязательным направлением работы педагогов Н.А. Шарикало называет включение родителей в процесс развития ловкости у детей шестого года жизни. Просвещение родителей ориентировано на знакомство их с ловкостью как физическим качеством, методами и приемами ее развития у детей дошкольного возраста. Знакомство родителей с разными методами и приемами развития ловкости помогает укрепить работу внутри семьи, что положительно сказывается на физическом развитии детей. Кроме того, от работы с родителями зависит интерес у родителей к вопросу развития ловкости, понимание значения развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста. Оптимальными формами работы с родителями выступают формы, которые носят практический характер и сочетают в себе не только новую информацию, но и демонстрацию конкретных методов и приемов работы [7].

Работа с родителями представляет собой систему разных форм работы, через которые родители знакомятся с характеристиками ловкости как психофизического качества, методами и принципами ее развития, играми и упражнениями для развития ловкости.

Для развития ловкости в дошкольном учреждении нужно создать в организации образовательную среду, в которой будут сочетаться три компонента:

1) развивающая предметно-пространственная среда (РППС) для развития ловкости детей в условиях группы ДОО;

2) работа с родителями и педагогами ДОО, направленная на повышение знаний о ловкости и ее значении для старшего дошкольника.

3) подбор и использование средств и методов развития ловкости.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Родничок»» Усольского района Иркутской области. В исследовании принимали участие дети шестого года жизни в количестве 36 человек: 18 детей экспериментальной группы и 18 детей контрольной группы, 15 педагогических работников дошкольного учреждения и 40 родителей воспитанников экспериментальной и контрольной группы.

Во время исследований организационно-педагогических условий развития ловкости у детей шестого года жизни нами было выявлено, что 46% педагогов, составляющих большую часть педагогического коллектива, характеризуются достаточной полнотой и правильностью представлений о ловкости, но недостаточным развитием практических умений, связанных с развитием ловкости. При организации работы по развитию физических качеств и ловкости у педагогов были выявлены минусы, которые можно исправить, а именно: недостаточная систематичность, целостность и последовательность работы по развитию ловкости, трудности целеполагания и использования конкретных приемов и методов развития ловкости, а также недостаточно выраженная мотивация профессионального саморазвития.

Результаты изучения РППС группы показали, что уровень оснащенности является высоким, но диагностика также показала, что можно пополнить некоторым оборудованием для развития ловкости, например играми «Летающие колпачки» и «Бирюльки».

У 55% родителей в экспериментальной группе и 50% родителей в контрольной группе недостаточно сформированы представления о ловкости. Они не могут охарактеризовать значение ловкости в развитии ребенка, назвать игры и оборудования, которые имеются у них дома и которые могут способствовать развитию ловкости у детей, не проявляют интереса к совместной работе с педагогами по расширению своих знаний в области развития ловкости. Для родителей предложены рекомендации в виде упражнений и игр для развития ловкости с доступным спортивным инвентарем (мячом), а также без инвентаря.

Диагностика развития ловкости детей при помощи тестовых заданий на основе тестовых

нормативов Е.Н. Вавиловой: бег на дистанцию 10 метров; полоса препятствий; челночный бег 3*10; подбрасывание и ловля мяча; отбивание мяча от пола. Диагностика показала, что высокий уровень наблюдается у 18% детей из экспериментальной группы и у 20% детей из контрольной группы. Эти дети характеризуются тем, что быстро и без особых трудностей овладевают новыми, все более сложными по координации движениями; умеют действовать рационально, проявляя находчивость; быстро приспосабливаются к изменяющейся ситуации, деятельности, добиваются четкости в решении двигательных задач.

Средний уровень развития ловкости наблюдается у 30% детей экспериментальной группы и 31% детей контрольной группы. Эти дети характеризуются средней степенью координации и точности движений: овладевают сложными движениями и сочетаниями движений, но немного медленнее, чем дети с высоким показателем ловкости. Они также умеют перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки и принимать рациональные решения в условиях динамически изменяющейся среды, у них правильная техника выполнения основных движений, а также нормально развиты физические качества.

Детей с низким показателем развития ловкости в экспериментальной группе 52%, в контрольной – 49%. На низком уровне координационные способности неустойчивые, плохо развиты скоростные качества. Дети плохо контролируют свои силовые возможности, например, при ведении мяча (из-за не соизмерения силы был сильный удар по мячу, что плохо сказалось на его траектории движения). В подвижных и спортивных играх отмечаются рассеянность внимания и несосредоточенность на самой игре, ее участниках и ходе ее действий.

Данные, которые мы получили в ходе исследования, указывают на то, что необходимо повышать уровень готовности педагогов к развитию ловкости у детей дошкольного возраста и проводить работу с родителями, направленную на повышение уровня их представлений о развитии ловкости детей. В работе с детьми следует целенаправленно развивать ловкость с помощью разных средств, методов и приемов.

Список литературы

1. Ашмарин Б.А. Методы разучивания двигательных действий по частям и в целом // Физкультура в школе. 2014. № 2. С. 17–20.

2. Бернштейн Н.А. О роли, значении ловкости // Легкая атлетика. 1980. № 7. С. 5–8.

3. Вавилова Е.Н. Подвижные игры в детском саду // Дошкольное воспитание. 2014. № 6.

4. Дудьев В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем в нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 10(61). Сер.: Педагогика. С. 79–83.

5. Иванова Л.Ю. Вопрос об актуальности развития ловкости детей старшего дошкольного возраста // Мол. ученый. 2015. № 6. С. 605–607.

6. Краснобаева Я.А. Методика формирования ловкости у детей 6-7 лет // Концепт. 2014. Т. 26. С. 91–95.

7. Шарикало Н.А. Развитие физических качеств детей старшего дошкольного возраста как приоритетное направление в физическом воспитании учреждения дошкольного образования // Здоровье для всех. 2017. Т. 19(11). С. 43–47.

8. Швалева Т.А., Фоминых А.В. Современные подходы в развитии ловкости у дошкольников [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5(66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-razvitii-lovkosti-u-doshkolnikov> (дата обращения: 28.07.2021).

* * *

1. Ashmarin B.A. Metody razuchivaniya dvigatel'nyh dejstvij po chastyam i v celom // Fizkul'tura v shkole. 2014. № 2. S. 17–20.

2. Bernshtejn N.A. O roli, znachenii lovkosti // Legkaya atletika. 1980. № 7. S. 5–8.

3. Vavilova E.N. Podvizhnye igry v detskom sadu // Doshkol'noe vospitanie. 2014. № 6.

4. Dud'ev V.P. Vzaimosvyaz' razvitiya dvigatel'noj i rechevoj funkcional'nyh sistem v normal'nom i narushennom ontogeneze // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2006. Vyp. 10(61). Ser.: Pedagogika. S. 79–83.

5. Ivanova L.Yu. Vopros ob aktual'nosti razvitiya lovkosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Mol. uchenyj. 2015. № 6. S. 605–607.

6. Krasnobaeva Ya.A. Metodika formirovaniya lovkosti u detej 6-7 let // Koncept. 2014. T. 26. S. 91–95.

7. Sharikalo N.A. Razvitie fizicheskikh kachestv detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak prioritnoe napravlenie v fizicheskom vospitanii uchrezhdenii doshkol'nogo obrazovaniya // Zdorov'e dlya vsekh. 2017. T. 19(11). S. 43–47.

8. Shvaleva T.A., Fominyh A.V. Sovremennye podhody v razvitii lovkosti u doshkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 5(66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-razvitii-lovkosti-u-doshkolnikov> (data obrashcheniya: 28.07.2021).

Organizational and pedagogical conditions of the development of dexterity of the children of the sixth year of life

The article deals with the results of the analysis of the issue of the development of dexterity of the children. There are named the structural components of dexterity and the age peculiarities of the dexterity's development. There is revealed the potential of the action-oriented games.

Key words: physical qualities, dexterity, senior preschool age, structure of dexterity, age peculiarities.

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

А.М. ДИНАЕВ
(Грозный)

СОВМЕСТНОЕ НАПИСАНИЕ КНИГИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Описывается алгоритм реализации оригинального группового проекта в сфере воспитательной работы. В его основе – совместное создание книги с использованием современных технологий (W2P, print-on-demand, краудфандинг и пр.). Эта работа способна интегрировать школьный коллектив, улучшить отношения между педагогами и обучающимися, повысить вовлеченность родителей в образовательный процесс и расширить внешние связи школы.

Ключевые слова: воспитание, проектная деятельность, гибкие компетенции, групповой проект.

Актуальность вопроса. Воспитание – не просто одна из многочисленных функций образования в целом и школы в частности, а во многом определяющая функция, от успешности реализации которой зависит будущее общества и государства. С учетом целей национального развития, поставленных Президентом России и закрепленных в национальном

* Работа выполнена в рамках реализации Государственного задания № 073-000447-21-01.

проекте «Образование», усиливается роль воспитательной работы в образовательных организациях. Другими, не менее значимыми факторами, требующими интенсификации этого направления деятельности в общеобразовательных организациях, являются многочисленные социальные, экономические и прочие проблемы в обществе.

В их числе и участвовавшие трагические случаи вооруженных нападений студентов (другими словами, недавних выпускников) на школы, которые еще раз демонстрируют педагогическому сообществу, что в вопросах воспитания будущего поколения по-прежнему имеются (многие считают, что только усилятся) глубокие проблемы.

Уже давно известно, что первые молодые преступники, совершившие самый известный «шутинг» в школе Колумбайн, среди прочего мечтали о том, что их бесчеловечный акт найдет своих последователей и подражателей [6, с. 442]. Характерная для США и стран Запада проблема, к глубокому сожалению, становится все более актуальной и для Российской Федерации [8, с. 46].

В этой связи приобретают особое значение новые способы воспитательной работы, которые отличаются большей эффективностью, интерактивностью и одновременно способствуют развитию важных и необходимых в современном мире навыков и умений. Поэтому неудивительно, что государство на самом высоком уровне ставит вопрос об усилении воспитательной функции общего образования. Например, в числе поручений Президента РФ по итогам заседания Президиума Госсовета (от 24 сентября 2021 г.) есть и обеспечение возможности введения должности советника директора по воспитанию, и обобщение опыта и лучших практик внеурочной деятельности [9] и др.

В то же время на протяжении уже многих веков своеобразной педагогической аксиомой является мысль о том, что личный пример (учителя, родителей) является едва ли не главным и наиболее эффективным способом воспитания, о чем многократно писали и классики педагогики (например, В.А. Сухомлинский), и современные специалисты [2, с. 70–71], и, например, руководство страны [12, с. 345–346].

С точки зрения отечественного ученого В.Г. Крысько, метод примера суть целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение школьников системой положительных примеров, которые призваны служить им образцом для подражания, фундаментом для формирования идеала коммуникативного поведения, стимулом и средством само-

воспитания. В.Г. Крысько считает, что существует по меньшей мере два способа реализации метода примера: обсуждение эталона и демонстрация образца поведения собственным поведением взрослого, учителя, родителей, всех членов общества [6, с. 87–88].

С другой стороны, реалии современного мира требуют от каждого индивида развития гибких (мягких) компетенций. Многие авторы доказывают, что личное и профессиональное благополучие молодежи напрямую обусловлено показателями их soft skills, которые они и во все называют «предикторами жизненного самосо осуществления» [10, с. 65]. Поэтому очевидно, что развитие гибких навыков необходимо осуществлять не только во время урочной деятельности, но и во время осуществления воспитательной работы, тем самым повышая ее эффективность и комплексный характер.

Итак, триединство причин – действенность метода примера (в том числе личного) в воспитании детей, необходимость усиления воспитательной работы в общеобразовательных организациях и фундаментальная значимость развития soft skills обучающихся – заставляют педагогическое сообщество искать новые способы реализации воспитательной функции. Одним из них может стать модель написания обучающимися под руководством педагога (наставника, классного руководителя, учителя-предметника, школьного редсовета) книги с ее последующей публикацией, презентацией и распространением.

Первоначальная модель. В качестве основы для реализации проекта была взята концепция книги, написанной автором этой статьи, под названием «20 обычных чеченцев» [4]. Ее содержание включает в себя истории успеха 20 молодых представителей Чеченской Республики, добившихся значимых достижений в различных сферах деятельности – бизнесе, образовании, медицине, общественной деятельности. При создании книги мы руководствовались следующей базовой идеей. Пример известных личностей – это эффективный способ воспитания. Но он еще более результативен, когда в качестве примеров демонстрируются не биография и достижения всемирно известных зарубежных и российских деятелей, а локальные истории успеха. Когда педагоги ссылаются на пример Билла Гейтса, Стива Джобса, Илона Маска или Павла Дурова, то у многих обучающихся это не столько вызывает энтузиазм и дополнительную мотивацию, сколько, наоборот, демотивирует. Масштаб их достижений и воздействия на существование и образ жизни всего человечества столь ве-

лик и глобален, что у многих детей появляются резонные сомнения по поводу того, смогут ли они добиться чего-то подобного. Такие примеры могут быть полезны, но каждая личность, стоящая за ними, слишком уникальна и единична. В мире невозможно (да и вряд ли необходимо) одновременное присутствие тысяч или миллионов таких выдающихся изобретателей или бизнесменов.

В то же время отличаются гораздо большей степенью воздействия на мировоззрение и, следовательно, поведение примеры личностей, которые выросли в тех же городах и селах, посещали те же общеобразовательные организации, что и сами дети. Герои книги преимущественно учились в местных университетах. Многие из них могли быть не только знакомы подрастающему поколению лично, но даже быть их родственниками.

Таким образом, героев книги характеризуют следующие особенности:

- являются современниками для обучающихся;
- имеют прямое отношение к Чеченской Республике (место рождения, место учебы и/или работы, родственные связи и т. п.);
- не старше 35 лет (могут быть отнесены к молодежной социальной группе в соответствии с законодательством РФ);
- все они заняты высокоинтеллектуальным трудом, осуществляя деятельность врачей, юристов, ученых, бизнесменов и пр.

В основе издания более двадцати интервью, взятые автором у героев книги, а также информация об их работе в открытых источниках (СМИ и соцсети).

Цели издания, которое при содействии Министерства образования и науки Чеченской Республики распространялось по всем школьным библиотекам региона, заключались в пропаганде знаний и чтения, формировании у подрастающего поколения прочной установки о важности и необходимости самообразования и саморазвития. Одна из ключевых идей книги состоит в том, что именно образование является главным социальным лифтом в постиндустриальном обществе. А отмеченная в названии книги «обычность» главных героев указывает, помимо прочего, на то, что любой успех является естественным и прогнозируемым следствием стремления к знаниям и постоянного самообразования.

Книга издавалась первоначально за счет средств автономной некоммерческой организации In-Formatio, а дополнительные тиражи были напечатаны при финансовой поддержке Минобрнауки ЧР.

Положительные отзывы и востребованность книги среди широкой аудитории показали, что подобный подход актуален и может быть полезен как элемент воспитательной работы в школах, ссузах и вузах республики.

Алгоритм реализации проекта «20 обычных...». Создание подобной книги может стать большим общешкольным или муниципальным (региональным) проектом, если сделать его создателями (соавторами), например, обучающихся общеобразовательных организаций.

Алгоритм реализации проекта «20 обычных...» (волгоградцев, ростовчан, астраханцев, марийцев и т. п.) может выглядеть следующим образом.

1. Создание группы кураторов проектов, распределение ролей между ними (редактор, корректор, верстальщик, фотограф, руководитель и пр.). Определение лиц, заинтересованных в реализации проекта и способных оказать материальную, информационную и иную поддержку.

2. Создание инициативной группы обучающихся, заинтересованных в участии в проекте. В случае, если желающих принять участие в проекте окажется больше, чем описываемых молодых представителей района, города или региона, то возможен предварительный отбор (в виде эссе, собеседования), либо «закрепление» за каждым протагонистом книги двух обучающихся.

3. Совместное обсуждение этапов и особенностей проекта, его целей, ключевых установок и акцентов, сметы расходов.

4. Совместный поиск 20 героев книги. Важно отметить, что, разумеется, никто не ограничивает этот список двадцатью фамилиями – он может быть больше или меньше в зависимости от возможностей и пожеланий организаторов и участников проекта. При этом необходимо создать резерв из потенциальных протагонистов с учетом того, что некоторые из «списка 20» могут отказаться от участия в проекте или с ними не удастся наладить эффективную и своевременную коммуникацию.

5. Распределение героев за школьниками. Наиболее рациональным представляется вариант такого распределения, когда обучающиеся (исходя из своих интересов, имеющихся знаний и возможностей) самостоятельно выбирают себе героя, историю успеха которого они будут описывать. Это будет способствовать повышению вовлеченности и заинтересованности обучающихся.

6. Проведение тренинга с профессиональными журналистами. В ходе данного тренинга опытные журналисты делятся с начинаю-

щими журналистами и писателями (в лице обучающихся общеобразовательных организаций, ссузов или вузов) основными приемами и техниками интервьюирования, способами эффективной коммуникации с интервьюируемыми, отличительными характеристиками различных видов интервью (структурированное, полуструктурированное, устное, письменное, онлайн-интервью) и т. п.

7. Групповое обсуждение с целью определения содержания интервью, перечня основных и дополнительных вопросов, объема интервью, требований к оформлению и пр.

8. Поиск контактов и коммуникация руководителя проекта (педагога) с потенциальными героями книги на предмет их участия в проекте. В случае согласия руководителя проекта связывает интервьюеров (школьников) и интервьюируемых, которые самостоятельно определяют формат интервью (очная встреча, по телефону, через соцсети), сроки и прочие аспекты, а также договариваются об использовании в издании фотографий главных героев.

9. Проведение интервью. В определенные временные рамки обучающиеся берут интервью и готовят текст.

10. Взаимное редактирование и корректура. Следующим этапом является взаимное оценивание работ. Представляется эффективным и педагогически полезным подход, при котором каждый обучающийся предварительно обменивается своей работой с другим участником проекта. Они самостоятельно организуют этот процесс (наставник может предложить им для удобства использование сервисов общего доступа и редактирования документов, например Google.Документы), обмениваются мнениями, предложениями и замечаниями, а впоследствии в соответствии с ними осуществляют редактирование текста интервью.

11. Отправка материалов куратору (кураторам) проекта, которые осуществляют его редактирование и корректуру, а при необходимости отправляют материал автору на доработку.

Параллельно всем этим этапам участники проекта осуществляют работу по двум другим важным направлениям – краудфандинг с целью сбора денежных средств на издание книги и медийное продвижение проекта.

В последние годы Россия, как, впрочем, и многие другие страны, переживает бум «самиздата». Это проявляется в двух аспектах.

Во-первых, в растущем числе компаний, представляющих онлайн-сервисы для быстрой и удобной печати своих книг – «ЛитНет», «Ридеро», «ЛитРес» и др. В частности,

сервис «Ридеро» предлагает возможность создания своей книги из обычного текстового документа «в три шага». Конструктор предлагает максимально простой и доступный интерфейс, посредством которого можно загрузить свою обложку, добавить аннотацию, эпиграф, выходные данные, а также выбрать полиграфические характеристики издания (твердый или мягкий переплет, черно-белая или цветная печать и т. п.).

Во-вторых, происходит резкий рост рынка самиздата в России, что можно считать одним из следствий предыдущего обстоятельства. Эксперты отмечают, что по итогам 2020 г. этот рынок оказался самым быстрорастущим на книжном рынке, оценивая его рост на 65% – до 2 млрд руб. [7].

Технология Webtoprint (W2P) позволяет не только быстро сверстать готовый макет книги, но и моментально определить стоимость затрат на производство и доставку с учетом выбранных полиграфических характеристик и тиража. Поэтому важно, чтобы команда проекта изначально определилась со стоимостью типографских затрат. Так, один из названных сервисов позволяет в течение нескольких секунд определить совокупные затраты. Например, при печати 100-страничной книги тиражом в 100 экземпляров с цветной твердой обложкой и в черно-белом издании общие расходы составят чуть менее 20 тыс. руб., а при использовании мягкой обложки – менее 15 тыс.

Все это говорит, что цена реализации проекта относительно невелика, а собрать ее способен помочь метод краудфандинга. Он представляет собой поиск финансовых (материальных) ресурсов на реализацию социально значимых (в данном случае) образовательных проектов (коллективных или индивидуальных) посредством добровольного объединения финансовых и других ресурсов через специализированные интернет-площадки. Сегодня на этом рынке представлены как отечественные («С миру по нитке», Planeta.ru), так и зарубежные (Boomstarter и Kickstarter) площадки. Общеобразовательная организация, применяя такой вид информирования общественности о собственной деятельности и своих потребностях, тем самым способствует укреплению своих внешних связей. Высокая заинтересованность общества, в том числе коммерческих и общественных организаций (с учетом усиливающейся тенденции на социальную ответственность бизнеса), отдельных физических лиц создает большой потенциал для активного использования краудфандинга с целью реализации школьных проектов [11, с. 367].

Краудфандинг может и, пожалуй, должен быть частью медийной кампании проекта, которая, в свою очередь, способна стать еще одной эффективной и значимой составляющей реализации проекта и учебно-воспитательной работы в его рамках. Причем не вызывает никаких сомнений, что этот аспект деятельности способен вызвать особенный интерес среди обучающихся в силу их высокой вовлеченности в мир технологий, Интернета и соцсетей.

Ниже представлены некоторые возможные методы медийного продвижения проекта:

- создание страниц проекта в соцсетях;
- создание видеоконтента для их наполнения – его содержанием могут стать небольшие выступления участников проекта («Почему мы пишем эту книгу», «Почему я хочу рассказать вам о молодом бизнесмене N» и т. п.), небольшие видеоролики о самих авторах книги, «закадровые съемки», отрывки из видеointервью, опросы населения;
- создание и публикация визуального контента – фотографии героев и авторов, инфографики и т. п.;
- публикации на страницах героев книги;
- публикации в школьных, муниципальных и региональных СМИ;
- публикации на сайтах и страницах в соцсетях муниципальных и региональных органов управления образованием и т. д.

12. Оформление книги на соответствующем сайте, заказ тиража, размещение электронных версий книги в книжных онлайн-магазинах. А благодаря технологии print-on-demand (печать по требованию) читатели могут заказать экземпляр книги, который будет распечатан специально для них [3].

Важным, но не заключительным этапом реализации проекта должна стать презентация книги, которую можно организовать в общеобразовательной организации и (или) в городской библиотеке. Широкое медийное освещение этого события позволит привлечь внимание существенно большего числа человек, а также станет заметным событием не только в жизни школы и участников проекта, но и всего города или села. Сам факт того, что обучающийся девятого или одиннадцатого класса становится соавтором опубликованной книги, которая распространяется в библиотеках региона и доступна для продажи в книжных онлайн-магазинах, может стать мощным мотивирующим фактором для многих подростков.

После презентации книги «20 обычных чеченцев» наша инициативная группа предложила героям книги стать наставниками (менторами) для 20 десятиклассников, которые вы-

разили желание принять участие в новом проекте и прошли конкурс (в виде эссе и собеседования). В результате в 2019 г. был запущен проект «Ментор 20». По его условиям у каждого из двадцати учеников, прошедших отбор, есть свои менторы (наставники) из числа героев книги (13 из них согласились, другие 7 были определены организаторами), при содействии которых «менти» (участники) в течение года реализовывали свой проект, разработанный на основе их личных пожеланий [1].

Главной целью этого проекта было создать условия, способствующие реализации идей и достижению целей, научить обучающихся разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, повысить уровень мотивации детей через повышение познавательного интереса, а также предоставить участникам возможность перенять опыт и знания успешных представителей различных сфер.

Большая часть наставников работала со своими учениками не один, а два года. Подавляющее большинство учеников смогло добиться высоких результатов, среди которых – победы в региональных конкурсах, успешное участие во всероссийских конкурсах («Большая перемена»), а один из обучающихся даже смог открыть собственное дело и официально начать предпринимательскую деятельность.

Подобный проект может стать логичным и успешным продолжением первого. Он может быть успешно тиражирован и использован во всех регионах России.

Выводы. Реализация подобного проекта способна решить ряд значимых образовательных задач:

- развитие многих ключевых гибких компетенций;
- повышение мотивации к обучению;
- вовлечение общества (в том числе бизнеса) в жизнь школы, превращение образовательной организации в социокультурный центр (что особенно актуально для жителей села);
- повышение качества профориентационной деятельности;
- вовлечение обучающихся в современный, интересный и эффективный формат работы с высоким воспитательным потенциалом;
- развитие навыков проектной работы и др.

Список литературы

1. Амалаева К. Ментор 20: воодушевить и вдохновить // «Хъехарх» («Учитель»). 2019. № 7. С. 5.
2. Декина Е.В., Пазухина С.В. «Легендарное поколение ровесников»: межпоколенческий проект патриотического воспитания молодежи // Концепт. 2020. № 2. С. 69–86.

3. Демьянов О.В. Печать по требованию и вопросы авторских прав [Электронный ресурс] // Современные инновации. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pechat-po-trebovaniyu-i-vo-prosy-avtorskih-prav> (дата обращения: 07.10.2021)
4. Динаев А.М. 20 обычных чеченцев. М., 2018.
5. Калишкина Д.С. Подготовка педагога к использованию примера как метода воспитания в практике советской школы // Социальная педагогика. 2019. № 3. С. 87–90.
6. Карпов В.О. Культ Колумбайна: основные детерминанты массовых убийств в школах // Вестн. Казан. юрид. ин-та МВД России. 2018. Т. 9. № 4. С. 442–446.
7. Лебедева В. Самиздат пошел по рукам [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. 2021. № 5. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4642188> (дата обращения: 07.10.2021).
8. Мосечкин И.Н. Виктимологические аспекты противодействия вооруженным нападениям на учебные заведения (school-shooting) // Виктимология. 2019. №1. С.46-53.
9. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Президиума Государственного Совета [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/66780> (дата обращения: 07.10.2021).
10. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. № 8. С. 65–89.
11. Федорчук Ю.М., Новосельцева А.В., Гадило Т.Н. Технологии внешних коммуникаций школы [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6. С. 366–368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vneshnih-kommunikatsiy-shkoly> (дата обращения: 07.10.2021).
12. Филимонов И.А. Влияние специфики профессиональной деятельности на формирование семейных ценностей у курсантов высших военных образовательных учреждений // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 345–347.

* * *

1. Amalaeva K. Mentor 20: voodushevit' i vdohnovit' // «H'ekharho» («Uchitel'). 2019. № 7. С. 5.
2. Dekina E.V., Pazuhina S.V. «Legendarnoe pokolenie rovesnikov»: mezhpokolencheskij proekt patrioticheskogo vospitaniya molodezhi // Konzept. 2020. № 2. С. 69–86.
3. Dem'yanov O.V. Pechat' po trebovaniyu i voprosy avtorskih prav [Elektronnyj resurs] // Sovremennye innovacii. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pechat-po-trebovaniyu-i-voprosy-avtorskih-prav> (дата обращения: 07.10.2021)
4. Dinaev A.M. 20 obychnyh chechencev. M., 2018.
5. Kalishkina D.S. Podgotovka pedagoga k ispol'zovaniyu primera kak metoda vospitaniya v praktike

sovetskoj shkoly // Social'naya pedagogika. 2019. № 3. С. 87–90.

6. Karpov V.O. Kul't Kolumbajna: osnovnye determinanty massovyh ubijstv v shkolah // Vestn. Kazan. jurid. in-ta MVD Rossii. 2018. Т. 9. № 4. С. 442–446.

7. Lebedeva V. Samizdat poshel po rukam [Elektronnyj resurs] // Kommersant». 2021. № 5. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4642188> (дата обращения: 07.10.2021).

8. Mosechkin I.N. Viktimologicheskie aspekty protivodejstviya vooruzhennym napadeniyam na uchebnye zavedeniya (school-shooting) // Viktimologiya. 2019. №1. С.46-53.

9. Perechen' poruchenij Prezidenta RF po itogam zasedaniya Prezidiuma Gosudarstvennogo Soveta [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/66780> (дата обращения: 07.10.2021).

10. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov // Obrazovanie i nauka. 2019. № 8. С. 65–89.

11. Fedorchuk Yu.M. Tekhnologii vneshnih kommunikacij shkoly / Yu.M. Fedorchuk, A.V. Novosel'ceva, T.N. Gadilo [Elektronnyj resurs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 6. С. 366–368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vneshnih-kommunikatsiy-shkoly> (дата обращения: 07.10.2021).

12. Filimonov I.A. Vliyanie specifikki professional'noj deyatel'nosti na formirovanie semejnyh cennostej u kursantov vysshih voennyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 6. С. 345–347.



**Collective writing the book
as an innovative way
of the implementation
of the educational work**

The article deals with the description of the algorithm of the implementation of the original group project in the educational work. It is based on the collective creation of the book with the use of the modern technologies (W2P, print-on-demand, crowdfunding, etc.). This work is able to integrate the school staff, to improve the relations between the teachers and students, to raise the parents' involvement in the educational process and extend the external contacts of the school.

Key words: *education, project activities, soft skills, group project.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2021)

О.А. ОВСЯННИКОВА, Е.И. ШЕШУКОВА
(Тюмень)

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ» (профиль
«Изобразительное искусство»)
В ТЮМЕНСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

Приведен анализ эффективности концепции воспитания, реализуемой в Тюменском государственном университете. Дается подробный анализ направлений, форм и средств воспитания. На примере программы воспитания, реализуемой в рамках направления подготовки бакалавров 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство»), раскрывается воспитывающий потенциал искусства в рамках не только учебных занятий, но и во внеучебной деятельности.



Ключевые слова: образовательная программа, воспитательный потенциал, концепция воспитания студентов, внеучебная работа, профессионально-педагогическая деятельность, средства воспитания.

Многие философы, ученые, педагоги прошлого (Аристотель, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) подчеркивали необходимость воспитания подрастающего поколения [3; 4; 8; 11; 12]. В советский период образовательная стратегия всех учебных учреждений различных уровней не мыслилась без воспитательного процесса. В период распада Советского Союза тезис «обучая, мы воспитываем» стал неактуальным. Считалось, что воспитание детей – исключительная привилегия их родителей, школа, вуз и другие учреждения должны заниматься обучением подрастающего поколения. Благодаря десятилетиям такой образовательной политики общество получило детей, отрицающих основные культурные и нравственные постулаты, увеличилось количество детских преступлений (Ж.Ю. Вологина, Н.В. Спивакова, А.А. Камалов) [1].

Современная государственная политика в области образования вновь обратилась к необходимости воспитания подрастающего поко-

ления на всех образовательных уровнях, в том числе и в сфере высшего образования. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [10]. Таким образом, стратегия нацелена на освоение традиционных духовных ценностей обучающимися, на их творческую самореализацию, а также на утверждение патриотического воспитания детей и молодежи.

В правительственном документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» также отмечается необходимость патриотического воспитания молодежи, вовлечение молодежи в реализацию программ по сохранению российской культуры; в творческую деятельность, поддержка молодых деятелей искусства; развитие просветительской работы, создание условий для самореализации молодежи и др. [6].

В плане мероприятий реализации Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, а также в паспорте федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» одним из важных этапов реализации мероприятий является разработка и внедрение рабочей программы воспитания для профессиональных образовательных организаций [7; 9].

В Тюменском государственном университете разработана концепция воспитания студентов (утверждена на Ученом Совете ТюмГУ от 26 января 2009 г., протокол № 1) [2]. В концепции отмечается, что «воспитательная работа в Тюменском госуниверситете основывается на органической взаимосвязи учебной, внеучебной, научно-исследовательской и социокультурной деятельности вуза», т. е. воспитательные функции образования в университете «базируются на воспитательно-развивающей среде вуза» [Там же]. Специфика воспитательной функции университета заключается в том, что она не ограничивается собственно воспитательной деятельностью, а пронизывает все виды деятельности, в которые включается личность в период обучения в университете. В

документе подчеркивается, что в регионе действуют областные целевые программы поддержки молодежи, стали традиционными областные мероприятия интеллектуально-познавательного, творческого, спортивно-оздоровительного характера – студенческая олимпиада «Интеллект», конкурс студенческих научных работ, чемпионаты по интеллектуальным играм, фестивали «Димитриевская суббота» и «Студенческая весна», слеты педагогических и строительных отрядов, лагеря творческих коллективов, смены студенческих лидеров. Идет активное формирование в системе высшего профессионального образования структур, которые занимаются внеучебной воспитательной деятельностью. Структуры внеучебной работы, как правило, содержат отделы, центры по воспитательной работе, спортклубы, студклубы и творческие студии, клубы по интересам, пресс-центры, студенческие средства массовой информации, музеи, социологические и психологические лаборатории, центры по трудоустройству.

Профессионально-педагогическая деятельность в системе внеучебной работы осуществляется во взаимодействии с органами студенческого самоуправления. Развиваются традиционные, опробованные временем органы студенческого самоуправления: старостаты, студсоветы, профкомы, советы общежития, студенческие научные общества; получают развитие новые органы самоуправления (центры студенческих инициатив и др.).

Воспитательный процесс студентов, обучающихся по образовательной программе направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство»), осуществляется в русле концепции воспитания в Тюменском государственном университете, но и имеет свою специфику. Основные факторы, положенные в основу воспитательного процесса – индивидуальные образовательные траектории обучения студентов, искусство как средство воспитания, а также воспитательный потенциал учебных дисциплин. С 2017 г. образовательные программы в университете выстраиваются в русле индивидуальных образовательных траекторий. Благодаря такой программе студенты сами смогут формировать свое образовательное пространство, выбирая элективные дисциплины и дисциплины дополнительных специализаций (так называемых майнер). В структуре программы бакалавриата с выбором индивидуальных траекторий предусмотрено знакомство студентов с широким кругом на-

учных дисциплин, а также с различными видами искусства: музыкальным, театральным, киноискусством, изобразительным искусством, различными декоративно-прикладными искусствами.

Основным средством воспитания в рамках данной образовательной программы является искусство, различные его виды. Механизм воздействия искусства на личность студента заключается, по сути, в различных функциях искусства: эстетической, коммуникативной, эвристической, познавательной, воспитательной, анимационной, катарсической, компенсационной и др. Остановимся более подробно на познавательной и воспитательной функциях искусства, на их реализации в рамках образовательной программы. Эти две функции тесно связаны, т. к. воспитательный эффект искусства является следствием познавательной функции (т. е. следствием восприятия, изучения, анализа произведения искусства). Достаточно ярко данная функция проявляется на дисциплине «История изобразительного искусства», на элективах «История искусств», «Музыка в контексте эпохи» и др. Искусство не зря называют учебником жизни: воспринимая произведения искусства, студент расширяет свой жизненный и профессиональный опыт, изучает историю, быт, взаимоотношения людей, живших в различные исторические эпохи. Воспитательная функция искусства в этом случае осуществляется очень корректно и органично, воздействия на эмоции слушателя и зрителя, пробуждая добрые чувства через механизм сопереживания автору или герою произведения искусства. Восприятие искусства «учит» пониманию «Других» людей и их взаимоотношений, погружая в мир персонажей, заставляя им сопереживать и фактически проживать их жизнь. Понимание «Другого» человека в искусстве, непохожего на самого себя, способствует пониманию других людей в жизни (другой национальности, цвета кожи, другого темперамента и характера, с особенностями физического и психического развития и т. д.). Речь идет в данном случае о гуманистических образцах искусства, в которых заложены вечные, общечеловеческие ценности.

Воспитательный потенциал искусства реализуется не только в рамках его восприятия как первой формы эстетической деятельности, но и в ходе создания творческих работ – второй формы эстетической деятельности. Здесь уместно говорить о воспитательном потенциале отдельных профессиональных творческих дисциплин и практик, в процессе освоения ко-

торых создаются творческие работы. Это такие дисциплины, как «Рисунок», «Живопись», «Композиция», учебная практика «Летний пленэр», «Технологическая (проектно-технологическая) практика (по освоению скульптуры и пластической анатомии)», «Технологическая (проектно-технологическая) практика (по технологии печатной графики)», пленэр по пейзажной живописи и др. В процессе создания творческих работ, проектов на указанных дисциплинах и практиках у студентов развиваются художественный вкус, творческие способности, реализуется самовыражение в творческой сфере, осуществляется экологическое и патриотическое воспитание. Например, в рамках дисциплины «Композиция» предусмотрены темы к празднованию Великой Победы – студенты пишут натюрморты по теме «Письмо с фронта». По итогам выполнения группой творческого задания оформляется выставка, посвященная празднованию 9 Мая, которая приобщает к данному событию всех участников образовательного процесса (студентов других направлений подготовки как зрителей, преподавателей как кураторов выставки и т. д.). В ходе освоения социальной (художественно-оформительской) практики, дисциплины «Проектная деятельность в художественном образовании» студенты разрабатывают и реализуют различные социальные, образовательные, экологические проекты средствами искусства. Реализация таких проектов способствует воспитанию у студентов экологической грамотности и бережного отношения к природе, чувства сопричастности к детям-сиротам, инвалидам и другим социальным категориям населения.

В рамках освоения дисциплины «Развитие одаренности. Художественно-творческая одаренность» будущие педагоги-художники знакомятся с природой одаренности, учатся разрабатывать индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в сфере художественного образования. Все это способствует формированию ценностного отношения к одаренной личности, к пониманию собственной природы одаренности.

Воспитательный процесс студентов по обозначенной образовательной программе осуществляется не только в рамках учебных занятий, но и во внеучебной деятельности кафедры и университета. Ежегодно в календарном плане по воспитательной работе кафедры искусств отражаются мероприятия, связанные с творческой деятельностью студентов: вы-

ставки (в очном и дистанционном формате), олимпиада по рисунку для студентов и школьников, мастер-классы и др. Данные мероприятия нацелены на выявление и сопровождение одаренных студентов, на развитие их интересов, самовыражение и самореализацию в творческой деятельности. В рамках общеуниверситетских мероприятий по воспитательной работе студенты принимают участие в творческих проектах «Студенческая весна», «Кубок первокурсника».

Таким образом, в реализации образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство») отражаются основные стратегические ориентиры, обозначенные в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: полноценное использование образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин; развитие вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности с учетом его потребностей, интересов и способностей; совершенствование условий для выявления и поддержки одаренных детей.

Список литературы

1. Вологина Ж.Ю., Спивакова Н.В., Камалов А.А. Преступность среди несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Право: современные тенденции: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/42/2451/> (дата обращения: 03.10.2021).
2. Концепция воспитания в Тюменском государственном университете [Электронный ресурс]. URL: <https://www.utmn.ru/studentam/upravlenie/dokumenty/> (дата обращения: 03.10.2021).
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / под ред., с биогр. очерком и примеч. А.А. Красновского. М., 1955.
4. Макаренко А.С. О воспитании / сост., авт. вступ. ст. В.С. Хелемендик. М., 1988.
5. От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 8–9 апр. 2021 г. М., 2021. [Электронный ресурс]. URL: http://education.simcat.ru/school133/files/1621075691_sbormik_npk_2021.pdf (дата обращения: 02.10.2021).
6. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#review> (дата обращения: 03.10.2021).

7. План мероприятий реализации Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).

8. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / под ред. Е.Ф. Зелинского; пер. С.В. Меликовой, С.А. Жебелева. Петроград, 1916.

9. Паспорт федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.lms.eduportal44.ru/NewKoiro/obrazov_det/SiteAssets/SitePages/Vospitatelnay%20rabota/ФППатриотическое воспитание граждан проект.pdf (дата обращения: 03.10.2021).

10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 03.10.2021).

11. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. 4-е изд. М., 1982.

12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М., 2014. Т. II.

* * *

1. Vologina Zh. Yu., Spivakova N. V., Kamalov A. A. Prestupnost' sredi nesovershennoletnih [Elektronnyj resurs] // Pravo: sovremennye tendencii: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyul' 2012 g.). Ufa, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/42/2451/> (дата обращения: 03.10.2021).

2. Konceptiya vospitaniya v Tyumenskom gosudarstvennom universitete [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.utmn.ru/studentam/upravlenie/dokumenty/> (дата обращения: 03.10.2021).

3. Komenskij Ya.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / pod red., s biogr. ocherkom i primech. A.A. Krasnovskogo. M., 1955.

4. Makarenko A.S. O vospitanii / sost., avt. vstup. st. V.S. Helemendik. M., 1988.

5. Ot sovetской shkoly k rossijskoj shkole XXI veka: voprosy vospitaniya: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., 8–9 apr. 2021 g. M., 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: http://education.simcat.ru/school33/files/1621075691_sbornik_npk_2021.pdf (дата обращения: 02.10.2021).

6. Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: utv.

rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 noyabrya 2014 g. № 2403-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#review> (дата обращения: 03.10.2021).

7. Plan meropriyatij realizacii Strategii vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).

8. Pedagogicheskie vozreniya Platona i Aristotelya / pod red. E.F. Zelinskogo; per. S.V. Melikovoij, S.A. Zhebeleva. Petrograd, 1916.

9. Pasport federal'nogo proekta «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.lms.eduportal44.ru/NewKoiro/obrazov_det/SiteAssets/SitePages/Vospitatelnay%20rabota/FP Patrioticheskoe vospitanie grazhdan projekt.pdf (дата обращения: 03.10.2021).

10. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 03.10.2021).

11. Suhomlinskij V.A. O vospitanii / sost. i avt. vstup. ocherkov S. Solovejchik. 4-e izd. M., 1982.

12. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoj antropologii. M., 2014. Т. II.



Educational potential of the educational program of the training program 44.03.01 “Pedagogical education” (profile “Fine Arts”) in University of Tyumen

The article deals with the analysis of the efficiency of the educational concept offered in University of Tyumen. There is given a detailed analysis of the directions, forms and means of education. There is revealed the educational potential of Arts not only in the context of the academic studies but also during the extra-curricular work based on the educational program of the bachelors of the training program 44.03.01 “Pedagogical education” (profile “Fine Arts”).

Key words: educational program, educational potential, educational concept of students, extra-curricular work, professional and pedagogical activities, educational means.

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**Т.В. ЧЕРНИЦЫНА, Н.А. СТАРОДУБЦЕВА,
И.А. МАКЕВНИНА**
(Волгоград)

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-
СЕМАНТИЧЕСКАЯ
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛЕКСЕМЫ
БЕЛЫЙ В ПРОЗЕ В.М. ШУКШИНА**

С позиции функционально-семантического подхода представлен анализ смыслового объема колоратива «белый» и его производных в текстах рассказов В.М. Шукшина, охарактеризованы его экспрессивно-эстетические коннотации. Выявлено, что репрезентации колоратива «белый» связаны с его семантической амбивалентностью и определяются тематикой и проблематикой прозы В.М. Шукшина, спецификой авторского стиля и мировосприятия.

Ключевые слова: художественный текст, функциональная семантика, колоратив «белый», цветовой тон, амбивалентный цвет, проза В.М. Шукшина.

Цвет играет важнейшую роль в познании действительности человеком. По мнению Л.Р. Гатауллиной, он является средством передачи культурного и духовного опыта народа, выступает «центральной категорией как концептуальной, так и языковой картины мира, соотносимой с морально-нравственной, эстетической оценкой, семиотической и ценностной картиной мира данной национальной культуры, что позволяет говорить о цветовых предпочтениях, об этническом цветовом менталитете, цветовых лакунах и универсалиях, то есть о цветовой картине мира» [1, с. 7].

Изучением функционирования цветовой лексики в современном языкознании занимается лингвистика цвета, приобретающая позиции самостоятельной научной парадигмы и имеющая прочную теоретическую и методологическую базу в отечественной и зарубежной филологии [5]. Колоративную лекси-

ку представляют слова, выражающие значение цвета. Под колоронимом принято считать языковую единицу, в состав которой входит корневой морф, семантически или этимологически связанный с цветоименованием [7].

Специфика цветономинации изучается в лингвистике достаточно давно и в разных аспектах: лингвокультурном и сопоставительном, диахроническом, психолингвистическом, когнитивном. Отдельное место в данных исследованиях занимает рассмотрение цветообозначений в художественном дискурсе, где они не только указывают на цветовые признаки неких объектов воссоздаваемой автором реальности, но также характеризуют особенности мироощущения писателя, отражают его взгляды и эмоционально-психологическое состояние [13].

Уникальная эстетическая цветовая палитра, по мнению исследователей, является и отличительной особенностью идиостиля В.М. Шукшина [3]. Изучение основной и периферической колоративной лексики, используемой писателем в текстах своих рассказов, позволило зафиксировать частотное функционирование слов, обозначающих как ахроматические, так и хроматические цвета, при этом автор тонко различает цветовые нюансы [6]. В прозе В. Шукшина колоративы выступают ярким языковым средством характеристики персонажей, направлены на маркирование национальных, социальных, гендерных, индивидуальных особенностей.

Творческое наследие В.М. Шукшина свидетельствует о том, что жизненной позицией писателя было утверждение достойного образа жизни человека, для которого смыслом жизни был труд и поиск истины, правды жизни. «Через отрицание той нравственной изнанки, которую писатель неоднократно описывал в различных ее проявлениях: пьянство, грубость, хамство, равнодушие, лень, – его герои делают нравственный выбор, через слово как объект рефлексии и оценки приходят к истине, т. е. нравственности» [11, с. 29–30].

Материалом для анализа послужила колоративная лексика, используемая в текстах рассказов писателя, написанных в 60-е – 70-е гг.

XX в. Обращение к ахроматическому цвето-обозначению обусловлено особенностями семантического и коннотативного потенциала слов данной семантики.

Рассматриваемый в рамках предпринятого исследования белый цвет – это ахроматический цвет, т. е. лишенный цветового тона. Белое – это то, что отдает (отражает) световую энергию [2]. В полевой структуре ЛСГ «белый цвет» исследователи различают ядро, представленное лексемой *белый*; ближнюю периферию, включающую лексемы *белоснежный* ‘белый как снег’, *серебристый* ‘блестяще-белый’, *седой* ‘белый вследствие потери окраски (о волосах)’, и дальнюю периферию, представленную лексемами *бледный*, *бледноватый*, *серебро*, имеющими сему ‘слабоокрашенный’ [8, с. 151]. Белый цвет дает представление о совокупности светлых цветов, поэтому цветовая семантика таких единиц может быть контекстуально обусловлена, что позволяет им находиться на пересечении с другими ЛСГ [Там же].

Цвет является одним из магистральных концептов ментального пространства Шукшина. В его прозе активно функционируют цветолексемы разнородного характера; употребляются конструкции с многообразной колоративной лексикой, имеющей специфическую организацию в тексте.

Особого внимания в прозе писателя заслуживает амбивалентная лексема *белый*, репрезентующая как отрицательную, так и положительную семантическую наполненность. Высокой частотностью отличается функционирование цветового слова *белый*, используемого в творчестве писателя для внешней и внутренней характеристики персонажей (цвета глаз, частей тела, психоэмоционального состояния человека). При этом ученые неоднократно отмечали, что описания героев В.М. Шукшина представляют собой «портреты-ремарки» (термин Л.И. Кричевской) [4], которым свойственна лаконичность, пластическая выразительность и скрупулезное внимание к цветовым эпитетам.

Портреты героев художник рисует одним-двумя емкими, точными штрихами. Например, в рассказе «Странные люди» представлены цветовые портретные характеристики героев при описании семейной трагедии – внезапной болезни и смерти брата главного героя: *Вчера еще возились с ним в сене, а теперь лежал незнакомый, иссиня-белый, чужой мальчик* [12, с. 337]. Используемое сложное прилагатель-

ное *иссиня-белый*, обозначающее оттенок белого цвета, указывает на цвет кожи умершего человека. Данный колоратив приобретает в контексте негативное оценочное значение, семантически сближаясь с адъективами *незнакомый* и *чужой*.

Цепочка однородных членов *незнакомый, иссиня-белый, чужой* позволяет автору показать эмоциональное состояние главного героя, его глубокое потрясение от горя, заставляющего провести границу не только между живыми и мертвыми, но и между родным человеком, братом, и «сторонним», «чужим мальчиком». Фигура контраста, актуализируемая антонимичными наречиями *вчера – теперь*, подчеркивает стремительность и неожиданность произошедших событий.

В начале рассказа «Чудик» также встречается сложное прилагательное *иссиня-белый*, но оно имеет нейтральную стилистическую окраску, указывая на внешний признак – на цвет глаз героя: *Чудик пытался строго смотреть круглыми иссиня-белыми глазами* [12, с. 337].

В рассказе «Охота жить» белый цвет используется при описании психоэмоционального состояния одного из главных героев – зашедшего к Никитичу «иолога» (геолога) Коли, оказавшегося беглым преступником: *Ненавижу, когда жить учат. Душа кипит!.. Парень привстал на локоть; смутно – пятном – белело в сумраке, в углу, его лицо, зло и жутковато сверкали глаза* [Там же, с. 222]. В данном случае употребление колоративного глагола *белеть* – «выделяться своей белизной» [10, с. 386] – необходимо автору не для характеристики внешних особенностей человека, а прежде всего для раскрытия его нравственного облика, что дает возможность отразить внутренний мир героя, его морально-этические установки. Семантика контекстуальных адвербиальных распространителей *смутно* и *пятном* (т. е. неточно, размыто, слабо) указывает на малую степень интенсивности признака, выражаемого глагольной словоформой, и позволяет писателю «имплицитно» продемонстрировать свое неодобрение относительно жизненной позиции молодого парня, подчеркнуть эгоцентризм и беспринципность последнего. Данный смысл раскрывается и в следующей части бессоюзного предложения, где наречия *зло* и *жутковато* не только характеризуют взгляд персонажа в конкретный момент, но раскрывают его истинную сущность, подготавливая читателя к трагической развязке произведения – подлomu убийству Никити-

ча, несмотря на проявленную стариком доброту и заботу к незнакомому гостю.

В вышеуказанном рассказе В.М. Шукшина для создания пейзажной зарисовки было зафиксировано употребление диалектного безличного глагола *отбеливать*, имеющего в словарях русских народных говоров значение ‘светать’ [9, с. 114]: *Помаленьку отбеливало. День обещал быть пасмурным и теплым* [12, с. 226].

Пластический цветовой портрет представлен в рассказе «Стенька Разин», где белый цвет служит признаком болезни героя: *«Захарыч ... милый, – шептал Васёка побелевшими губами... и болезненно морщился...* [Там же, с. 24].

Одна из важных отличительных черт языка прозы В.М. Шукшина – это употребление прилагательных цвета в составе просторечных фразеологизмов, имеющих эмоционально-экспрессивную окраску. Например, в рассказе «Сапожки» представлен фразеологизм, трансформирующий негативную семантическую наполненность амбивалентной лексемы *белый*: *Продавица все глядела на него; в глазах ее, когда Сергей повнимательней посмотрел, действительно, стояла белая ненависть* [Там же, с. 39]. В данном контексте колоритом *белый* в сочетании с эмотивным существительным *ненависть* приобретает переносное значение и используется при нем как определение-интенсификатор для указания на высокую степень проявляемого героиней чувства. Подобное словоупотребление отсылает читателя к смыслу известного фразеологизма *довести кого-нибудь до белого каления* – «дойти, довести до крайнего волнения, раздражения, вывести из себя» [10, с. 383].

В рассказе «Заревой дождь» В. Шукшин мастерски использует фразеологизм *как сажа бела*, но уже в положительном, юмористическом ракурсе: *Ну как дела? Как сажа бела, – с трудом отвечал Ефим; в темных глазах его на миг вспыхивала странная веселость* [12, с. 252].

Трансформация колористического фразеологизма *гореть синим пламенем* представлена в тексте рассказа «Солнце, старик и девушка», на страницах которого было зафиксировано выражение *гореть белым огнем*: *Дни горели белым огнем. Земля была горячая, деревья тоже были горячие* [Там же, с. 25]. Автор прибегает к данному приему, чтобы добиться конкретности в изображении температурных аномалий, вызвать у читателя физическое ощущение жары и раскаленности летнего воздуха.

Творительный сравнения *белым огнем* в сочетании с переносным глаголом *гореть* подчеркивают высокую степень интенсивности обозначаемых смыслов при описании природных явлений.

Таким образом, прозу В. Шукшина отличает частотное использование амбивалентной лексемы *белый* и ее периферических производных при описании следующих объектов окружающего мира: а) при характеристике персонажей (цвета глаз, частей тела, психоэмоционального состояния человека); б) создании пейзажных зарисовок; в) употреблении колоратива *белый* в составе фразеологических единиц. Белый цвет используется не только как средство создания образности (цвет предметов, одежды, природных явлений, цвет веществ), но и как средство психологической характеристики человека, мира его идей, интересов, душевного состояния.

Исследование семантики цвета в художественном дискурсе является одним из действенных приемов более точно интерпретировать текст и идиостиль писателя, позволяет расширить границы лингвоцветовой картины мира, углубить знания в области семантики и психосемантики цветоимен. Изучение специфики цветономинации в творчестве представителей определенных стран и культур позволяет охарактеризовать не только общие закономерности цветовосприятия, типичные для данного этноязыкового сознания, но и выявить экспрессивно-семантический потенциал колоритов как уникального продукта эстетического миромоделирования, художественного переосмысления действительности отдельным индивидуумом, являющейся частью его поэтической картины мира.

Список литературы

1. Гатауллина Л.Р. Роль цветообозначений в концептуализации мира (на материале фразеологизмов английского, немецкого, французского, русского и татарского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2005.
2. Демчинская И.В. Сравнительный анализ фразеологизмов с компонентом-колоритом «белый» в английском, немецком и русских языках // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: материалы IX Междунар. студ. науч.-практ. конф. (г. Комсомольск-на-Амуре, 9 апреля 2018 г.). Комсомольск-на-Амуре, 2018. С. 297–302.
3. Карташова Е.Н. Особенности репрезентации образа девушки в произведениях В.М. Шукшина // Вестн. слав. культур. 2017. Т. 45. Вып. 3. С. 147–155.

4. Кричевская Л.И. Портреты в прозе Пушкина // Филол. науки. 1979. № 3. С. 9–11.
5. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
6. Макевнина И.А., Черницына Т.В. Поливариативное функционирование лексемы серый и ее производных в прозе В. Шаламова и В. Шукшина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С. 144–148.
7. Морщинский В.С. Цветообозначения как смыслообразующие элементы индивидуально-авторской картины мира в ранней прозе Л.Н. Андреева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2019.
8. Селюнина О.А. Белое и черное в рассказе Бориса Акунина «Сигумо» // Научный диалог. 2018. № 2. С. 149–158. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-149-158.
9. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф.П. Сороколетов. Л., 1989. Вып. 24.
10. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Т. 1. М.; Л., 1950.
11. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в прозе В. М. Шукшина. Волгоград, 2015.
12. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1992. Т. 2.
13. Makevnina I.A., Chernicina T.V., Starodubtseva N.A., Pavlovskaya I.G., Ovechkina E.A., Vasileva S.S. The colourative «gray» in Russian chromatic world picture [Electronic resource] // ISCKMC 2020: International Scientific Congress «Knowledge, Man and Civilization» (Russian Federation, Chechen Republic, 22–25 October, 2020) / ed. by D. K.-S. Bataev; Complex Scientific Research Institute named after H.I. Ibragimov of the Russian Academy of Sciences, 2021. P. 2668–2676. DOI: 10.15405/epsbs.2021.05.368. URL: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes/vol107> (дата обращения: 23.01.2021).
3. Kartashova E.N. Osobennosti reprezentacii obraza devushki v proizvedeniyah V.M. Shukshina // Vestn. slav. kul'tur. 2017. T. 45. Vyp. 3. S. 147–155.
4. Krichevskaya L.I. Portrety v proze Pushkina // Filol. nauki. 1979. № 3. S. 9–11.
5. Kul'pina V.G. Teoreticheskie aspekty lingvistiki cveta kak nauchnogo napravleniya sopostavitel'nogo yazykoznanija: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2002.
6. Makevnina I.A., Chernicina T.V. Polivariativnoe funkcionirovanie leksemy seryj i ee proizvodnyh v proze V. Shalamova i V. Shukshina // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 4(147). S. 144–148.
7. Morshchinskij V.S. Cvetooznachenija kak smysloobrazuyushchie elementy individual'no-avtorskoj kartiny mira v rannej proze L.N. Andreeva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2019.
8. Selyunina O.A. Beloe i chernoje v rasskaze Borisa Akunina «Sigumo» // Nauchnyj dialog. 2018. № 2. S. 149–158. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-149-158.
9. Slovar' russkih narodnyh govorov / gl. red. F.P. Sorokoletov. L., 1989. Vyp. 24.
10. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. T. 1. M.; L., 1950.
11. Chernicina T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v proze V.M. Shukshina. Volgograd, 2015.
12. Shukshin V.M. Sbranie sochinenij: v 6 t. M., 1992. T. 2.



The functional and semantic transformation of the lexical unit “white” in the prose of V.M. Shukshin

The article deals with the analysis of the semantic volume of the color name “white” and its derived words in the texts of the stories of V.M. Shukshin from the position of the functional and semantic approach, there are characterized their expressive and aesthetic connotations. There is revealed that the representations of the color name “white” are connected with its semantic ambivalent nature and defined by the theme and problems of the prose of V.M. Shukshin, the specific features of the author’s style and world perception.

Key words: *fictional text, functional semantics, color name “white”, color hue, ambivalent color, prose of V.M. Shukshin.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2021)

* * *

1. Gataullina L.R. Rol' cvetooznachenij v konceptualizacii mira (na materiale frazeologizmov anglijskogo, nemeckogo, francuzskogo, russkogo i tatarskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2005.
2. Demchinskaya I.V. Sravnitel'nyj analiz frazeologizmov s komponentom-koloronimom «belyj» v anglijskom, nemeckom i russkih yazykah // Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira: materialy IX Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. (g. Komsomol'sk-na-Amure, 9 aprelya 2018 g.). Komsomol'sk-na-Amure, 2018. S. 297–302.

С.И. МАДЖАЕВА

(Астрахань)

Е.Ю. КИСЛЯКОВА

(Волгоград)

СЛОВАРЬ ЭПОХИ ПАНДЕМИИ: ГОД СПУСТЯ

Рассматриваются лексика пандемии коронавирусной инфекции, качественные и количественные изменения в ее составе за последний год. Возросло функционирование медицинских терминов в повседневной речи. Актуальным является понятие «вакцинация», разделившее общество на два лагеря и обострившее коммуникативный параметр инакости в языковом общении, что определяет экологичность/неэкологичность современной коммуникации.



Ключевые слова: пандемия, COVID-19, коронавирусная инфекция, вакцинация, инакость, коммуникативный параметр, экология общения.

Актуальность данной работы заключается в том, что в современных условиях подвижности языковой картины мира, в условиях глобальной межкультурной коммуникации на базе сети Интернет, динамические изменения в значении лексических единиц – как специальных, так и общеупотребительных – происходят чрезвычайно быстро. По этой причине изучение динамических свойств лексических единиц в языковой картине мира имеет особое значение.

Язык и социум находятся в постоянной взаимосвязи, которая отражена в процессах, происходящих в обществе. Язык участвует в формировании социального мира [3, с. 12], а социум в результате является носителем языковой картины мира. Именно через нее происходит восприятие окружающего мира в определенном культурном и национальном контексте, который содержит в себе опыт предыдущих поколений, определенные традиции и ценности, которые формируют языковое сознание.

Сегодня весь мир охвачен политически и экономически значимой проблемой пандемии коронавируса. О нем говорят, пишут книги и даже стихи, рекламируют, обобщая всякого рода информацию, представляя ее вербальными и невербальными средствами, применяя различные технологии, стратегии и тактики. Нельзя не согласиться с В.В. Катериной, что

«быстрое распространение пандемии коронавируса создало ряд уникальных ситуаций в медицинском дискурсе. Причиной стремительного роста лексики стало появление специфических отношений между личностями, находящимися под влиянием последствий пандемии» [5, с. 171]. Согласно суждению В.И. Карасика, освещение данной темы позволяет выявить ценности, с одной стороны, определяющие картину мира наших современников, с другой – показывающие столкновения разных точек зрения [4, с. 25].

Пандемия внесла изменения в общество, политику, экономику, культуру, туристическую сферу. В каждой из этих коммуникативных сфер благодаря СМИ появились тексты коронавирусной тематики, частично или полностью заимствованные из медицинского дискурса, что в результате повлекло появление языка ковида, или коронавирусной инфекции.

Обобщим некоторые материалы о языке ковида. В своей статье О.Н. Новикова и Ю.В. Калугина рассматривают процесс вхождения в язык названия нового заболевания, дискурс пандемии COVID-19 представляет собой развивающуюся систему, становление которой происходит за счет взаимодействия множества дискурсов [10, с. 376, 378]. О.И. Северская проводит анализ коронавирусного словаря в контексте актуальных дискурсивных практик, выявляя его неоднородность, связанную с необходимостью быстрой адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни [13].

В.И. Карасик подтверждает, что «в массиве официальной информации преобладает рациональное изложение фактов, дополненное целесообразными рекомендациями о поведении в сложившихся обстоятельствах и иллюстрирующее решимость власти держать ситуацию под контролем» [4, с. 31]. Ученый выявляет шесть групп номинаций, характеризующих коронавирус, а также эмоциональную составляющую данного понятия, изменение понимания достоверности распространяемых сведений в сфере СМИ [4].

В.К. Малькова в своем исследовании демонстрирует временный ситуационный характер пандемии, развитие которого не вызовет фундаментальных изменений, а также отмечает деструктивность информации о ковиде [9]. Н.П. Тарасова отмечает, что особенность концептуализации эпидемии обусловлена ее динамикой, т. е. последовательностью

этапов подъема и спада. Объективация представлений о разных этапах эпидемии в дискурсе сопровождается порождением текстов различных коммуникативных типов – информирующих и воздействующих. Для дискурса подъема эпидемии преимущественно характерна информирующая функция, поскольку в нем предъясняется новая для адресата информация, а для дискурса спада – воздействующая функция, т. к. этот тип дискурса соотносится с контролем эпидемии, организацией противоэпидемических мероприятий» [14, с. 4]. Автор считает, что термин в дискурсе СМИ продолжает выражать специальное понятие, но теряет свою концептуальность, системность, однозначность и становится метафоричным [Там же, с. 8].

Идею метафоричности пандемии продолжает Н.С. Данкова в статье «Репрезентация пандемии СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет), в которой автор показывает, что язык коронавируса метафоричен. Автор анализирует языковые средства актуализации метафорической модели «Война». Коронавирус представлен как беспощадный враг, стремящийся захватить мир. Использование метафорической модели, по мнению автора, представляет собой один из способов концептуализации распространения коронавируса [2, с. 69].

В.И. Шаховский на примере новых медицинских терминов выявляет экологический смысл специальных понятий. На примере термина *коронавирус* верифицируется суждение, что термин динамичен; если не изменяется его оболочка, изменяется его сущность. В начале появления заболевания в новостях применялся термин *коронавирус*, но это не было заболеванием. Однако считается, что коронавирус является причиной многих из них (также использовались разные варианты аббревиатур данного понятия – *2019-nCoV*, *COVID-2019*, *nCOVID-19*, *кор(корона)вирус* и т. д.). Автор утверждает, что такое количество номинаций данного заболевания свидетельствует о непонимании или о пока еще неясном знании по поводу течения и последствий инфекции. Поэтому в газетах появились такие слова и словосочетания, связанные с заболеванием, как *китайская пневмония (по месту локализации)*, *смертельный вирус (угроза)*, *коронованный убийца (функция)*, *идеальное оружие*. Смысл термина *коронавирус* изменился, т. к. изменились симптомы и признаки заболевания, протокол лечения. Поэтому термин *коронавирус* можно интерпретировать как необходимость детализации свойств, явле-

ний, признаков, требующих адекватной номинации [15, с. 502]. Автор считает, что данный термин эмоциогенен и называет причины эмоциогенности: незнание способов лечения, постоянное изменение рекомендаций, давление на реципиента. Такие словосочетания, как *сидим дома, полная изоляция, разработка вакцины, отсутствие масок, чрезвычайная ситуация, пенсионеры от 65 лет* и т. д., являются характеристикой данного заболевания и определяют оценочную семантику данного термина, т. к. заболевание представляет собой повышенный риск смерти.

Ученый приводит примеры словосочетаний, отрицательно воздействующие на сознание людей и вызывающие негативные эмоции. В.И. Шаховский утверждает, что искаженная медицинская информация способствует проявлению таких эмоций, как чувство опасности, паника, а следовательно, появляется страх [Там же, с. 505]. Данное заболевание неизвестно, вокруг него много загадок, что влияет и на эмоциональное поле человека, и поэтому термин *COVID-19* «фиксирует это переживание как видовой эмоциональный опыт в языковых знаках-эмотивах» [Там же, с. 36].

Статья Е.И. Головановой и С.И. Маджаевой посвящена анализу лексических изменений в русском языке в связи с пандемией коронавируса. Авторы выявляют основные источники пополнения словаря рассматриваемого периода, выделяют тематические группы в соответствии с тремя наиболее значимыми темами: 1) особенности нового заболевания, его симптомы, методы выявления, предупреждения и лечения; 2) административные меры, направленные на ограничение распространения инфекции; 3) отношение людей к данной ситуации. Авторы приходят к выводу, что наличие множества тематических рядов лексики нейтрального и оценочного характера указывает на многогранность и многоаспектность данного явления [1].

Таким образом, анализ некоторых лингвистических статей о языке коронавируса показал следующее:

1) словарь пандемии состоит из медицинских терминов (*сердечнососудистая система, пневмония, антивирусные, инвазивная хирургия, ИВЛ, СИЗ, вирус* и др.);

2) словарь коронавируса эмоциогенен, он характеризует само заболевание и отношение к нему людей (*карантикулы, смертельный вирус, коронованный убийца, полная изоляция, разработка вакцины, отсутствие масок, чрезвычайная ситуация, пенсионеры от 65 лет, нулевой пациент, социальная дистан-*

ция, сидим дома, цифровой пропуск, ЧС, цифровое рабство, чип, мировая афера, депрессия от самоизоляции / цифровой зависимости; агрессия по отношению к инфицированным со стороны соседей, инфодемия; либеральный вирус, ковидцы), т. е. язык ковида вариативен, выявлена высокая деривационная активность новой лексемы;

3) слова стилистически маркированы (*подцепить корону, скарантинить время, карантец, информационное ожирение, карантинки, ковид-диссидент, коронавты, зумиться, короналы* и др.);

4) наименования эпохи пандемии социально значимы, информативны;

5) словарь пандемии динамичен и метафоричен;

6) причиной расширения словаря коронавируса стали специфические отношения между личностями, находящимися под влиянием последствий пандемии.

В 2021 г. словарь коронавируса изменился, многие слова, характеризующие его, исчезли. Актуальным стали наименования *постковидный синдром, штамм, вакцинация*.

В рамках контент-анализа новостного дискурса и его влияния на определение ключевых понятий языковой картины мира в условиях пандемии рассмотрим несколько текстов русскоязычных и иностранных СМИ. На протяжении года СМИ активно снабжало и продолжает снабжать общество тревожными новостями о количестве заболевших и умерших, методах защиты и лечения болезни, и даже после появления вакцины люди продолжают слышать с экранов телевизоров и из радиоприемников неутешительные вести о появлении новых мутирующих вирусов. Все это не могло не сказаться и на языке общения людей.

Например, список, составленный Институтом немецкого языка Лейбница, организацией, которая документирует немецкий язык в прошлом и настоящем, уже включает более 1 200 новых немецких слов – намного больше, чем 200, наблюдаемых в среднем за год. Данный список включает в себя чувства, к которым многие могут иметь отношение, такие как чрезмерное возбуждение (стресс от слишком большого количества видеозвонков), *Coronaangst* (когда у вас есть беспокойство по поводу вируса) и *Impfneid* (зависть к тем, кто был вакцинирован).

Другие новые слова раскрывают странную реальность жизни в условиях ограничений: *Kuschelkontakt* (контакт объятий) для конкретного человека, с которым вы встречаетесь для объятий, и *Abstandsbier* (дистанционное пиво)

для того, когда вы пьете с друзьями на безопасном расстоянии [16].

Большинство толковых словарей английского языка, такие как Webster's Dictionary, Oxford Dictionary, уже внесли в свой состав термины и слова, связанные с пандемией. В первую очередь там появилась аббревиатура *COVID-19* (сокращение от *coronavirus disease 2019*). Уже весной 2020 г. составители оксфордского словаря включили в него «ковид», «самоизоляция», кажущиеся нам уже такими привычными, а также несколько других слов. Русский язык обогатился *конониалами, наружей, коронафейками* и *социальной дистанцией*. Ряд слов, знакомых ранее только специалистам, теперь знают все и употребляют их на каждом шагу: *коронавирус, плато, ИВЛ*. Особенно хорошо «прижился» *ковид*, что подтверждается активным словообразованием: *ковидный, противоквидный, ковидник* [11].

Неологизмы, связанные с коронавирусом, дают нам представление о том, как язык может быстро измениться в условиях беспрецедентных социальных и экономических потрясений. Например, одним из последствий пандемии является то, что она вывела ранее неясные медицинские термины в активный узус повседневной речи.

Термины, связанные с социальной изоляцией, существовали задолго до пандемии COVID-19, но в период пандемии они стали гораздо более распространенными. Пандемия COVID-19 породила изрядную долю новых терминов, которые представляют собой смесь других слов, и многие из них находятся в списке наблюдения редакторов. Они включают в себя *маскне* (вспышку прыщей, вызванную лицевыми покрытиями), *zoombombing* (когда незнакомые люди вторгаются на видеоконференции) и *карантини* (коктейль для употребления во время самоизоляции). Другие новые словообразования включают в себя такие слова, как *ковидиот*, для тех, кто игнорирует рекомендации по общественной безопасности; *думскроллинг*, который происходит, когда вы просматриваете на своем смартфоне истории, связанные с пандемией, вызывающие тревогу; и немецкий термин *hamsterkauf* (паническая покупка).

Обратим внимание на сложную ситуацию с вакцинацией от ковида. С одной стороны – ее польза, с другой – отсутствие достоверной информации, определенного объема статистической информации, которая позволила бы людям ориентироваться. Существует только приказ – вакцинироваться! Телевидение, радио заполнились рекламой. Ее рекламируют извест-

ные/неизвестные люди – врачи, артисты, ученые и т. д.

Ведущие ток-шоу используют различные стратегии и тактики – презентуют факты и события через документальные фильмы, интервью, опрос, дают статистику, различные определения. Передача информации реализуется через стратегию вовлечения зрителей в процесс получения новых знаний, применяются вопросы: *Что нам ждать от вакцинации? Что за вакцина? Можно ли прививаться старикам? Опасна ли мутация? Вакцина есть, а болезнь не изучена!*

Для побуждения используются императивы: *Идите и вакцинируйтесь! Не хворайте, пожалуйста! Не слушайте никого! Пейте витамины! Гуляйте побольше! Вакцинация спасает!*

В рекламе вакцинация репрезентирована как *прививка любви, укол от короны*. Реклама направлена:

- на совесть индивида (*Сколько людей должно умереть, чтобы ты привился?*);
- объяснение (*Вакцинация – возможность победить ковид!*);
- апелляцию к сохранению своего здоровья и здоровья близких (*Вакцинируйся и будь спокоен за здоровье близких!*);
- к другому (*У каждого есть причина сделать прививку!*);
- связь с историей;
- к когнитивным способностям (*Задумайтесь о вакцинации и не забудьте носить маски и перчатки!*);
- к своему «я» (*К защите своего здоровья надо отнестись ответственно. Носите маски!*).

COVID-19 продемонстрировал все черты глобальной катастрофы нового тысячелетия. Помимо быстрого распространения по всему миру и сложных методов профилактики и лечения, она характеризуется противоречивой ролью средств массовой информации. С одной стороны, они помогают быстро информировать и организовывать огромные массы людей, с другой – бездоказательная информация, заполняющая Интернет, приводит к путанице в головах и неразумному поведению. Это явление было названо инфодемическим (смешение информации + пандемия). Придуманное в 2003 г. для эпидемии атипичной пневмонии, это слово стало часто использоваться во всех языках в 2019–2020 гг. из-за его высокой актуальности.

Необходимо отметить, что понятие «коронавирус» получило в языке целый ряд синони-

мов, которые отличаются от него фонетически и грамматически. Появление новых слов – причем не одного и не двух – происходит, когда случается какое-то действительно масштабное событие, как мировая пандемия. Это яркие события, на которые и язык, и мы как его носители очень живо реагируем. Один из ярких «пандемических» неологизмов – слово *ковидиот*: кто-то подразумевает под ним человека, который небрежно относится к здоровью и не соблюдает предписания врачей, а кто-то – тех, кто паниковал и массово закурался гречкой и туалетной бумагой. В любом случае ковидиотом называют того, кто неадекватно реагирует на эпидемию. Данное слово пришло в русский язык из английского: *covidiot* уже включен в онлайн-словарь Urban Dictionary.

Выделяется также ряд сленгизмов, которые можно разделить на два направления.

- *Коронавирус: корона, коронарка*. У слова *корона* также возникло новое значение – «болезнь, вызванная коронавирусом». Слово *коронапокалипсис* появилось путем сложения *коронавирус* и *апокалипсис*. Его синоним – *коронагеддон*. Это является свидетельством проявления катастрофичного сознания, как и в случае с пандемией, но в данном случае эта лексическая единица стала порождать определенного рода синонимический ряд.

- COVID-19: *ковид* (болезнь); *ковидный, ковидарий* (больница для лечения заболевших ковидом), *ковидник* (разговорное наименование больницы и заболевшего человека), *ковидница* (больная ковидом).

Почти все слова, которые появились в русском медиапространстве в 2020–2021 гг., связаны с пандемией коронавируса. Люди стараются по возможности отнестись к ситуации с юмором, это и выливается в подобное творчество. По всей вероятности, эти слова уйдут вместе с пандемией. Когда история с пандемией утихнет, а новая реальность станет обыденной, то большинство слов исчезнут из оборота. Норма еще не установилась, но уже активно тиражируется. Слово *коронавирус*, как и *пандемия*, приобрело новое и более узкое значение. Теперь под ним подразумевается не тип вируса как таковой, а конкретный штамм коронавируса, который вызвал пандемию.

Во всех случаях аксиологическую значимость приобретает антропоцентрический фактор. Так, информация о проектах, которые разрабатываются в период эпидемии, сопровождается олицетворением: *Корона подбирает кадры* (о новых технологиях работодателей на рынке труда); *Корона идет в музей* (городские

музеи по всей Германии обратились к жителям с просьбой: присылать примечательные свидетельства эпохи, связанные с коронавирусом).

Таким образом, в соотношении понятий «коронавирус» и «COVID-19» можно констатировать, что более широкий термин в текстах СМИ приобрел узкое значение. С одной стороны, это следствие экономии речевых средств, с другой – это трансформация под воздействием СМИ языковой картины мира. Причем экономия речевых средств – это характерная особенность языка в условиях продолжительного освещения определенной проблематики. Поэтому можно констатировать, что основной термин был вытеснен на периферию.

В результате пандемии и мер борьбы с ней (в первую очередь вакцинации) в языковом общении актуализировалась коммуникативная категория инакости [6]. Как преимущественно имплицитная категория, инакость получила эксплицитное вербальное выражение в современных коммуникативных практиках, поскольку мир разделился на своих и чужих по следующим параметрам [7].

1. *Нормативность – ненормативность.* Например, вакцинация как единственный доступный способ организации, мобилизации и регулирования общественной жизни предъясняется властными органами как необходимая норма наряду с использованием рекомендаций, указов, разъяснений, ограничений. Тем не менее в обществе активна позиция тех, кто против различных мер борьбы с коронавирусной инфекцией, включая вакцинацию. Такие люди получили такую номинацию, как *антипрививочники*.

2. *Определенность – неопределенность.* Вакцинация от коронавируса расколола мир на два лагеря. Ситуация остается напряженной, неопределенной. Каждый воспринимает вакцинацию по-своему, и дискурс о вакцинации отражает особенности коммуникативного сознания говорящих субъектов. Данный параметр объективирован следующими языковыми средствами репрезентации вакцинации – тех, кто против (*Я не буду делать. Не знаю, как отразится на мне. Говорят, детей не будет!*), и тех, кто за вакцинацию (*А какая причина у тебя? А зачем ставить вакцину? Может, чтобы, наконец, отдохнуть там, где мечтали давно?*).

Понятие «вакцинироваться» эмоциогенно, оно затрагивает эмоциональное пространство индивида, является, с одной стороны, экологичным (профилактика заболевания), с дру-

гой – неэкологичным, т. к. неизвестен результат прививки (и болеют после нее, и умирают). Само употребление данного понятия в речевом общении приводит как к эффективно-коммуникативному результату, так и неэффективному взаимодействию.

В заключение необходимо отметить, что в ходе данного исследования были выявлены следующие группы признаков, отражающие метакоммуникативное знание о текущей эпидемиологической ситуации в ее преломлении через языковые средства общения:

1) субстанциональные: *эффективность, противопоказания, чипирование, убийство, яд, геноцид, обман, эксперимент* и др.;

2) адъективные и адъективно-субстанциональные: *анафилактический шок, судорожный синдром, генно-инженерно-векторное, привитый, вакцинированный, гиперчувствительный, тяжелая аллергическая реакция* и др.;

3) глагольные: *вакцинировать, прививать* и др.;

4) фразеологические: *прививка любви, укол от короны*;

5) императивы: *прививайся, вакцинируйся, сделай прививку, иди на прививку, возьми с собой друзей*.

Все вышеназванные номинации репрезентируют отношение к ковиду, они составляют языковую картину мира в аспекте данного заболевания.

Подводя итог, отметим, лексика пандемии повлияла на развитие общества, его язык, который «постоянно развивается по мере ее проникновения во все новые области объективного мира» [12, с. 116]. Актуализировался коммуникативный параметр инакости, свидетельствующий о разных знаниях о ковиде, незнании о его сущности и лечении. Понятие «вакцинация», актуальное на сегодняшний день, определяет коммуникативную структуру дискурса по параметру инакости коммуникантов, влияет на экологичность/неэкологичность общения.

Список литературы

1. Голованова Е.И., Маджаева С.И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2020. № 7(441). Вып. 121. С. 48–55.
2. Данкова Н.С., Крехтунова Е.В. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет) // Науч. диалог. 2020. № 8. С. 69–80.
3. Иссерс О.С. Люди говорят: дискурсивные практики нашего времени. Омск, 2012.

4. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34.
5. Катермина В.В., Липириды С.Х. Особенности отображения пандемии коронавируса в лексике медицинского дискурса (на основе английских неологизмов) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С. 170–175.
6. Кислякова Е.Ю. Инакость как коммуникативная категория [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации. 2018. № 1. С. 105–121. URL: http://tverlingua.ru/archive/051/6_51.pdf (дата обращения: 24.01.2022).
7. Кислякова Е.Ю. Параметры коммуникативной категории инакости // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: материалы Междунар. научн. конф., г. Волгоград, 8 февр. 2012 г. / сост. А.В. Простов, Н.Н. Остринская [и др.]. Волгоград, 2012. С. 185–191.
8. Маджаева С.И., Кислякова Е.Ю. Коммуникативно-значимые семантические признаки Другого // Филология и культура. 2019. № 4(58). С. 73–78.
9. Малькова В.К. Коронавирус в российском информационном пространстве // Вестн. антропологии. 2020. № 2(50). С. 206–224.
10. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. COVID-19 в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии // Вестн. Башкир. ун-та. 2020. Т. 25. № 2. С. 376–381.
11. Пандемия COVID-19 и ее влияние на развитие современной этимологии [Электронный ресурс] // Центр гигиенического образования населения: [сайт]. URL: <http://cgon.rosпотреbnadzor.ru/content/63/4347/> (дата обращения: 24.01.2022).
12. Рожкова Т.В. Отражение обыденных и научных знаний в англоязычной психиатрической терминологии // Вопр. когнитивной лингвистики. 2010. № 2(031). С. 112–117.
13. Северская О.И. Ковидиоты на карантинных кулах: коронавирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 4. С. 887–906.
14. Тарасова Н.П. Метафорическое моделирование эпидемии в медийном дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
15. Шаховский В.И., Маджаева С.И. Медицинские инновации и их язык: эмотивнолингвоэкологический подход // Вопр. журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39. № 3. С. 497–510.
16. Coronaangst ridden? Overzoomed? Covid inspires 1,200 new German words [Electronic resource] // The Guardian. 2021, 23 Feb. URL: <https://www.theguardian.com/world/2021/feb/23/from-coronaangst-to-hamsteritis-the-new-german-words-inspired-by-covid> (дата обращения: 24.01.2022).
- * * *
1. Golovanova E.I., Madzhaeva S.I. O slovare epochi pandemii koronavirusa // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2020. № 7(441). Vyp. 121. S. 48–55.
2. Dankova N.S., Krekhtunova E.V. Reprezentaciya pandemii v SMI: metaforicheskiy obraz vojny (na materiale amerikanskih gazet) // Nauch. dialog. 2020. № 8. S. 69–80.
3. Issers O.S. Lyudi govoryat: diskursivnye praktiki nashego vremeni. Omsk, 2012.
4. Karasik V.I. Epidemiy v zerkale medijnogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii // Politicheskaya lingvistika. 2020. № 2(80). S. 25–34.
5. Katermina V.V., Lipiridi S.H. Osobennosti otobrazheniya pandemii koronavirusa v leksike medicinskogo diskursa (na osnove anglijskih neologizmov) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 4(147). S. 170–175.
6. Kislyakova E.Yu. Inakost' kak kommunikativnaya kategoriya [Elektronnyj resurs] // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2018. № 1. S. 105–121. URL: http://tverlingua.ru/archive/051/6_51.pdf (data obrashcheniya: 24.01.2022)7.
7. Kislyakova E.Yu. Parametry kommunikativnoj kategorii inakosti // Kommunikativnye aspekty sovremennoj lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy Mezhdunar. nauchn. konf., g. Volgograd, 8 fevr. 2012 g. / sost. A.V. Prostov, N.N. Ostrinskaya [i dr.]. Volgograd, 2012. S. 185–191.
8. Madzhaeva S.I. Kislyakova E.Yu. Kommunikativno-znachimye semanticheskie priznaki Drugogo // Filologiya i kul'tura. 2019. № 4(58). S. 73–78.
9. Mal'kova V.K. Koronavirus v rossijskom informacionnom prostranstve // Vestn. antropologii. 2020. № 2(50). S. 206–224.
10. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. COVID-19 v kontekste sovremenogo sostoyaniya issledovaniya diskursa o pandemii // Vestn. Bashkir. un-ta. 2020. T. 25. № 2. S. 376–381.
11. Pandemiya COVID-19 i ee vliyanie na razvitie sovremennoj etimologii [Elektronnyj resurs] // Centr gigienicheskogo obrazovaniya naseleniya: [sajt]. URL: <http://cgon.rosпотреbnadzor.ru/content/63/4347/> (data obrashcheniya: 24.01.2022).
12. Rozhkova T.V. Otrazhenie obydennyh i nauchnyh znaniy v angloyazychnoj psihiatricheskoj terminologii // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2010. № 2(031). S. 112–117.
13. Severskaya O.I. Kovidioty na karantikulah: koronavirusnyj slovar' kak diagnosticheskoe pole aktual'nyh diskursivnyh praktik // Kommunikativnye issledovaniya. 2020. T. 7. № 4. S. 887–906.
14. Tarasova N.P. Metaforicheskoe modelirovanie epidemii v medijnom diskurse (semioticheskij, kognitivno-kommunikativnyj, pragmaticheskij aspekt): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2006.
15. Shahovskij V.I., Madzhaeva S.I. Medicinskie innovacii i ih yazyk: emotivnolingvoekologicheskij podhod // Vopr. zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija. 2020. T. 39. № 3. S. 497–510.

Dictionary of pandemic period: a year later

The article deals with the vocabulary of the pandemic of the coronavirus disease and the qualitative and quantitative changes in its content for the last year. The functioning of the medical terms in the everyday speech has grown up. The concept "vaccination" is topical that has divided the society into the camps and strained the communicative parameter of otherness in the language communication defining the ecological and non-ecological nature of the modern communication.

Key words: *pandemic, COVID-19, coronavirus disease, vaccination, otherness, communicative parameter, ecology of communication.*

(Статья поступила в редакцию 25.09.2021)

И.В. ВОЙТЕЩУК
(Челябинск)

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ЗНАКОВ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ

Рассматриваются особенности языковой объективации концептуальных единиц. Предметом описания выступают ядерные и околоядерные наименования макроконцепта «вода» в немецком и русском языках. Определяются номинативные функции ключевых знаков концепта, их место в номинативном пространстве категории «природная вода», сопоставляются словообразовательные, семантические, стилистические и др. особенности немецких и русских номинантов концепта.

Ключевые слова: *макроконцепт, ключевые слова концепта, номинативное пространство концепта, ядерные и околоядерные номинанты.*

Лингвистическое исследование ментальных единиц типа концептов, классов, категорий и т. п. начинается с поиска ядерных (ключевых) знаков их языковой объективации. Ключевое слово, согласно З.Д. Поповой и

И.А. Стернину, – это определяемая исследователем лексическая единица, наиболее полно номинирующая концепт [4, с. 177]. К характеристикам ключевых слов относят, как правило, высокую употребительность в речи, субстантивный статус, стилистическую нейтральность, широкую семантическую структуру, наличие синонимических рядов, глубокие этимологические корни, высокий словообразовательный потенциал и др. [Там же, с. 178; 10, с. 110, 119; 2, с. 10]. Ключевыми или ядерными обозначениями концептуальных единиц выступают слова (словосочетания), прочно вошедшие в лексическую систему языка и обросшие в ней многочисленными связями и отношениями.

Довольно часто само название концепта является ключевым знаком его объективации, а значит, и основным средством его изучения (см., например, концепты «хлеб» [6, с. 106–122], «медведь» [8, с. 162–171]). Описание других концептов, тем более классов или категорий, предполагает многовекторность поиска ядерных обозначений. Так, при описании эмоциональных концептов Н.А. Красавский опирается на синонимические ряды, выделяя в них доминанты «Angst – страх», «Freude – радость», «Trauer – печаль», «Zorn – гнев» [3]. К. Радюнцель, исследуя концепт «Führungsperson» в немецком и русском языках, опирается на архилексему *Führungsperson* и нейтральные, прочно вошедшие в обиход *Leiter* – *руководитель*, *Direktor* – *директор*, *Oberhaupt* – *глава, заведующий*, *Führer* – *вождь, лидер*, *Vorsitzender* – *председатель*, *Präsident* – *президент*, *Vorgesetzter* – *начальник*, *Chef* – *шеф* [11, S. 347]. Как видим, у каждой концептуальной единицы своя природа, свой объем содержания и обозначений, обусловленные реальным положением дел в мире, особенностями мыслительных процессов и характеристиками лексической системы языка.

Предметом описания в данной статье выступает макроконцепт «вода», а именно ядерные и околоядерные номинанты концепта в немецком и русском языках, выявленные приемом сплошной выборки материалов толковых и двуязычных словарей [9; 7; 1; 5]. Оговоримся, что макроконцепт «вода» является самым крупным фрагментом категории «природная вода». Он отражает первичное агрегатное состояние природной воды, имеющее высокую значимость в жизнедеятельности людей.

Ядерные и околядерные номинанты макроконцепта «вода» малочисленны в сравнении с другими знаками его номинативного пространства и составляют, по данным нашего исследования, 10 и 9% его объема в немецком и русском языках. Вместе с тем они превосходят количественно аналогичные номинанты других концептов категории «природная вода» («лед», «снег», «пар», «туман»). Основная функция ядерных и околядерных знаков состоит в том, чтобы обозначить существующий в природе элемент и его формы. Выявленные номинанты являются субстанциональными обозначениями воды-вещества, водных скоплений, их качественных, количественных, пространственных и других разновидностей, а также наименованиями частей и совокупностей водных объектов.

Описываемый макроконцепт – это классический пример совпадения названия концепта и его ключевого слова. При всем разнообразии способов номинации ядерными обозначениями концепта в немецком и русском языках выступают лексемы *das Wasser* («вода»), используемые в основном значении. Хотя способ подачи этого значения в толковых словарях различается, суть его, обусловленная единством природного мира, представляется нам одинаковой. Природная вода описывается как жидкость, обладающая определенными физико-химическими свойствами и образующая скопления:

Wasser, das: 1. a) (aus einer Wasserstoff-Sauerstoff-Verbindung bestehende) durchsichtige, weitgehend farb-, geruch- u. geschmacklose Flüssigkeit, die bei 0° C gefriert u. bei 100° C siedet ...; b) Wasser (1 a) eines Gewässers; ein Gewässer bildendes Wasser (1 a)...

Вода: 1. Прозрачная, бесцветная жидкость, образующая ручьи, реки, озера, моря и представляющая собой химическое соединение водорода с кислородом...

Уникальность ядерных лексем, в сравнении с ключевыми словами других концептов категории, состоит в их семантической и номинативной полифункциональности, т. е. в способности обозначать разнотематические объекты и свойства. Лексемы *das Wasser*, *вода* в производных значениях «водные массы», «водоем», «водное пространство» и др. отражают количественные формы существования воды в природе и являются околядерными номинантами нашего макроконцепта. Эти же лексемы в значениях «напитки», «водные растворы вещества, используемые в лечебных

и иных целях», «жидкость в теле живого существа», «чистота, прозрачность (драгоценного) камня» и др. также входят в номинативное пространство макроконцепта, т. к. указывают на новые объекты и их свойства, связанные так или иначе с водой, но занимают в нем другую нишу.

От ядерных номинантов следует отличать околядерные наименования макроконцепта «вода». Последние передают реальное разнообразие форм существования природного вещества и насчитывают, согласно нашим данным, более 300 наименований в каждом исследуемом языке. К ним относятся обозначения естественных и искусственных водных скоплений (источников, рек, болот, озер, морей, океанов; прудов, каналов, водохранилищ), названия видов, частей водных скоплений (притоков, заливов, водных участков...) и совокупностей, а также обозначения движущихся/недвижущихся скоплений воды, жидких атмосферных осадков в виде дождя, росы и т. п.: *das Badewasser, das Gewässer, die Quelle* (1 зн.), *der Fluss* (1 зн.), *die See*² (1a, b, 2 зн.), *der Bach* (1 зн.), *der Sumpf, die Hydrosphäre, die Welle* (1 зн.), *die Lagune, das Nass* (a, b, d), *die Flut* (2 зн.); *водоем, родник, река* (1 зн.), *ручей* (1 зн.), *болото, лужа* (1 зн.), *гидросфера, волна*¹ (1 зн.), *залив, лагуна* (1, 2 зн.), *мельководье* (2 зн.), *плес* (1 зн., отг. 1, 2 зн.).

Выявленные ядерные и околядерные наименования макроконцепта имеют субстантивный статус, т. к. являются исключительно существительными или субстантивными синтаксическими формами. Среди немецких околядерных существительных преобладают сложные слова, как правило, двухкомпонентные, в меньшей степени трехкомпонентные: *das Sickerwasser* (1, 2 зн.), *der Gebirgssee, der Dorfteich, der Jungbrunnen* (1 зн.); *das Oberflächenwasser, die Binnenwasserstraße*.

Наибольшую численность в русском варианте центра, наоборот, демонстрируют синтаксические конструкции, в частности свободные, терминологические, устойчивые и метафорические словосочетания: *капля воды* (к *der Wassertropfen*), *высокогорное озеро* (к *der Hochsee*), *водная оболочка Земли, территориальные воды, обложной дождь, водная артерия, крутой кипяток, грибной дождь*. Составная номинация в немецком варианте насчитывает, по нашим данным, наименьшее количество единиц: *weiches Wasser, episodische Gewässer, stehendes Wasser, offenes Meer, ein warmer Regen bei Sonnenschein* (к *грибной*

дождь), *die Wasser anhäufung unter dem Schnee* (к *зажор* (2 зн.)), *die große Pfütze*. Более существенную роль в номинации макроконцепта «вода» в русском материале, в сравнении с немецким, играют корневые и производные лексемы: *ключ²*, *ручей* (1 зн.), *лужа* (1 зн.), *лиман*, *цунами*, *катаракт* (1 зн.), *роса... водица*, *снежница* (1, 2 зн.), *источник* (1 зн.), *старица*, *залив¹...*; *die Pfütze*, *der Bach* (1 зн.), *die Kaskade* (1 зн.), *der Regen* (1 зн.), *das Nass* (a, b, d отг.), *die Untiefe* (1 зн.), *der Brecher* (1 зн.), *die Schwemme* (1 зн.). Менее представительными в русском варианте, по нашим данным, являются сложные слова: *водоток*, *водохранилище*, *гидросфера*, *лукоморье*, *водопад*, *водоной* (1 зн.). Указанные различия проистекают из особенностей строя немецкого и русского языков и не являются специфической чертой макроконцепта «вода».

Околоядерные номинанты в обоих языках относятся преимущественно к общеупотребительной лексике. Среди стилистически окрашенных наименований в немецком материале нами выявлены уменьшительные, уменьшительно-ласкательные, диалектные, книжные и разговорные слова (с шутовым оттенком), а также поэтизмы, архаизмы, научные термины, жаргонизмы (из языка моряков, охотников) и др.: *das Wässerchen* (1 зн.), *das Wellchen*; *die Waag* (bayer.), *der Schnürlregen* (österr.), *das Fenn/Fehn* (nordd.), *die Husche* (ostmd.); *die Quell* (1 зн.), *die Woge...*; *der Nassauer²* (1 зн.), *die große Pfütze*; *das Nass* (a), *der Born*; *das Gerinnsel* (1 зн.); *das Pelagial* (Ökologie), *der Endsee* (Geogr.), *der Jungbrunnen* (1 зн., Myth.); *grobe See*, *die See²* (2 зн.), *die Suhle*.

В русском материале, в отличие от немецкого, шире представлены ласкательные формы: *водица*, *водичка*, *ручеек*, *дождичек* и т. д. Ласкательные имена часто сочетаются с другими стилистическими оттенками: *водица* (ласк., разг.), *ручеек* (уменьш.-ласк.), *реченька* (нар.-поэт., ласк.), *речушка* (разг., уменьш.-ласк.), *дождичек* (разг., уменьш.-ласк.). Встречаются также традиционно-поэтические и народно-поэтические, уменьшительные, разговорные, просторечные, областные лексемы, термины и фольклоризмы: *блато*, *зыбь* (2 зн.); *болотце*, *озерцо*, *дождик*, *ручеек*; *проливень*; *криница*, *кочкарник*, *став¹*, *суводь*; *проран* (2 зн., гидротех.), *пелагиаль*, *шельфовое море* (окан.); *живая вода*, *лукоморье*.

Немецкие и русские околоядерные номинанты макроконцепта демонстрируют разли-

чия и совпадения внутренней формы своей звуковой оболочки.

Расхождения устанавливаются, например, между парами *der Schlagregen* – *косой дождь*, *der Wolkenbruch* – *ливень* (1 зн.), *das Süßwasser* – *пресная вода*, *das Eisloch* – *пропуть*, *der Meerbusen* – *залив¹*, *das Hoheitsgewässer* – *территориальные воды* (но: *das Territorialgewässer*), *stilles Wasser* – *вода без газа* и др. И, наоборот, схожий мотивировочный признак обнаруживают номинанты *der Wasserfall* – *водопад*, *das Oberflächenwasser* – *поверхностные воды суши*, *das Schneewasser* – *снежница* (1 зн.), *das Grundwasser*, *das Unterwasser* – *грунтовые, подземные воды*, *das Altwasser* – *старица / староречье*, *die Stromschnelle* – *быстрина*, *die Wasserader* – *водная артерия* и др.

Большой процент совпадений в материале обеспечивается интернациональными словами латинского (итальянского, французского), греческого, исландского, скандинавского (шведского, норвежского), японского и др. происхождения: *das Pelagial* (1 зн.) – *пелагиаль*, *die Fiumara* – *фиумара*, *die Lagune* – *лагуна*, *das Thermalwasser* – *термальные воды*, *der Liman* – *лиман*, *der Ozean* – *океан* (1, 2 зн.), *der Geysir* – *гейзер*, *der Fjord* – *фьорд*, *der Tsunami* – *цунами*. В русском материале присутствуют заимствования из немецкого языка, например: *die Bucht* – *бухта¹*, *das Haff* – *гафф*, *der Bodden* – *бодден* и др., в немецком – славянизм *die Lusche²* и руссизм *der Polynja*. Общие индоевропейские корни ощущаются в исконно немецких и исконно русских словах, называющих первостепенные водные объекты: *das Wasser* (1a, b, 2 зн.) – *вода* (1, 3 зн.), *das Meer* (1 зн.) – *море* (1 зн.), *der See¹* – *озеро*, *die Welle* (1 зн.) – *волна¹* (1 зн.), *die Quelle* (1 зн.) – *ключ²*.

В ходе анализа мы выявили также различную степень номинативной разработанности некоторых существенных фрагментов макроконцепта «вода» в немецком и русском языках. Известно, например, что понятие «река» в немецком языке передается лексемами *der Fluss* (1 зн.) и *der Strom* (1a зн.) в зависимости от размера водоема:

Fluss, der: 1. größerer natürlicher Wasserlauf ...

Strom, der: 1. a) größer (meist ins Meer mündender) Fluss ...

Более мелкая речка в немецком языке обозначается уменьшительной формой *das Flüsschen* или словом *der Bach* (1 зн.):

Bach, der: 1. kleiner natürlicher Wasserlauf von geringer Tiefe u. Breite...

В русском языке основную роль при передаче размеров реки играют словообразовательные средства, а именно уменьшительные суффиксы, которые присоединяются к основе околядерной лексемы *река*:

Река: 1. Естественный значительный и непрерывный водный поток, питающийся поверхностным или подземным стоком с площадей своих бассейнов и текущий в разработанном им русле.

Речка: небольшая, неширокая река.

Речушка: разг. уменьш.-ласк. к река; маленькая река.

Другие лексемы (*проток* (1 зн.), *проточина* (3 зн.), *ерик*¹, *поток* (1 зн.)) называют фактически не реку, а ее части или разновидности по характеру течения, по способности соединять друг с другом водоемы. Русское слово *ручей* (1 зн.), в отличие от немецкого *der Bach* (1 зн.), не ассоциируется с небольшой речкой и не является ее синонимом. Ручей в представлении русских более мелкий водоем, часто образующийся весной по мере таяния снежно-ледового покрова или при сильном проливном дожде:

Ручей: 1. Небольшой естественный водный поток. *Множество снеговых ручьев по всем бороздам, канавам и водомоинам бежало в овражки* (А.Н. Толстой. Детство Никиты).

Естественно полагать, что различия в номинативной плотности этого и многих других языковых фрагментов обусловлены особенностями ландшафта, климата наших стран, образом жизни немцев и русских.

Опираясь на проведенное нами исследование, можно утверждать, что ядерные и околядерные обозначения концептуальных единиц занимают в целом малую часть их номинативного пространства, в нашем случае 10 и 9% от всего объема номинаций воды в немецком и русском языках. Ядерные знаки являются точными, адресными обозначениями концепта и передают его фундаментальный признак в чистом, эталонном виде. Околядерные обозначения отличаются большим разнообразием, поскольку призваны обозначить различные формы существования денотата в окружающем мире. Номинанты макроконцепта «вода» в немецком и русском языках имеют субстантивную форму. Словообразовательные особенности каждого языка приводят к закономерным структурным расхождениям между

немецкими и русскими околядерными знаками (ср. немецкие композиты и русские синтаксические конструкции). Околядерные знаки являются большей частью общелитературными номинациями, однако некоторые из них имеют, по данным словарей, стилистическую окраску. Специфичными для немецкого материала стали диалектизмы, эмоционально окрашенные, в том числе шутливые, обозначения водных объектов, жаргонизмы из языка моряков и охотников. Русский национальный колорит проявился в просторечных, ласкательных, народно-поэтических и фольклорных номинантах концепта. Исследование околядерных номинантов позволило также выявить сходства и различия в номинативно-семантической раскраске существенных фрагментов макроконцепта «вода».

Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь / авт.-сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др.; под общ. рук. О.И. Москальской. 8-е изд., стереотип. М., 2002. Т. 1–3.
2. Войтешук И.В. Содержание и средства активации концепта «вода» в семантическом пространстве языка и речи (на материале немецкого и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2002.
3. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: моногр. М., 2008.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007 [Электронный ресурс]. URL: http://sternia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kognitivnaja_lingvistika/Kognitivnaja_lingvistika_2007.pdf (дата обращения: 20.02.2022).
5. Русско-немецкий словарь / под ред. К. Лейна. 11-е изд., стереотип. М., 1989.
6. Синячкин В.П. Концепт «Хлеб» в русском языке. Лингвокультурологические аспекты описания: дис. ... канд. филол. наук, М., 2002.
7. Словарь русского языка / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стереотип. М., 1999. Т. I–IV.
8. У Мэн. Толковые словари как отражение эволюции языковой картины русского народа: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2018.
9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / herausg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, 2003.
10. Hoberg R. Die Lehre vom sprachlichen Feld. Düsseldorf, 1970.
11. Radünzel C. Bezeichnungen für Führungspersonen im Russischen im Vergleich mit anderen slawischen Sprachen und dem Deutschen. Heidelberg, 2010.

* * *

1. Bol'shoj nemecko-russkij slovar' / avt.-sost. E.I. Leping, N.P. Strahova, N.I. Filicheva i dr.; pod obshch. ruk. O.I. Moskal'skoj. 8-e izd., stereotip. M., 2002. T. 1–3.

2. Vojteshchuk I.V. Soderzhanie i sredstva ob#ektivacii koncepta «voda» v semanticheskom prostranstve yazyka i rechi (na materiale nemeckogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2002.

3. Krasavskij N.A. Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah: monogr. M., 2008.

4. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika. M., 2007 [Elektronnyj resurs]. URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kognitivnaja_lingvistika/Kognitivnaja_lingvistika_2007.pdf (data obrashcheniya: 20.02.2022).

5. Russko-nemeckij slovar' / pod red. K. Lejna. 11-e izd., stereotip. M., 1989.

6. Sinyachkin V.P. Koncept «Hleb» v russkom yazyke. Lingvokul'turologicheskie aspekty opisaniya: dis. ... kand. filol. nauk, M., 2002.

7. Slovar' russkogo yazyka / Akad. nauk SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A.P. Evgen'evoj. 4-e izd., stereotip. M., 1999. T. I–IV.

8. U Men. Tolkovye slovari kak otrazhenie evolyucii yazykovoj kartiny russkogo naroda: dis. ... kand. filol. nauk. Tambov, 2018.



Considering the issue of the definition of the key signs of the objectification of the conceptual units in language

The article deals with the peculiarities of the language objectification of the conceptual units. The nuclear and near-nuclear names of the microconcept "water" in the German and Russian languages are the subject of the description. There are defined the nominative functions of the key signs of the concept and their place in the nominative space of the category "natural water". The author contrasts the word formative, semantic, stylistic and other peculiarities of the German and Russian nominees of the concept.

Key words: macroconcept, key words of the concept, nominative space of concept, nuclear and near-nuclear nominees.

(Статья поступила в редакцию 30.11.2021)

Н.И. КОРОБКИНА
(Волгоград)

ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Неэкологичность современных окказионализмов заключается в их избыточности, двусмысленности интерпретации их семантики, деструктивности коммуникативной ситуации как источника их появления. Экологичность современных окказионализмов состоит в необходимости обновления лексического строя языка как залога его успешного развития, в стремлении к языковой экономии, краткости, лаконичности и емкости коммуникации.



Ключевые слова: окказионализм, окказиональное словообразование, лингвоэкология (экология языка), экологичность/неэкологичность, коммуникативная ситуация, языковая мода, языковая экономия.

Научный интерес к проблеме окказионального словообразования вызван, вероятно, тем, что сегодня обновление коммуникативного пространства в силу как собственно лингвистических (лингвосинергические эффекты, лингвоминимализм и т. п.), так и экстралингвистических (интенсивное развитие массмедийных технологий коммуникации, процессы глобализации, которые распространяются практически на все типы коммуникативных практик, масштабные международные интернет-проекты и т. п.) причин происходит за счет разного рода экспрессивно маркированных новейших лексем. Такая апелляция к парадигме общения представляет собой один из важнейших вариантов решения регулярно появляющихся коммуникативных задач, равно как отражение лингвокреативной деятельности человека на современном этапе развития науки о языке.

Анализ окказиональных новообразований актуален для данной работы, поэтому определим этот ключевой термин так, как было сделано на страницах нашей диссертации. Окказионализмы – это авторские слова или словосочетания, обладающие прагматическим и когнитивным потенциалом, которых ранее не было в коммуникативном обороте. Средой их появления и проявления выступает речь, ко-

торая определяет их более или менее стабильную новизну с течением времени и вне условий порождения.

Форма, значение, выражение определенного понятия, создание по случаю и отсутствии широкого (частотного) ситуативного функционирования – одни из витальных особенностей окказиональных номинаций. Рождение окказионализма происходит в пределах конкретной коммуникативной ситуации, которая состоит из цели, темы, участников, хронотопа, сферы, мотива, прагматики.

Одновременно с перечисленным прагматическая направленность (реализация прагматической функции) – одна из базовых характеристик окказиональной номинации. Эта характеристика есть не что иное, как проявление выразительности окказионализма, перлокутивный эффект неожиданности и удивления, который оказывается на говорящего/слушающего. Имеет место также воздействие на чувственно-эмоциональную сферу говорящего/слушающего, намерение вербальной номинации неназванного (подробнее см.: [5]).

Закономерно, что анализ современных окказиональных новообразований осуществляется в тесной связи с дескрипцией разнообразных речевых стратегий, что иначе описывает вопрос о соотношении языкового и речевого новаторства. Кроме того, появление окказиональных лингвистических новинок как в наибольшей степени динамичного явления вторичной номинации говорит о том, что в языке постоянно протекают деривационные процессы. Несмотря на то, что анализируемые дериваты располагаются «на границе нормы», их исследование видится исключительно необходимым. Оно приводит к более глубокому пониманию деривационных потенциалов отдельных языковых единиц, а также когнитивных процессов, которые составляют основу словообразовательной мотивации.

Не менее привлекательным для научного исследования видится не столько проблема окказионального словообразования в общем, сколько вопрос о его экологичности/неэкологичности. Изучение дихотомии «экологичность – неэкологичность» стало возможным благодаря проникновению в исследовательское поле лингвистики накопленных в умах ученых определенных экологических знаний и, как следствие, появлению и динамичному развитию такого направления современной лингвистической науки, как экологии языка (лингвоэкологии).

Стали активно прорабатываться вопросы о предметных областях, задачах, понятийно-терминологическом аппарате нового научного направления (см., например: [6; 11]), его интеграции с другими отраслями лингвистической науки (например, на стыке лингвоэкологии и этиологии возникло самостоятельное, не менее интересное для научных изысканий направление – эмотивная лингвоэкология [12]).

На сегодняшний день основные аспекты лингвоэкологических исследований сводятся к следующим: изучение категории экологичности/неэкологичности как по отношению к языку, так и применительно к коммуникации; анализ проблемы использования языка/речи с негативными целями и намерениями; попытки подтвердить/опровергнуть гипотезу о деструктивном влиянии заимствований на русский язык; описание речевых ошибок как возможного проявления неэкологичного использования языка; борьба с обеднением языка и его выразительных ресурсов и др. [3; 4; 8 и др.].

Возвращаясь к вопросу об экологичности/неэкологичности современного окказионального словообразования, на страницах данной работы мы попытаемся разобраться, приносит ли окказионализация коммуникативного пространства современного русского языка пользу или, наоборот, «засоряет» его, оказывает негативное влияние на языковое развитие. Другими словами, являются ли ежедневно появляющиеся окказионализмы экологичными для самого языка и его пользователей, или же они приводят к дезэкологизации языкового и коммуникативного пространства и оказывают неэкологичный эффект на пользователей языка.

В поисках ответа на поставленные вопросы поговорим об особой группе современных ранее не существовавших номинаций, которые в силу набирающего обороты процесса языковой интеграции начинают занимать прочные позиции в коммуникативном пространстве. Речь идет о гибридных окказионализмах, которые в нашем понимании являются новообразованиями, структурно представляющими собой сочетание русского и английского конституэнт. При этом такое сочетание может достигаться различными словообразовательными способами (блендинг, словосложение и др.).

Приведем примеры некоторых гибридных окказионализмов. *Ватиликс* (*Ватикан* + *Викиликс*) (скандальная публикация конфиденциальной информации с целью дискредитации Папы Римского Бенедикта XVI (книга «Тай-

ные документы Папы», автор Паоло Габриэле – личный секретарь Папы) [9, с. 6]. В данном случае имеет место словообразовательный способ блендинга, когда исходные форманты частично редуцируются и образуется новая окказиональная номинация. В номинации *Снегодзилла* (*снегопад* + *Годзилла*) (неофициальное название снегопада «Джонас», обрушившегося в 20-х числах января 2016 г. на восточное побережье Нового Света) [2] также наблюдается словообразовательный процесс блендинга, однако частично редуцируется только один из исходных формантов – *снегопад*. Окказионализм *селфицид* (*селфи* + *суицид*) (экстремальные селфи, ценой которых становится жизнь) [1] вновь иллюстрирует словообразовательный способ блендинга при редуцировании форманта *суицид*.

Данные лингвистические новинки свидетельствуют о том, что современный русский язык не может противостоять процессу мировой глобализации и поэтому активно взаимодействует с языком международного общения – английским, который снабжает русскоязычное коммуникативное пространство большим количеством заимствований.

Конечно, современный русский язык не может оставаться безучастным к появлению иноязычных элементов, он их принимает, некоторые даже ассимилирует. Следовательно, и носитель современного русского языка, допуская в свой лексикон интернациональные слова, вынужден адаптироваться к условиям, которые диктуются процессом глобализации извне. И если посмотреть на это вторжение иноязычных элементов с положительной стороны, то, безусловно, за счет их появления происходит обогащение русского языка, расширение его лексического запаса. Поэтому можно с уверенностью констатировать положительно-экологическое влияние новых номинаций, в том числе и окказионализмов, на современный русский язык и его пользователей.

Одновременно довольно остро встает проблема о целесообразности использования подобных окказиональных новообразований и их интерференции в коммуникативное пространство современного русского языка. Такие пуристические взгляды видятся особенно актуальными, принимая во внимание имеющиеся богатые ресурсы родного языка для образования новых слов. В контексте этого многие гибридные окказионализмы могут казаться избыточными и, следовательно, неэкологичными для современного русского языка, а предпочтительность их использования вместо

потенциальных чисто русских аналогов есть не что иное, как дань языковой моде, которая может быть, к сожалению, довольно далека от экологичности.

Неэкологичность современных гибридных окказионализмов может также заключаться в двоякости интерпретации их семантики. Например, окказионализм *ойлигархия* можно проанализировать по-разному: с одной стороны, это блендинг двух формантов – транслитерированного английского слова *oil* (*нефть*) и «осколка» русского слова *олигархия* со значением «олигархия, построенная на нефтяном бизнесе» [13]. С другой стороны, начальный формант этого гибридного окказионализма представляет собой русскоязычное междометие *ой ли*, которое, по мнению М.Н. Эпштейна, выражает некий знак сомнения, недоверия и которое в сочетании с «осколком» слова *олигархия*, что представляет собой другой формант новообразования, наделяется следующим семантическим содержанием: «шаткая, сомнительная, опальная олигархия» [Там же].

Вот и получается, что двусмысленность семантики окказионализма может стать определенной коммуникативной помехой и стимулом для возникновения определенного напряжения, что явно снижает степень экологичности общения. Гипотетически один из коммуникантов при встрече с мыслью, наполовину облаченной в иноязычную вербальную упаковку, может чувствовать свою языковую некомпетентность в процессе общения, его можно легко ввести в заблуждение. Таким образом, двусмысленность семантики может стать множителем череды коммуникативных неудач и привести к неловким коммуникативным ситуациям.

Похожая неэкологичная коммуникативная ситуация складывается с окказионализмом *олигофренд*, который, рассматривая как блендинг исходных формантов – русскоязычного слова *олигарх* и англоязычной транслитерированной номинации *френд* (от англ. *friend* – «друг»), можно истолковать следующим образом: «друг, являющийся по социальному статусу олигархом» (семантизация наша. – Н.К.). Одновременно с этим, однако, анализируемая окказиональная новинка является гибридным окказионализмом, в котором вновь встречается один из исходных формантов – англоязычное слово *френд*, но уже в сочетании с другим формантом – со словом *олигофрен*. Такое сочетание гибридных формантов позволяет интерпретировать исходный окказионализм по-иному: «друг, страдающий недоразвитием ум-

ственных способностей, слабоумием» (семантизация наша. – *Н.К.*).

Использование данного окказионализма в определенной ситуации общения может привести к неэкологичности коммуникации, поскольку вновь имеет место двусмысленность интерпретации семантики нового слова. Определенные коммуникативные проблемы могут также возникнуть в том случае, если один из коммуникантов не знаком с английским языком. Такой пользователь языка явно будет испытывать на себе неэкологичное влияние нового слова, поскольку иноязычные лексемы затрудняют понимание транслируемого высказывания, мешают установлению должного контакта с собеседником и практически сводят на нет создание благоприятной (экологичной) атмосферы общения.

Окказионализм, как и любое другое новообразование, берет свое начало в определенной коммуникативной ситуации, которая может обладать двойственной природой. С одной стороны, она имеет все возможности для надления новой номинации положительной энергетической мощностью. С другой стороны, если коммуникативная ситуация появления окказионализма включает в себя негативные эмоциональные переживания, эмоциональное давление и т. п., то имеет место насильственное, неэкологичное обращение с языком/речью. Постепенно это может вести, на наш взгляд, к разрушению языка/речи и обуславливать эмоциональную дисгармонию в коммуникативном социуме.

Таким, казалось бы, неэкологичным экстралингвистическим событием 2020 г. является пандемия COVID-19, когда коммуникативное пространство современного русского языка начало заполняться различными новообразованиями деструктивного характера. Их разрушительная мощь и неэкологичность заключаются в том, что эти лингвистические новинки стимулировали у пользователей языка отрицательные эмоции, провоцировали их на негативные эмоциональные переживания. Чего стоит целый кластер новых, окказиональных на тот момент своего появления, номинаций, используемых для обозначения неожиданно ставших реалиями нашей жизни феноменов: *ковидиот, ковидисты, коронапозитивисты, вакцинославие, вакцинобесие, коронаванный убийца* и др. И действительно, зачастую все эти окказиональные новообразования вселяли в пользователей языка неизвестность, боязнь, тревогу, страх и другие отрицательные эмоции. Вся эта негативная энергетика

не могла не передаваться и самому языку, который, будучи чувствительной и живой системой, мгновенно реагировал на все эти важные общественные события и потрясения.

Парадокс описываемой коммуникативной ситуации с COVID-19 заключается в том, что окказиональные новообразования, появившиеся и продолжающие появляться в качестве вербальной реакции на соответствующий экстралингвистический стимул, могут быть не только деструктивными, но и совершенно экологичными по своей природе. Интересно также, что в процессе работы над фактическим материалом был наблюдаем достаточно быстрый переход некоторых из анализируемых далее номинаций из разряда окказиональной лексики в группу неологизмов. Подтверждением данного факта является обнаружение ряда рассматриваемых окказиональных номинаций, которые уже могут быть названы неологизмами, в «Словаре русского языка коронавирусной эпохи» [7].

Обратим внимание, например, на такую номинацию, как *догшеринг* (от англ. *dogsharing* – «обмен собаками»). Здесь, в отличие от проанализированных ранее окказиональных номинаций, образованных посредством блендинга, имеет место такой способ словообразования, как словосложение. Два исходных транслитерированных форманта, соединяясь друг с другом, образуют окказионализм, служащий для отражения определенной коммуникативной ситуации и выражающий вербальную реакцию на конкретный экстралингвистический стимул.

Вынужденные правительственные меры по самоизоляции весной 2020 г. привели к тому, что людям не позволялось по любому поводу покидать свое место жительства. Одной из таких немногих причин, по которой разрешалось выйти из дома, был выгул домашних животных, в частности собак. И многие добродушные и, возможно, даже предприимчивые и корыстные граждане стали сдавать в аренду своих домашних питомцев. Такое явление и получило название *догшеринг*.

Соответствующая транслитерированная с английского языка окказиональная новинка неплохо начала приживаться в коммуникативном пространстве современного русского языка. Конечно, во многом это опять-таки модное и престижное влияние английского языка. Но не менее витальным, а главное, экологичным фактором, способствующим укреплению позиций данной номинации в коммуникативном пространстве современного русско-

го языка, является языковая экономия. Как известно, современная коммуникация отличается тенденцией к редуцированию затрачиваемых на нее человеческих и языковых ресурсов. Краткость и лаконичность являются одними из важных черт современного успешного, экологичного общения. И действительно, гораздо меньше усилий со стороны пользователей языка, а также самих языковых средств будет затрачиваться для нормального функционирования англоязычной лексемы *догшеринг*.

Давайте сравним следующие два примера:

1) *Сегодня вечером наконец-то выйду погулять, договорился с другом о догшеринге* [10];
 2) *Сегодня вечером наконец-то выйду погулять, договорился с другом о том, что он даст мне в аренду своего домашнего питомца*. Первое предложение с анализируемым окказионализмом явно отвечает сути языковой экономии: в одном слове (*догшеринг*) содержится максимум передаваемой информации, что говорит о его содержательной емкости. Второе предложение уходит от использования иноязычного элемента. При этом мы видим, что в современном русском языке имеется определенная лакуна в подборе соответствующего емкого русскоязычного эквивалента английской номинации. А попытка передать смысл англоязычной лексемы с помощью средств русского языка далека от экономии и, следовательно, экологичности.

Еще одной экологичной номинацией, отвечающей запросам современной коммуникации к языковой экономии, является окказионализм *зумбомбинг* (от англ. *zoombombing* (дословный перевод на русский язык – *бомбежка / обстрел сервиса "Zoom"*)). Появлению данной номинации, образованной словосложением двух исходных транслитерированных формантов, вновь способствовала пандемия COVID-19 весной 2020 г., когда в одночасье сервис видеоконференций Zoom стал одной из самых востребованных программ для организации удаленной работы и дистанционного обучения. Такой популярностью сервиса не могли не воспользоваться тролли и пранкеры, которые вмешивались в незащищенные видеоконференции и срывали их трансляцию виртуальными элементами. Данное явление назвали зумбомбингом.

Безусловно, имеет право на существование мнение о том, что посредством таких окказионализмов происходит варваризация современного русского языка, его коммуникативное пространство заполняется иноязычными элементами, которые не способствуют

его обогащению, а, наоборот, отчасти дублируют уже существующие в языке слова. Но если во главу угла ставится вопрос о доминирующей в языке и общении тенденции к экономии, то нельзя нивелировать экологичность подобных новообразований. Ведь что экономно, то и экологично. И речь идет не только об экологичности языка и общения. Бесспорным представляется экологичное влияние таких окказионализмов на пользователей языка, которые, вероятно, могут испытывать определенные положительные эмоции и чувства от краткой, незагроможденной коммуникации.

Длительное пребывание в четырех стенах наедине друг с другом во время пандемии COVID-19 весной 2020 г. стало для многих супружеских пар настоящим испытанием. И, к сожалению, не все отношения его прошли. Поэтому во многих странах мира локдаун почти двухлетней давности ознаменовался большим количеством разводов, которые получили название *ковидиворсы* (от англ. *covidivorce = covid + divorce* (буквальный перевод на русский язык – *ковиразвод = ковид + развод*)).

С одной стороны, использование подобных обиходно-бытовых лексем, образованных слиянием (блендингом) двух исходных формантов с частичным редуцированием одного из них, говорит не только о привычке, выработанной под влиянием английского языка, но и неким показателем престижа. Пользователи языка, запуская в свой лексикон такие иноязычные элементы, интенсифицируют позиции языка международного общения. Что касается родного языка, то его роль, часто неосознанно, нивелируется и занижается, что свидетельствует об определенной угрозе и неэкологичном влиянии иноязычной лексики.

С другой стороны, становится очевидным и экологичный характер подобных окказиональных номинаций. Их использование формируется под интенсивным влиянием английского языка, чьи заимствования интегрируются в коммуникативное пространство русского языка и представляют собой результат экологичного межкультурного и межязыкового взаимодействия. Почему экологичного? Да потому, что открытость языка к контактам с другими языками говорит о его состоятельности, готовности к изменениям, что не может не оказывать положительного влияния на ход языкового развития. Кроме этого благодаря появлению таких лингвистических новинок активизируются процессы окказионализации и неологизации. В первом случае речь идет о появлении в коммуникативном пространстве языка

авторских слов или словосочетаний, которые обладают определенной новизной, создаются по случаю и не обладают частотным ситуативным употреблением. Во втором же случае, наоборот, новейшие лексемы, все еще сохраняя оттенок новизны, начинают широко использоваться в различных ситуациях общения с целью создания экспрессии, яркости, оригинальности. Не это ли говорит об экологичности языка, его терапевтическом эффекте, оказываемом на пользователей?

Подводя итог разговору об экологичности/неэкологичности современного окказионального словообразования, следует еще раз подчеркнуть, что данная проблема продолжает оставаться дискуссионной. Как показали наши размышления, неэкологичность современного окказионального словообразования может заключаться в избыточности новых слов для русского языка, двусмысленности интерпретации их семантики, деструктивности коммуникативной ситуации как источника появления лингвистической новинки, следовании языковой моде и престиже, которые нередко могут быть далеки от экологичности. Конструктивный (экологичный) характер современных окказионализмов в коммуникативном пространстве русского языка состоит в необходимости обновления его лексического строя как залога успешного языкового развития. Положительное и экологичное влияние новых окказиональных номинаций также связано с одной из ведущих тенденций современного общения – стремлению к языковой экономии, краткости, лаконичности и емкости коммуникации.

Список литературы

1. Вести. Телеканал «Россия 1». 2015. 25 мая. 14.00.
2. Еремина Н. Сильнейшая за 100 лет снежная буря парализовала США [Электронный ресурс] // Блокнот. Россия. 23 января 2016 г. URL: <http://bloknot.ru/v-mire/sil-nejshaya-za-100-let-snezhnaya-burya-paralizovala-ssha-383077.html> (дата обращения: 24.01.2016).
3. Калинина М.В. Экология языка. Заимствования в средствах массовой информации // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2018. Т. 15. № 2. С. 43–47.
4. Ключанов И.Э. Несколько замечаний об экологичности коммуникации // Экология. Коммуникация. Перевод: материалы Всерос. онлайн-конф., посвящ. 15-летию каф. перевода и межкультурной коммуникации и 60-летию факультета иностранных языков Бурят. гос. ун-та. Улан-Удэ, 2020. С. 6–10.
5. Коробкина Н.И. Концептуальная интеграция как способ языковой экономии: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.
6. Сковородников А.П. Экология русского языка: моногр. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Сиб. фед. ун-т. Красноярск, 2016.
7. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожеников [и др.]. СПб., 2021.
8. Тарасова О.Д. Категория экологичности как важный параметр для эмотивной лингвоэкологии // Интерактивная наука. 2016. № 4. С. 94–96.
9. Черных Е. Ротшильды и Рокфеллеры против Папы Римского // Комс. правда. 28 февраля – 7 марта 2013. № 9–т. С. 6.
10. Черткова Д. Инфодемия, карантин и ковидиворс [Электронный ресурс] // Коммерсантъ Стиль. 2020. 25 июня. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4390971> (дата обращения: 10.01.2021).
11. Экология русского языка. Словарь лингвоэкологических терминов / авт.-сост. д-р филол. наук, проф. А.П. Сковородников. М., 2017.
12. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко, редкол.: Я.А. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. Волгоград, 2013.
13. Эпштейн М.Н. Язык лукавого раба. Авторитарный язык [Электронный ресурс] // Рус. журн. 2012. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Yazyk-lukavogo-raba> (дата обращения: 15.12.2012).

* * *

1. Vesti. Telekanal «Rossiya 1». 2015. 25 maya. 14.00.

2. Eremina N. Sil'nejshaya za 100 let snezhnaya burya paralizovala SSHA [Elektronnyj resurs] // Bloknot. Rossiya. 23 yanvarya 2016 g. URL: <http://bloknot.ru/v-mire/sil-nejshaya-za-100-let-snezhnaya-burya-paralizovala-ssha-383077.html> (data obrashcheniya 24.01.2016).

3. Kalinina M.V. Ekologiya yazyka. Zaimstvovaniya v sredstvakh massovoj informacii // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2018. T. 15. № 2. S. 43–47.

4. Klyukanov I.E. Neskol'ko zamechanij ob ekologichnosti kommunikacii // Ekologiya. Kommunikaciya. Perevod: materialy Versos. onlajn-konf., posvyashch. 15-letiyu kaf. perevoda i mezhkul'turnoj kommunikacii i 60-letiyu fakul'teta inostrannyh yazykov Buryat. gos. un-ta. Ulan-Ude, 2020. S. 6–10.

5. Korobkina N.I. Konceptual'naya integraciya kak sposob yazykovoj ekonomii: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.

6. Skovorodnikov A.P. Ekologiya russkogo yazyka: monogr. / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Sib. fed. un-t. Krasnoyarsk, 2016.

7. Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoj epohi / sost. H. Val'ter, E.S. Gromenko, A.Yu. Kozhevnikov [i dr.]. SPb., 2021.

8. Tarasova O.D. Kategoriya ekologichnosti kak vazhnyj parametr dlya emotivnoj lingvoekologii // Interaktivnaya nauka. 2016. № 4. S. 94–96.

9. Chernyh E. Rotshil'dy i Rokfellery protiv Papy Rimskogo // Koms. pravda. 2013. 28 fevralya – 7 marta. № 9–t. S. 6.

10. Chertkova D. Infodemiya, karantikuly i kovidivory [Elektronnyj resurs] // Kommersant" Stil'. 2020. 25 iyunya. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4390971> (data obrashcheniya: 10.01.2021).

11. Ekologiya russkogo yazyka. Slovar' lingvoekologicheskikh terminov / avt.-sost. d-r filol. nauk, prof. A.P. Skovorodnikov. M., 2017.

12. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve: kol. monogr. / nauch. red. prof. V.I. Shahovskij; otv. red. prof. N.N. Panchenko, redkol.: Ya.A. Volkova, A.A. Shteba, N.I. Kobkina. Volgograd, 2013.

13. Epshtejn M.N. Yazyk lukavogo raba. Avtoritarnyj yazyk [Elektronnyj resurs] // Rus. zhurn. 2012. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Yazyk-lukavogo-raba> (data obrashcheniya: 15.12.2012).



The issue of the ecological compatibility of the modern occasional word formation

The non-ecological nature of the modern occasional words consists in their redundancy, the ambiguity of the interpretation of their semantics and the destructiveness of the communicative situation as the source of their appearance. The ecological nature of the modern occasional words is in the necessity of the renewal of the lexical formation of the language as the key to its successful development, the aiming to the linguistic economy, shortness, laconicism and content of the communication.

Key words: *occasional word, occasional word formation, linguoecology (ecology of the language), ecological and non-ecological nature, communicative situation, language fashion, linguistic economy.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

С.А. ЕРМАКОВ
(Воронеж)

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СЛОВАРЕЙ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ (на материале английского языка)

Рассматриваются принципы лексикографической фиксации парадигматических оппозиций лексических единиц, входящих в ЛСГ «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в английском языке. Особое внимание при составлении словарных статей словарей синонимов и антонимов уделяется использованию комплексной методики на основе семных конкретизаторов как индикаторов степени проявления доминантного опорного семантического признака.



Ключевые слова: *словарь синонимов, словарь антонимов, доминантный признак, семный конкретизатор, шкала градации.*

Данная работа рассматривает принципы лексикографической фиксации парадигматических оппозиций лексических единиц с градуальной семантикой, входящих в лексико-семантическую группу «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в английском языке. Цель исследования заключается в создании словарей синонимов и антонимов «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в английском языке.

Отбор языкового материала для предлагаемых словарей синонимов и антонимов проводится по доминантному опорному семантическому признаку ЛСГ – *уровень владения профессиональным мастерством*. Если слова многозначные, то берутся значения (семемы), соответствующие критерию отбора.

Лексикографические традиции Великобритании уходят корнями в Средневековье, имеют богатое наследие и предлагают читателю широкий выбор словарей синонимов и антонимов. Среди англоязычных лексикографических изданий хотелось бы отметить *A Complete Dictionary of Synonyms and Antonyms or Synonyms and Words of Opposite Meaning* (1883–1886) под редакцией Самюэля Фэллоуза. В словаре нет легенды заглавного слова, нет примеров, которые показывали бы слово в контексте, нет и развернутых толкований, уточняющих значения или оттенки значений, например:

Adept.

SYN. Expert, adroit, handy, master, performer, professor, artist.

ANT. Awkward, clumsy, inexpert, tyro, novice, lubber, blunderer [3, p. 14].

Автор считает, что антонимы окажут такую же большую помощь в подборе слов противоположного значения, как и синонимы в подборе синонимичных слов. Особое внимание уделяется также спискам американизмов и британизмов.

Оксфордский тезаурус *The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms* (1994) остается самым полезным тезаурусом с большим количеством практических рекомендаций для пользователя, чем любое другое конкурирующее издание. Около 350 000 синонимов, охватывающих общий английский, а также тысячи региональных и идиоматических слов и выражений, например:

Apprentice n. novice, tiro or tyro, learner, starter, beginner, greenhorn, Colloq US rookie: Lever served as an apprentice in the soap factory [11, p. 75].

Щедрая и подробная маркировка показывает, как использовать синонимы, а примеры предложений упрощают выбор правильного синонима. Наиболее полезные синонимы (т. е. те, которые наиболее близки по значению к главному слову) перечислены первыми.

Один из самых авторитетных источников по американскому английскому языку *Webster's New Dictionary of Synonyms* (1984) представляет более чем 460 000 записей с 200 000 примерами употребления и 1 000 синонимическими статьями, например:

Dabbler, tyro, *amateur, dilettante

Con (Contrasted Words) adept, *expert, wizard, artist [13, p. 207].

Слова, помеченные значком *, имеют собственные словарные статьи, в которых приведены легенды всех членов синонимического ряда с примерами употребления, например:

Expert implies successful experience, broad knowledge of one's subject, and distinguished achievements; it is applied specifically to one who is recognized as an authority in his field» – «this problem in triangulation was extremely difficult, and an expert in geodesy was brought from the United States (Heiser) [Ibid., p. 311].

Эксперт подразумевает успешный опыт, обширные знания своего предмета и выдающиеся достижения; применяется специально к тому, кто при-

знан авторитетом в своей области – эта проблема в триангуляции была чрезвычайно сложной, и эксперт по геодезии был привезен из Соединенных Штатов (Хейзер).

Алфавитное расположение экономит поиск по индексу, а простая в использовании система перекрестных ссылок позволяет точно определить родственные слова. Антонимы, аналогичные слова и контрастные слова предоставляют дополнительную информацию о соотношениях слов.

Кроме лексикографических изданий предлагается широкий выбор словарей и тезаурусов в электронном варианте, например: *Synonyms and Antonyms of Words* (URL: <https://www.thesaurus.com>); *Collins Thesaurus* (URL: <https://www.collinsdictionary.com>); *Lexico's Oxford English Synonyms* (URL: <https://www.lexico.com>) и др.

При составлении словарных статей словарей синонимов и антонимов предлагается использовать комплексную методику.

- Для получения более полного толкования лексических единиц по количеству значений и их семантическому наполнению используется метод обобщения словарных дефиниций.

- Полученные толкования слова подвергаются семной интерпретации с применением аспектно-структурного подхода с трафаретной моделью семного описания отдельных его значений, что позволяет провести сопоставление последних на уровне микрокомпонентов значения и выявить структурные особенности их семантики, которые позволяют судить о корреляции антонимо-синонимических парадигм исследуемой ЛСГ.

- Для уточнения и дополнения полученных обобщенных лексикографических значений и их семных описаний, а также для верификации их парадигматических связей анализируются контексты употребления исследуемых лексических единиц в литературных и публицистических произведениях современных и классических авторов.

- Применяется шкала градации, которая, являясь графическим изображением градуального доминантного опорного семантического признака ЛСГ «уровень профессионального мастерства», позволяет разграничить степень проявления данного признака, а также разработать классификацию синонимов и антонимов, нашедшую свое отражение в данных словарных статьях.

- Обобщение словарных толкований ЛЕ. «Наиболее полное лексикографическое описание осуществляется лишь совокупностью дефиниций разных словарей, которые дополняют друг друга» [2, с. 10], например: GURU – ‘influential or revered teacher’ («влиятельный или почитаемый учитель») [10, с. 391]; ‘(informal) someone who knows a lot about particular subject, and to whom people go for advice’ («(неофициально) тот, кто много знает о конкретном предмете, и к кому люди обращаются за советом») [8, с. 258]; ‘a person who is recognized as an expert in a given field’ («лицо, признанное экспертом в определенной области») [4]; ‘(informal) someone who knows a lot about a particular subject, and gives advice to other people’ («(неофициально) тот, кто много знает о конкретном предмете и дает советы другим людям») [6]; ‘a person who some people regard as an expert or leader’ («человек, которого некоторые люди считают экспертом или лидером») [7].

- Семная интерпретация полученных обобщенных лексикографических описаний ЛЕ. Аспектно-структурный подход с графаретной моделью семного описания отдельных значений ЛЕ заключается «в последовательном вычленении и описании денотативных, коннотативных и функциональных аспектов семантики каждой семемы; в унификации метаязыкового описания сем в рамках семантического класса или лексико-семантического поля; в обязательности приложения полной структурно-функциональной типологии сем того или иного семантического класса (графаретной модели) к описанию каждого значения...; в перечислении сем в рамках каждого семантического аспекта в определенном фиксированном порядке» [1, с. 137]. При этом обобщенные лексикографические значения и их семные описания уточняются и дополняются анализом контекстов употребления исследуемых ЛЕ в литературных и публицистических произведениях современных и классических авторов.

При описании семной структуры значений ЛЕ выявлено, что их семантическая общность определяется наличием семантического ядра (выделено жирным шрифтом), в котором различимы интегральные микрокомпоненты значения, а именно: архисема, полоразличительная сема, доминирующая опорная сема ЛСГ с различными семными конкретизаторами (выделены жирным курсивом). Приведем следующий пример:

GURU:

Д: *лицо, мужской // женский пол, безупречно владеет профессиональным мастерством* / пользуется признанным авторитетом в определенной области, консультирует и дает советы;

К: одобрительное, положительно-эмоциональное;

Ф: разговорное, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, политкорректное, почитательное.

Before becoming famous as a business **guru**, Stephen Covey studied business, education, and theology, earning an MBA from Harvard and a doctorate from Brigham Young (Прежде чем прославиться как **гуру** бизнеса, Стивен Кови изучал бизнес, образование и теологию, получив степень MBA в Гарварде и докторскую степень у Бригама Янга) [5].

- Градация семантического признака. Выявленные в структуре исследуемых лексических единиц семные конкретизаторы позволяют не только описать процесс градации интегрального семантического признака, но и дифференцировать члены ЛСГ по микрогруппам, провести шкалирование и разработать классификацию синонимов и антонимов, например:

Безупречно владеет профессиональным мастерством: ACE, ARTIST семема-2, DOYEN, EXPERT семема-1, GENIUS, GURU, MAESTRO, MAGICIAN, MASTER семема-1, PRODIGY, STAR, VIRTUOSO, WIZARD.

Искусно владеет профессиональным мастерством: ADEPT, AUTHORITY, BOFFIN, CONNOISSEUR, CRACKERJACK, CRAFTSMAN семема-1, CRAFTSWOMAN семема-1, DAB, DAB HAND, HOTSHOT, MAVEN, MEISTER, PROFESSIONAL семема-1, PROFICIENT, SCHOLAR, SAVANT, SHARK семема-2, SPECIALIST, WHIZ.

Умело владеет профессиональным мастерством: ARTIFICER, ARTISAN, CRAFTSMAN семема-2, CRAFTSWOMAN семема-2, DIYER, EXPERT семема-2, JOURNEYMAN семема-1, JOURNEYWOMAN семема-1, MASTER семема-2, OLDHAND, PRACTITIONER, PRO, PROFESSIONAL семема-2, TECHNICIAN, VETERAN, WARHORSE, WRIGHT.

Нормативно владеет профессиональным мастерством: APPRENTICE семема-1, CRAFTSMAN семема-3, CRAFTSWOMAN семема-3, HAND, HANDYMAN, HANDYWOMAN, HANDICRAFTSMAN, HANDICRAFTSWOMAN, HIND, JOURNEYMAN семема-2, JOURNEYWOMAN семема-2, LABORER, EMPLOYEE, OPERATIVE, ROUSTABOUT, WORKMAN, WORKWOMAN, WORKER.

Неумело владеет профессиональным мастерством: AMATEUR семема-1, APPRENTICE семема-2, ASSISTANT, CADET, CUB, DILETTANTE семема-2, DISCIPLE, INTERN, HOBBYIST, LEARNER, NONPROFESSIONAL семема-1, PRE-PROFESSIONAL, PROBATIONER, PUPIL, TRAINEE.

Неудовлетворительно владеет профессиональным мастерством: AMATEUR семема-2, BLUNDERER, BUNGLER, BUTTERFINGERS, DABBLER, DABSTER, DILETTANTE семема-2, MUDDLER, NONEXPERT, NONPROFESSIONAL семема-2, NONSPECIALIST, SCIOLIST, TINKERER.

Слабо владеет профессиональным мастерством: BABE, BEGINNER, COLT, DUFFER, GREENHORN, IGNORAMUS, FRESHMAN, LAYMAN, LAYPERSON, LAYWOMAN, NOVICE, NEWBIE, NEWCOMER, NOOB, ROOKIE, SUNDAY DRIVER, TENDERFOOT, TYRO.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, предлагаем принять следующие версии словарных статей словарей синонимов и антонимов:

СЛОВАРЬ СИНОНИМОВ

«Наименования лиц

по уровню профессионального мастерства» английского языка

В предлагаемом СЛОВАРЕ СИНОНИМОВ формат упорядочения заголовка – алфавитный, значения многозначных слов представлены семемами, например: CRAFTSMAN семема-2.

Структура словарной статьи имеет следующий вид:

– заглавное слово;

– легенда, в которой перечислены различные семантические признаки значения слова по аспектам (Д – денотативный, К – коннотативный и Ф – функциональный), при этом доминантный опорный семантический признак ЛСГ выделен жирным шрифтом, а семный конкретизатор как индикатор степени проявления данного семантического признака, выделен жирным курсивом, например: ***умело владеет профессиональным мастерством***;

– текстовая иллюстрация с заглавным словом, в которой подтверждаются сведения, сообщаемые в легенде, а также демонстрируются его синонимические связи в контексте употребления;

– синонимы, тождественные по градуальному семантическому признаку в алфавитном порядке (имеют одинаковый (тождественный) семный конкретизатор и могут быть взаимозаменяемы в контекстах употребления);

– синонимы, эвентуальные по градуальному семантическому признаку по синонимическим рядам (имеют различные по значению, но одинаковые по знаку семные конкретизаторы и могут быть синонимами не во всех контекстах употребления);

– допустимые эвентуальные синонимы по градуальному семантическому признаку в

алфавитном порядке (имеют нейтральный по значению семный конкретизатор и становятся синонимами в определенных контекстах употребления).

Например:

GURU:

Д: лицо, мужской // женский пол, ***безупречно владеет профессиональным мастерством*** / пользуется признанным авторитетом в определенной области, консультирует и дает советы;

К: одобрительное, положительно-эмоциональное;

Ф: разговорное, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, политкорректное, почтительное.

– «Forget voice-coaches, image consultants, PR experts and makeover gurus; it's Lydia who can make you a star» (Забудьте о голосовых тренерах, консультантах по имиджу, ***экспертах*** по связям с общественностью и ***гуру*** макияжа; именно Лидия может сделать вас звездой) [9].

Синонимы, тождественные по градуальному семантическому признаку:

ACE, ARTIST семема-2, DOYEN, EXPERT семема-1, GENIUS, GURU, MAESTRO, MAGICIAN, MASTER семема-1, PRODIGY, STAR, VIRTUOSO, WIZARD.

Синонимы, эвентуальные по градуальному семантическому признаку:

ADEPT, AUTHORITY, BOFFIN, CONNOISSEUR, CRACKERJACK, CRAFTSMAN семема-1, CRAFTSWOMAN семема-1, DAB, DAB HAND, HOTSHOT, MAVEN, MEISTER, PROFESSIONAL семема-1, PROFICIENT, SCHOLAR, SAVANT, SHARK семема-2, SPECIALIST, WHIZ.

ARTIFICER, ARTISAN, CRAFTSMAN семема-2, CRAFTSWOMAN семема-2, DIYER, EXPERT семема-2, JOURNEYMAN семема-1, JOURNEYWOMAN семема-1, MASTER семема-2, OLD HAND, PRACTITIONER, PRO, PROFESSIONAL семема-2, TECHNICIAN, VETERAN, WARHORSE, WRIGHT.

Допустимые эвентуальные синонимы по градуальному семантическому признаку:

APPRENTICE семема-1, CRAFTSMAN семема-3, CRAFTSWOMAN семема-3, HAND, HANDYMAN, HANDYWOMAN, HANDICRAFTSMAN, HANDICRAFTSWOMAN, HIND, JOURNEYMAN семема-2, JOURNEYWOMAN семема-2, LABORER, EMPLOYEE, OPERATIVE, ROUSTABOUT, WORKMAN, WORKWOMAN, WORKER.

СЛОВАРЬ АНТОНИМОВ

«Наименования лиц

по уровню профессионального мастерства» английского языка

В предлагаемом СЛОВАРЕ АНТОНИМОВ формат упорядочения заголовка – алфавит-

ный, значения многозначных слов представлены семемами, например: ЭКСПЕРТ семема-2.

Структура словарной статьи имеет следующий вид:

- заглавное слово;
- легенда, в которой перечислены различные семантические признаки значения слова по аспектам (Д – денотативный, К – коннотативный и Ф – функциональный), при этом доминантный опорный семантический признак ЛСГ выделен жирным шрифтом, а семный конкретизатор, как индикатор степени проявления данного семантического признака, выделен жирным курсивом, например: **неумело владеет профессиональным мастерством**;

- текстовая иллюстрация с заглавным словом, в которой подтверждаются сведения, сообщаемые в легенде, и демонстрируются его антонимические связи в контексте употребления;

- антонимы, симметричные по градуальному семантическому признаку в алфавитном порядке (в равной степени, противопоставленные по градуальному семантическому признаку);

- антонимы, асимметричные по градуальному семантическому признаку по синонимическим рядам (не в равной степени противопоставленные по градуальному семантическому признаку);

- допустимые эвентуальные антонимы по градуальному семантическому признаку в алфавитном порядке (имеют нейтральный по значению семный конкретизатор и становятся антонимами в определенных контекстах употребления).

Например:

GURU:

Д: лицо, мужской // женский пол, **безупречно владеет профессиональным мастерством** / пользуется признанным авторитетом в определенной области, консультирует и дает советы;

К: одобрительное, положительно-эмоциональное;

Ф: разговорное, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, политкорректное, почтительное.

– «Babaji instructed me in the ancient rigid rules which govern the transmission of the yogic art from **guru to disciple**» (Бабаджи обучил меня древним строгим правилам, которые управляют передачей искусства йоги от **гуру к ученику**) [12].

Антонимы, симметричные по градуальному семантическому признаку:

BABE, BEGINNER, COLT, DUFFER, GREENHORN, IGNORAMUS, FRESHMAN, LAYMAN,

LAYPERSON, LAYWOMAN, NOVICE, NEWBIE, NEWCOMER, NOOB, ROOKIE, SUNDAY DRIVER, TENDERFOOT, TYRO.

Антонимы, асимметричные по градуальному семантическому признаку:

AMATEUR семема-1, APPRENTICE семема-2, ASSISTANT, CADET, CUB, DILETTANTE семема-2, DISCIPLE, INTERN, HOBBYIST, LEARNER, NONPROFESSIONAL семема-1, PRE-PROFESSIONAL, PROBATIONER, PUPIL, TRAINEE;

AMATEUR семема-2, BLUNDERER, BUNGLER, BUTTERFINGERS, DABBLER, DABSTER, DILETTANTE семема-2, MUDDLER, NONEXPERT, NONPROFESSIONAL семема-2, NONSPECIALIST, SCIOLIST, TINKERER.

Допустимые эвентуальные антонимы по градуальному семантическому признаку:

APPRENTICE семема-1, CRAFTSMAN семема-3, CRAFTSWOMAN семема-3, HAND, HANDYMAN, HANDYWOMAN, HANDICRATSMAN, HANDICRATSWOMAN, HIND, JOURNEYMAN семема-2, JOURNEYWOMAN семема-2, LABORER, EMPLOYEE, OPERATIVE, ROUSTABOUT, WORKMAN, WORKWOMAN, WORKER.

В предлагаемых словарях синонимов и антонимов лексическое значение слова представлено в виде семантических признаков, что позволяет более достоверно и точно сопоставить и выявить синонимические и антонимические оппозиции ЛЕ с градуальной семантикой на уровне микрокомпонентов значения.

Применение методики шкалирования на основе семных конкретизаторов как индикаторов степени проявления доминантного опорного семантического признака дает возможность доказательно фиксировать примеры проявления градуальной синонимии и градуальной антонимии в исследуемой ЛСГ и классифицировать парадигматические связи ее членов. Весьма существенной также представляется и верификация представленных в словаре оппозиций значений на примере их контекстного употребления.

Перечисленные принципы лексикографической фиксации синонимов и антонимов представляют новый подход к созданию подобных словарей. Предложенные словарные статьи словарей синонимов и антонимов являются прикладным применением полученных результатов семного описания и сопоставления лексических единиц ЛСГ «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в английском языке и могут быть составлены на материале других языков с использованием русского языка как метаязыка описания. Думается, что такие словари интересны не только специалистам, но и широкому кругу

пользователей, в том числе и тем, кто изучает английский язык как иностранный.

Список литературы

1. Маклакова Е.А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описание языковых единиц (на материале наименований лиц русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2013.
2. Стернин И.А. Методы исследования семантики слова. Ярославль, 2013.
3. A Complete Dictionary of Synonyms and Antonyms or Synonyms and Worlds of Opposite Meaning by Samuel Fallows. N.Y., Chicago, 1883–1886, 1898.
4. Australian-English dictionary [Electronic resource] // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://australian_english.en-academic.com/46435/guru (дата обращения: 14.01.2022).
5. Definitions and Meaning – Merriam-Webster [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/guru> (дата обращения: 14.01.2022).
6. Dictionary of contemporary English [Electronic resource] // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://contemporary_en.en-academic.com/16535/guru (дата обращения: 14.01.2022).
7. English dictionary [Electronic resource] // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://english_dic.en-academic.com/14274/guru (дата обращения: 14.01.2022).
8. Longman Dictionary of American English. Pearson Education, 2009.
9. Meaning and Definitions for UK English // Lexico.com [Electronic resource] URL: <https://www.lexico.com/definition/guru> (дата обращения: 15.01.2022).
10. The Oxford Dictionary of Current English. Second Edition. Ed. by Della Thompson. N.Y., 1993.
11. The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms / Oxford University Press; De Luxe Edition. 1994.
12. Thesaurus and Word Tools // WordHippo [Electronic resource] URL: <https://www.wordhippo.com/what-is/sentences-with-the-word/guru.html> (дата обращения: 15.01.2022).
13. Webster's New Dictionary of Synonyms: A Dictionary of Discriminated Synonyms with Antonyms and Analogous and Contrasted Words. Springfield, MA: Merriam Webster, 1984.

* * *

1. Maklakova E.A. Teoreticheskie principy semnoj semasiologii i leksikograficheskoe opisanie yazykovykh edinic (na materiale naimenovanij lic russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2013.

2. Sternin I.A. Metody issledovaniya semantiki slova. Yaroslavl', 2013.

Considering the issue of the lacunarity in the content of the lexical and semantic group with the gradual semantics

The article deals with the principles of the lexicographical fixation of the paradigmatical oppositions of the lexical units included in the lexical and semantic groups "Names of the persons by the level of the professional mastery" in the English language. There is paid special attention to the use of the complex methodology on the basis of the componential specifier as the indicators of the degree of the manifestation of the dominant supporting semantic trait while compiling the lexical entries of the dictionaries of synonyms and antonyms.

Key words: dictionary of synonyms, dictionary of antonyms, dominant trait, componential specifier, rank of gradation.

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

П.В. ДОЛГОВА
(Стерлитамак)

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СЛОВЕСНЫХ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОДЕЖДА»

Рассматривается понятие словесного товарного знака, а также вопрос о месте словесных товарных знаков в лексической системе языка и способах их образования. Материалом для исследования послужили британские и американские словесные товарные знаки тематической группы «одежда» (221 единица). Выявлены структурные модели англоязычных словесных товарных знаков и тенденции в их словообразовании.

Ключевые слова: словесный товарный знак, ономастика, прагмоним, прагматоним, структура, словообразование.

В связи с глобализацией торговли все более ожесточенной и очевидной становится конкуренция между товарами из разных стран. Почти все мировые компании и корпорации

прилагают все усилия, чтобы сделать известными свои продукты, торговые марки и услуги. Клиенты выбирают товары в соответствии с качеством продукции или впечатлением, которое оно производит, последнее из которых обычно возникает под влиянием хорошей интерпретации товарного знака. В этом и заключается основная функция товарного знака – способность отличать объекты, которые он обозначает, что позволяет потенциальным потребителям распознавать их среди других похожих объектов.

Отечественные и зарубежные лингвисты, а также специалисты в области изучения экономики, маркетинга и рекламы, специалисты в области коммуникации достаточно давно затрагивают проблему товарных знаков, которые являются одним из важнейших элементов деловых отношений между производителями товаров и услуг и их потребителями. Цель нашей работы – определить структурные модели словесных товарных знаков тематической группы «одежда» на материале английского языка.

Товарный знак выражает результат деятельности человеческого сознания, который формирует у потребителей положительный образ товара или услуги. В то же время он отражает специфику национальной идентичности и традиций носителей данной культуры.

Т.А. Соболева и А.В. Суперанская под товарным знаком понимают «особый символ товарной собственности, обозначающий, кому принадлежит исключительное право распоряжаться данным товаром, получать прибыль и нести убытки за поставку некачественного товара» [8, с. 15].

Товарный знак выступает как средство индивидуализации товаров и услуг. Он несет в себе сведения о производителе товара и месте его происхождения. «Со временем название в виде словесного товарного знака становится реальным именем собственным, поскольку называет один товар, фирму и вызывает однозначные ассоциации» [6].

П.Т. Поротников причисляет товарные знаки к именам собственным, считая индивидуализацию «одним из важных условий ономастической номинации, но в товарных знаках очевиден принцип индивидуализации одинаковых или однотипных множеств» [Там же]. А.В. Суперанская отмечает, что «товарные знаки занимают промежуточное положение между именами собственными и апеллятивами, именуя их товарными марками, или сло-

весными товарными знаками (сокращенно – СТЗ)» [10, с. 27].

Анализ теоретической литературы показал, что товарные знаки наряду с этнонимами (названиями наций, народов, племен), обозначениями по месту жительства и групповыми названиями людей, сортовыми и фирменными названиями, а также названиями средств передвижения не входят в общее ономастическое пространство, но образуют иную систему, организованную на других принципах.

Так, З.П. Комолова, выделяя товарные знаки в отдельную группу онимов, обозначает их термином «прагмоним» или «прагматоним». И.В. Крюкова называет эту группу онимов общим термином «рекламное имя», к которому помимо словесных товарных знаков относятся названия предприятий (эргонимы), СМИ (геронимы), фестивалей, конкурсов, концертов (геортонимы), транспортных средств (порейтонимы) [4]. По мнению автора, их объединяет прагматическая направленность и принадлежность к рекламному языку. Н.Л. Шведова причисляет прагмонимы или прагматонимы к периферии ономастического пространства, считая, что «для прагматонимов характерны слабые структурированность и системность, они недолговечны, орфографически нестабильны, подвержены влиянию языковой моды» [11].

Словесные товарные знаки создаются из национального и международного языкового материала, преимущественно из исконных морфем и, как правило, по структурным образцам и способам словообразования, существующим в системе языка, а также выступают в качестве вторичных (метафорических и метонимических) наименований. «Эти слова (до их регистрации) не существовали в естественном языке (однако это не исключает вторичного употребления общеупотребительных имен, а также антропонимов и топонимов» [2].

«Подобные словесные товарные знаки могут представлять собой: перечисление инициалов основателей компаний, фирм; сочетание имен, фамилий, прозвищ, слов, фраз, цифр, а возможно, и всего вместе» [9]; вымышленные (фантазийные) названия, отражающие или не отражающие основные виды деятельности фирмы и производимых товаров; названия-аллегории; мифологемы; географические названия; названия животных и птиц; названия драгоценных камней; астрономические и метеорологические явления; знаки и слова, заимствованные из других языков.

Словесные товарные знаки образуются аффиксальными (при помощи добавления аф-

фиксов к уже существующему слову) и безаффиксальными способами (перенос ударения, конверсия, структурный блендинг (слияния нескольких слов или начальных и конечных букв), звукоподражание, сокращение (отбрасывание начала или окончания слова). Согласно морфологической структуре, среди англоязычных словесных товарных знаков выделяют простые, производные, сложные, составные и сложносокращенные.

«Простые товарные знаки (одноморфемные) наименования – односоставные имена с нулевым онимическим формантом, которые не являются результатом разложения, сложения или сокращения другого имени» [7, с. 121]. Чаще всего это личные имена собственные – антропонимы. Часто используются мужские и женские имена: *Betty Barclay, Max Fuchs, Gerry Weber, Feodora, Nike*. «Такие имена могут быть репрезентированы однословной (имя, фамилия, отчество, прозвище), двусловной (имя + имя, имя + фамилия, имя + отчество) и трехсловной (имя + отчество + фамилия) структурами» [5].

Производные – товарные знаки, образованные с помощью аффиксации: *TRAVELLER* (палатка), *PREDICTOR* (гадальные карты).

Следует заметить, что существует проблема разграничения сложного слова и словосочетания. Данная проблема влияет и на выявление англоязычных товарных знаков, образованных при помощи словосложения. Опираясь на определение А.В. Арнольд, мы рассматриваем сложное слово как «объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельнооформленности» [1, с. 79].

Составные товарные знаки-словосочетания представляют собой «аналитические наименования, включают имена нарицательные и собственные; в структурном плане они являются беспредложными и предложными; в большинстве случаев они представлены двусловными конструкциями типа: прилагательное-существительное; существительное-существительное; существительное в притяжательном падеже-существительное; глагол-глагол; существительное-число; прилагательное-глагол» [9].

Сложносокращенные товарные знаки образованы при помощи сочетания двух типов словообразования: словосложение и сокращение. Этот метод словообразования является одним из продуктивных в современном английском языке, также характерен и для дру-

гих языков. «Особенно часто сложносокращенные слова можно встретить в профессиональной и специальной лексике. Например, *Zewa* от *Zellstoff Waldhof*, *ADIDAS* от имени производителя *Adolf “Adi” Dassler*; сложение основ: вина – *Liebfraumilch*, *Liebe Susse Frau*, автомобиль – *Volkswagen*» [1, с. 81].

Достаточно широко при наименовании товарных знаков используют аббревиатуру, особенно в названиях заводов, фабрик, компаний: *BMW (Bayerisch Motoren Werke AG)*, *C&A (Clemensund August Brenninkmeyer)*.

Материалом нашего исследования послужили словесные американские и британские товарные знаки тематической группы «одежда», извлеченные методом сплошной выборки на специализированных сайтах *styletopic.ru*, *tsum.ru*. В данном исследовании мы понимаем слово «одежда» в широком смысле, поэтому тематическая группа «одежда» включает в себя словесные товарные знаки (далее СТЗ) брендов одежды, обуви и аксессуаров.

При анализе структурно-грамматических моделей англоязычных словесных товарных знаков в нашей работе была использована классификация, предложенная доктором филологических наук Н.А. Стадудской.

Рассмотрим структурно-грамматические модели американских словесных товарных знаков. По морфологической структуре отобранные нами СТЗ подразделяются на простые, производные, сложные и сложносокращенные. Были также выделены отдельные группы СТЗ, структурные модели которых не подчинялись общей классификации. Простые СТЗ репрезентированы однословной, двусловной и трехсловной структурами.

К однословным структурам мы отнесли те СТЗ, которые репрезентированы однословной (имя, фамилия, второе имя, прозвище, заимствованные слова, односоставные онимы, которые не являются результатом сложения, сокращения или разложения другого), двусловной (имя + фамилия, фамилия + фамилия, слово + фамилия) и трехсловной (имя + второе имя + фамилия) структурной системой номинации: однословные – *ROXY, Fossil, Converse, IRO, Lee, Patagonia, Carhartt, GAP, Wolverine* и др.; двусловные – *Ben Davis, Calvin Klein, Michael Kors, Phillip Lim, Rachel Roy* и др.; трехсловные – *Polo Ralph Lauren, Anthony Thomas Melillo, LISA MARIE FERNANDEZ*.

Производные СТЗ репрезентированы названиями, которые:

1) образованы при помощи добавления аффикса *-s*: *kangaroo – Kanga Roos; Dickie –*

Dickies; Van – Vans; heel – Heelys (суффикс *-u*, по происхождению из староанглийского, присоединяется к отыменным и реже к глагольным основам и обозначает признаки, характеристики соответствующего существительного, например, обладает таким же свойством, состоянием или имеет похожий цвет);

2) образованы с помощью добавления суффикса *-er*, обозначающего субъекта действия и аффикса *-s*: *dock – Dockers*;

3) образованы с помощью добавления суффикса *-er*, обозначающего субъекта действия: *wrangle – Wrangler*;

4) образованы с помощью обратного словообразования: *Marmota – Marmot; Timberlander – Timberland*;

5) образованы с помощью сокращения: *B. Gantmacher – Gant; K. Hufnagel – HUF; Kanyezy – YEEZY; devious – DVS; croselite – Crocs*.

Сложные СТЗ представляют собой слова, образованные по структурной модели N + N:

1) *Pen + field – Penfield*;

2) *Bear + paw – Bearpaw*;

3) *Ray + ban – Ray-Ban*.

Мы также выделили структурные модели Adv + V (*ever + last – Everlast*); V + N (*spray + ground – Sprayground*).

Составные СТЗ – это аналитические наименования – словосочетания, которые могут состоять из имен нарицательных и собственных. В структурном плане среди них выделяются беспредложные двухсловные конструкции следующего типа (см. табл. ниже).

Среди беспредложных СТЗ мы выделили и трехсловную конструкцию: *Ebbets Field Flannels*. Можно также выделить предложные структуры, в частности, с предлогом *of*: *Fear of God, Fruit of the Loom*.

Аббревиатуры представлено следующими названиями:

1) *Donna Karan New York – DKNY*;

2) *Jean-Michel Cazabat – JMC*;

3) *Henry I. Siegel – H.I.S.*

Сложносокращенный тип СТЗ представлен следующим названием, образованным при помощи опущения элементов структурной модели словосочетания: *velvet made by Graham & Spencer – Velvet by Graham & Spencer*.

В ходе проведенного анализа нами отмечены особые случаи образования товарных знаков с помощью нескольких способов словообразования:

1) СТЗ типа «инициал имени + фамилия» (*L.L. Bean*) или «имя + фамилия + графический символ & + слово» (*Levi Strauss & Co.*);

2) двухсловные конструкции типа N + N, соединенные графическими символами + или &: *KENDALL + KYLIE, SACHIN & BABI, Abercrombie & Fitch*;

3) двухсловная конструкция типа N + N, где второй компонент образован с помощью сокращения: *Ecko Unlimited – Ecko Unltd*;

4) двухсловная конструкция типа N + N, где второй компонент образован с помощью аббревиации: *Sea NewYork – SeaNY*;

5) СТЗ, образованный с помощью аббревиации и сокращения: *United States Polo Association – U.S. Polo Assn*;

6) СТЗ, образованный с помощью сложения итальянского слова *mia* и фамилии дизайнера: *mia + Hatami – MIAHATAMI*;

7) СТЗ, образованный с помощью аббревиации и сложения: *bonchic, bongenre + Max Azria – BCBGMAXAZRIA*;

8) составной СТЗ, компоненты которого образованы при помощи аббревиации и/или сложения: *10.17 + Alyx + 9 St. Marks Place – 1017 Alyx 9SM*;

9) составной СТЗ, где второй компонент является сложным словом: *Sperry Top-Sider*;

10) СТЗ, образованный при помощи заимствования и последующего сложения компонентов: из гавайского диалекта *dakine* (англ. the kind) – *Dakine*;

11) однословный СТЗ, претерпевший усеменение с последующим изменением графической формы слова: *figure – FIGUE*;

Структурные модели составных американских СТЗ

A + N	N + N	N's + N	Num + N
<i>New Era</i>	<i>BAJA EAST</i>	<i>Victoria's Secret</i>	<i>Nine West</i>
<i>New Balance</i>	<i>Beach Bunny</i>		
<i>Antik Denim</i>	<i>Chrome Hearts</i>		
<i>Juicy Couture</i>	<i>Clover Canyon</i>		
<i>True Religion</i>	<i>Alpha Industries</i>		
<i>The North Face</i>	<i>Brooks Brothers</i>		

12) однословный СТЗ, образованный при помощи орфографического изменения в слове: *enjoy* – *Enjoi*;

13) СТЗ, образованный при помощи заимствования и последующего изменения графической формы: *ρούχα* (греч. «одежда») – *RVCA*.

Соотношение структурных моделей американских СТЗ представлено на диаграмме (рис. 1).

Рассмотрим структурно-грамматические модели британских словесных товарных знаков. По аналогии с американскими СТЗ, по своей морфологической структуре отобранные нами СТЗ подразделяются на простые, производные, сложные и сложносокращенные и отдельные группы СТЗ, структурные модели, которые не входят в рамки используемой нами классификации.

Простые СТЗ репрезентированы однословной, двухсловной и трехсловной структурами. К однословным структурам мы отнесли те СТЗ, которые репрезентированы однословной (имя, фамилия, второе имя, прозвище, заимствованные слова, односоставные онимы), двухсловной (имя + фамилия, фамилия + фамилия, слово + фамилия) и трехсловной (имя + второе имя + фамилия) структурной системой номинации: однословные – *Tibi, Joseph, Boodles, Reebok, Barbour, Burberry, Slazenger, Dunhill, Lonsdale* и др; двухсловные – *John Devin, Fred Perry, Stephen Webster, Karen Miller, Stella McCartney, Victoria Beckham, Paul*

Smith, John Richmond и др.; трехсловные – *Lee Alexander McQueen*.

Среди двухсловных конструкций в составе фамилий часто можно встретить так называемые фамильные аффиксы. Например, префикс *Mc-*, характерный для ирландских и шотландских фамилий (*Alexander McQueen, Stella McCartney, Lee Alexander McQueen*), «префикс *de-* характерен для испанских, французских и итальянских фамилий» [13] (*Ben de Lisi*).

Производные СТЗ репрезентированы названиями, которые:

1) образованы с помощью добавления аффикса *-s*: *Clark* – *Clarks*;

2) образованы с помощью добавления суффикса *-er*, обозначающего субъекта действия (*hunt* – *Hunter*);

3) образованы с помощью префикса *super-*: *Superdry*.

Сложные СТЗ представляют собой слова, образованные по следующим структурным моделям:

1) N + N: *fire* + *trap* – *Firetrap*; *aqua* + *scutum* – *Aquascutum*;

2) A + N: *top* + *shop* – *Topshop*.

Составные СТЗ также представлены словосочетаниями, аналитическими наименованиями, состоящими из имен нарицательных и собственных. В структурном отношении мы выделили беспредложные двухсловные конструкции следующего типа:

1) A + N: *United Nude*; *Etre Cecile*;

2) N + N: *River Island*.

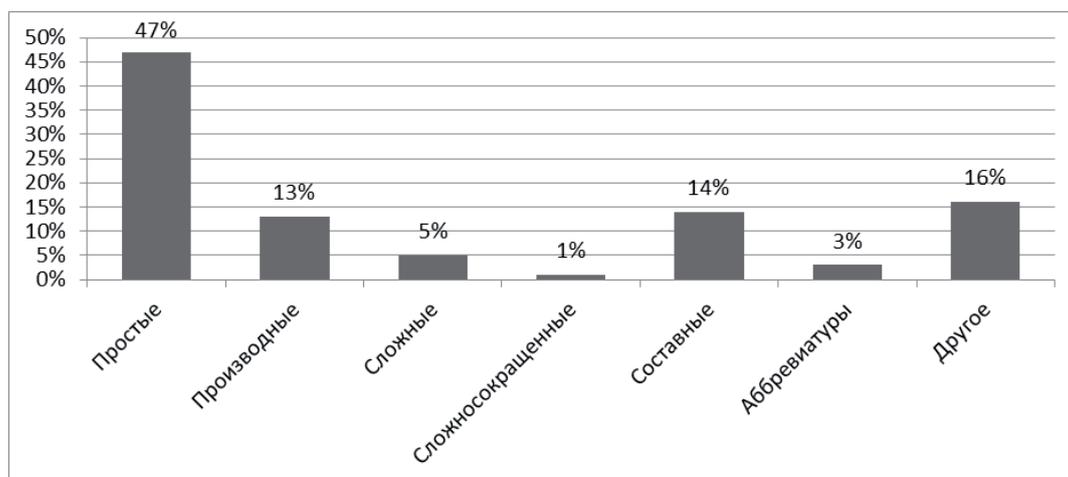


Рис. 1. Структурные модели американских СТЗ

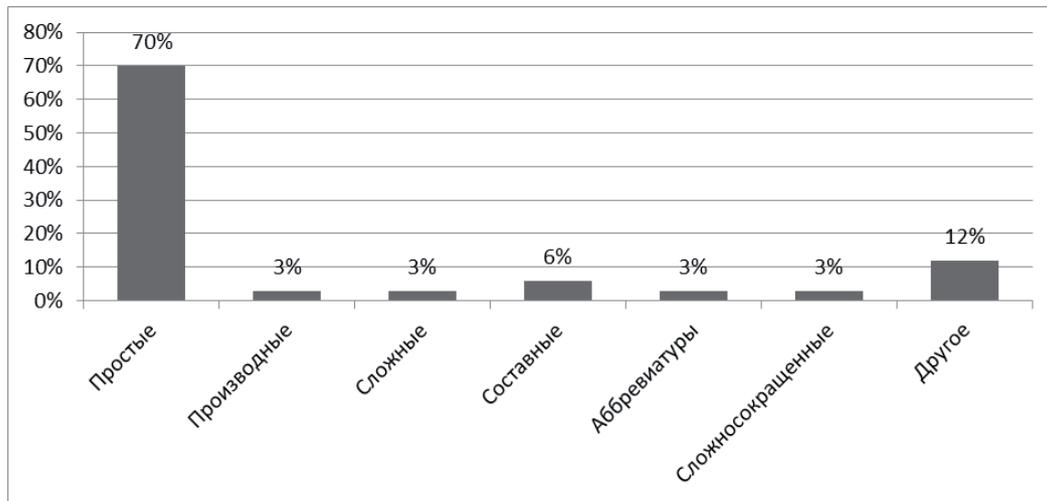


Рис. 2. Структурные модели британских СТЗ

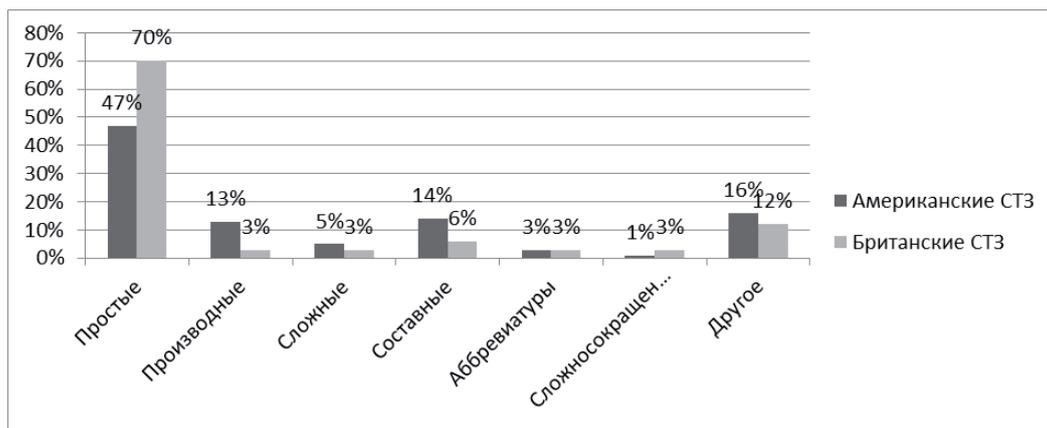


Рис. 3. Соотношение структурно-грамматических моделей американских и британских СТЗ

Можно выделить предложные структуры N + Prep. + N, в частности с предлогом *of* (*House of Holland, Pringle of Scotland*), Prep. + N с предлогом *beyond*: *Beyond Retro*.

Редко встречаются трехсловные конструкции типа N + N + N: *Pepe Jeans London, Harris Wharf London*.

Аббревиатуры представлены следующими названиями:

1) *French connection United Kingdom – FCUK*;

2) *You Must Create – YMC*;

3) *Frontiers of Quebec 1924 – FQ1924*.

Сложносокращенный тип СТЗ представлен следующими СТЗ, которые образованы путем сокращения и последующего структурного блендинга: *Humphreys Brothers – Umbro*; *high technologies – Hi-Tec*; *knitting angora wool – Kangol*.

В ходе анализа нами отмечены особые случаи образования товарных знаков с помощью нескольких способов словообразования:

1) СТЗ «инициал имени + фамилия»: *JW Anderson*;

2) СТЗ «инициал имени + фамилия + графический символ & + слово»: *E. Tautz & Sons*;

3) СТЗ, состоящие из слов или двух фамилий, соединенных графическими символами ' или &: *Wolf & Whistle, Backes & Strauss, Marques' Almeida, Lyle & Scott, Marks & Spencer, KENT & CURWEN, Gieves & Hawkes*;

4) СТЗ, состоящие из фамилии и слова, объединенные графическим символом &: *Norton & Sons*;

5) СТЗ, образованные с помощью анаграммы: *goal – Gola*;

6) СТЗ, образованные с помощью блендинга: *Paul Andrew – PAULANDREW, Dora Teymur – Dorateymur*;

7) наименования, образованные с помощью сокращения: *Elizabeth Regina u Edward Rex – Merc; Arthur Benjamin Sugarman – Ben Sherman*;

8) составное наименование, где первый компонент образован с помощью аббревиации + слово: *Made in Heaven – MiHJeans*;

9) СТЗ, образованный с помощью сокращения конечной части производящей основы и дальнейшей лексической аббревиации префикса *de-*: *destruction – D-Struct*;

10) составной СТЗ, образованный с помощью сокращения предыдущего названия – урбанонима: *All Saints Road – All Saints*;

11) СТЗ, образованный с помощью звукоподражания: *Boohoo*.

Соотношение структурных моделей британских СТЗ демонстрирует диаграмма, представленная на рис. 2.

Среди СТЗ обеих групп можно встретить использование графических символов в названиях бренда. Подобные символы, как, например, амперсанд (&), широко используются в названиях компаний, основанных на партнерстве двух и более человек (*Lyle & Scott, Marks & Spencer, Tiffany & Co.*) [14].

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о процентном соотношении структурно-грамматических моделей американских и британских СТЗ (рис. 3).

Простые однословные словесные товарные знаки широко используются в лексической системе английского языка, т. к. простое слово – это наиболее удобный способ наименования предметов реального мира. Стремление к упрощению у британских СТЗ выражено больше, что может свидетельствовать о более традиционном подходе к созданию наименований, в то время как у американских СТЗ отмечается большее стремление к уникальным, нестандартным способам образования СТЗ.

Основываясь на выделенных структурных моделях, можно сделать вывод о прагматических принципах создания товарных знаков. В частности, это принцип экономии. «Данный принцип отражается в стремлении к экономии усилий при усилении функциональности. Таким образом, язык стремится избавиться от лишнего, но при этом стремится выделить все необходимое» [9]. Поэтому можно наблюдать большое количество простых СТЗ, а также СТЗ, образованных с помощью сокращений, блендинга и аббревиации.

Еще одним важным принципом создания товарных знаков является принцип эмпазы. «Этот принцип основан на прагматическом желании обновить форму с целью выражения несколько иного эмоционально-оценочного отношения, с целью освежить взгляд на привычное окружение» [Там же]. Очень часто создатели брендов намеренно используют различные графические приемы, как, например, в собранном нами материале (курсив, капитализация): *Kanga RooS, ERDEM, ULLA JOHNSON, ROXY* и т. д.

Таким образом, предпринятый анализ продемонстрировал разнообразие структурных моделей словесных товарных знаков, а также различные способы их образования. Были выявлены тенденции к более простым наименованиям у британских СТЗ и к более разнообразным и уникальным, привлекающим внимание потребителя, у американских СТЗ. Результаты анализа указывают на социокультурные различия названных стран, а также на важность дальнейшего исследования и выявление специфики номинативных первооснов британских и американских СТЗ.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М., 2012.
2. Гаран Е.П. Товарные знаки и реклама: функциональный и лингвокультурный аспекты [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 6. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32352590_49469430.pdf (дата обращения: 07.10.2021).
3. Исакова А.А. Прагмонимы современного русского языка как составляющая рекламного дискурса: лингвокогнитивная, семантическая, структурно-прагматическая характеристика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2012.
4. Комолова З.П., Новоселецкая В.П. Графико-семантическое декодирование американских рекламных названий // Структурные и функциональ-

ные особенности научного текста. Владивосток, 1985. С. 115–119.

5. Муртазина К.Р. Структурно-функциональная характеристика антропонимов в текстовом поле кавалерист-девицы Н.А. Дуровой [Электронный ресурс] // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2011. № 10. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1239179666/Strukturno_funkcionalnaya_harakteristika.pdf (дата обращения: 07.10.2021).

6. Новичихина М.Е. Коммерческое название, рекламный текст, бренд, товарный знак, номен: разграничение понятий [Электронный ресурс] // Вестн. ВГУ. Филология, журналистика. 2004. № 1. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phyllolog/2004/01/novichihina.pdf> (дата обращения: 07.10.2021).

7. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М., 1978.

8. Соболева Т.А., Суперанская А.В. Товарные знаки. М., 1986.

9. Стадульская Н.А. Товарные знаки в языке и внеязыковой действительности Великобритании и США: дис. ... д-ра филол. наук. Пятигорск, 2014.

10. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 1973.

11. Шведова Н.Л. Функциональная специфика прагматонимов (на материале современной массовой литературы): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011.

12. Энциклопедия брендов [Электронный ресурс]. URL: <https://brandwiki.ru/> (дата обращения: 12.10.2020).

13. Family name affixes [Electronic resource] // Academic Dictionaries and Encyclopedias. URL: <https://en-academic.com/dic.nsf/enwiki/340375> (дата обращения: 07.10.21).

14. Robert Hartwell. Fiske's Dictionary of Unendurable English [Electronic resource] // Google Books. URL: https://books.google.ru/books?id=JZqfZflvtlsC&printsec=copyright&hl=ru&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 25.09.2021).

* * *

1. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. M., 2012.

2. Garan E.P. Tovarnye znaki i reklama: funkcionallyj i lingvokul'turnyj aspekty [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017. № 6. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32352590_49469430.pdf (дата обращения: 07.10.2021).

3. Isakova A.A. Pragmonimy sovremennogo russkogo yazyka kak sostavlyayushchaya reklamnogo diskursa: lingvokognitivnaya, semanticheskaya, strukturno-pragmaticheskaya harakteristika: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2012.

4. Komolova Z.P., Novoseleckaya V.P. Grafiko-semanticheskoe dekodirovanie amerikanskih reklamnyh nazvanij // Strukturnye i funkcionallye osobennosti nauchnogo teksta. Vladivostok, 1985. S. 115–119.

5. Murtazina K.R. Strukturno-funkcional'naya harakteristika antroponimov v tekstovom pole kavalerist-devicy N.A. Durovoj [Elektronnyj resurs] // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2011. № 10. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1239179666/Strukturno_funkcionalnaya_harakteristika.pdf (дата обращения: 07.10.2021).

6. Novichihina M.E. Kommercheskoe nazvanie, reklamnyj tekst, brend, tovarnyj znak, nomen: razgranichenie ponyatij [Elektronnyj resurs] // Vestn. VGU. Filologiya, zhurnalistika. 2004. № 1. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phyllolog/2004/01/novichihina.pdf> (дата обращения: 07.10.2021).

7. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii / otv. red. A.V. Superanskaya. M., 1978.

8. Soboleva T.A., Superanskaya A.V. Tovarnye znaki. M., 1986.

9. Stadul'skaya N.A. Tovarnye znaki v yazyke i vneyazykovoj dejstvitel'nosti Velikobritanii i SSHA: dis. ... d-ra filol. nauk. Pyatigorsk, 2014.

10. Superanskaya A.V. Obschaya teoriya imeni sobstvennogo. M., 1973.

11. Shvedova N.L. Funkcional'naya specifika pragmatonimov (na materiale sovremennoj massovoj literatury): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2011.

12. Enciklopediya brendov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://brandwiki.ru/> (дата обращения: 12.10.2020).



Structural characteristics of the British and American word trademarks of the thematic group “clothes”

The article deals with the concept of the word trademark and the issue of the position of the word trademarks in the lexical system of the language and the ways of their formation. The study was based on the British and American word trademarks of the thematic group “clothes” (221 units). There are revealed the structural models of the English word trademarks and tendencies in their word formation.

Key words: word trademark, onomastics, pragonym, pragmatonym, structure, word formation.

(Статья поступила в редакцию 06.10.2021)

Е.В. ВЛАСОВА
(Одиново)

НЕДООЦЕНКА КАК ФЕНОМЕН БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Анализируется категория недооценки, обозначающая непрямую коммуникацию, свойственную британской лингвокультуре. Рассматриваются речевые стратегии недооценки, направленные на избегание разногласий между говорящими и на сохранение гармоничного общения.



Ключевые слова: недооценка, британская лингвокультура, речевые стратегии, непрямая коммуникация, вежливость.

Недооценка (*understatement*) представляет собой феномен британской лингвокультуры, заключающийся в непрямой коммуникации, направленной на поддержание дружелюбных отношений [1, с. 131]. Недооценку относят к осложненной непрямой коммуникации, т. к. смысл высказывания, содержащего данную категорию, требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны слушателя [4, с. 62; 2, с. 19]. Дементьев связывает недооценку с категорией «лингвистической неопределенности» [2, с. 19]. Кроме того, существует термин «кажимость», который представляет собой объективирующее значение сомнения в правдоподобности речевой реакции на ситуацию и его контекстуально-прагматической детерминированности [6, с. 84]. Причины лингвистической неопределенности кроются в несогласовании означающего и означаемого и множественности интерпретаций [2, с. 19]. В приводимом ниже примере женщина добродушно называет свою собаку, которая сильно испачкала ее жениха, «непослушной»:

“Harold.” I try to sound chiding. “Did you get Matt muddy? Were you *naughty*?”

“*Naughty is an understatement*,” says Matt, and he’s drawing breath as though to say more when his phone buzzes [10, p. 175].

– Гарольд, – я стараюсь, чтобы в моем голосе звучал упрек. – Ты испачкал Мэтта? Ты был непослушным?

– Непослушный – это еще мягко сказано, – говорит Мэтт, и он переводит дыхание, как будто хочет сказать больше, когда его телефон звонит (здесь и далее перевод наш. – Е.В.).

Женщина любит свою собаку и не в силах ругать ее за плохое поведение. Мужчина, в свою очередь, называет прилагательное *naughty* (*непослушный*) недооценкой, сдерживая свои эмоции и стараясь поддержать дружелюбные отношения. Данный пример демонстрирует типичную непрямую коммуникацию англичан, выраженную в сдержанности эмоций и требующую знания особенностей речевого общения представителей британской лингвокультуры.

Недооценку как знак дискурса исследователи относят к категории лингвоспецифичных языковых единиц. К таким единицам принадлежат слова, способствующие пониманию культуры и отражающие «лингвоспецифические конфигурации идей» [7, с. 12]. Таким образом, недооценка отражает лингвокультурные представления англичан об определенных аспектах коммуникации.

Ученые отмечают, что недооценка в лингвокультуре англичан рассматривается как коммуникативное умение, как способ организации смысловых акцентов речи [4, с. 63]. Кроме того, как коммуникативное умение недооценка относится к статусным характеристикам. Данным умением должны обладать представители высших классов – юристы, политики, священники.

Как отмечает В.И. Карасик, статусная индикация речи профессиональных групп наблюдается в использовании развернутого речевого кода [3, с. 282–283]. Для представителей высших классов недооценка составляет важнейший компонент речевого кода и имеет определенного рода языковые характеристики. Речь представителей высших классов в большей степени характеризуется непрямой коммуникацией. Рассмотрим использование недооценки в речи представительницы высших классов:

Or else she says, “*I hardly think...*” which I’ve realized basically translates as “Shut up.” I asked John how the business was going, but Elsa immediately cut in: “*I hardly think...*” [10, p. 188].

Или же она говорит: «Я вряд ли думаю...», что, как я поняла, в основном переводится как «Заткнись».

Я спросил Джона, как продвигается бизнес, но Эльза тут же вмешалась: «Я вряд ли думаю...».

В данном контексте представительница старшего поколения не желает обсуждать семейный бизнес с невестой сына. С помо-

щью выражения *I hardly think* (*я вряд ли думаю*) представительница высших классов демонстрирует одну из стратегий недооценки – уход от ответственности – не говорить больше того, за что ты не готов нести ответственность. Поэтому и возникает понятие более слабого утверждения. Другими словами, недооценка возникает тогда, когда у говорящего нет достаточно оснований для выражения более сильного утверждения.

Необходимо отметить, что для британской культуры характерна передача точного смысла высказывания. Но иногда слова приобретают конвенциональные значения как в вышеприведенном примере.

Помимо вышеупомянутой стратегии, категория недооценки представляет собой стратегии вежливости, такие как:

- 1) проявление такта;
- 2) проявление великодушия;
- 3) одобрение высказывания говорящего;
- 4) скромность;
- 5) симпатия между собеседниками;
- 6) согласие между говорящими [9, с. 132].

В приведенном ниже примере женщина реализует стратегию согласия и одновременно стратегию такта:

“And if you don’t want children – ” I stop dead mid-sentence, because I’m drawn up short by the enormity of a dilemma which is presenting itself, right here, right now [10, p. 126].

– И если ты не хочешь детей... – Я замолкаю на полуслове, потому что меня останавливает чудовищность дилеммы, которая возникает прямо здесь и прямо сейчас.

Синтаксическое умолчание в речи женщины демонстрирует ее желание уменьшить разногласие между собой и женихом и в то же время позволить мужчине самому принимать решение и высказывать свою точку зрения. Кроме того, следует указать, что сама женщина мечтает о ребенке, но сдерживает свои эмоции с помощью недосказанности, выраженной в примере с помощью тире.

Рассмотрим стратегию симпатии, которая представляет наибольший интерес:

“Why don’t you teach me golf?” I say in an impulsive rush, and Matt looks slightly stunned. “You want to learn golf?” “Er...” I push back my hair, playing for time. Maybe “want” is overstating it. But I do want to bond with Matt, and also I should try to get over my prejudice. Plus, I might be naturally brilliant at it. Who knows? “Yes!” I say firmly. “It could be a new joint hobby! I’ll buy some tartan socks” [Ibid., p. 215].

– Почему бы тебе не научить меня гольфу? – Я говорю в импульсивном порыве, и Мэтт выглядит слегка ошеломленным.

– Ты хочешь научиться играть в гольф?

– Э-э... – Я откидываю волосы назад, пытаюсь выиграть время. Может быть, «хочу» – это преувеличение. Но я действительно хочу сблизиться с Мэттом, а также я должна попытаться преодолеть свои предубеждения. Кроме того, я могла бы быть от природы блестящим в этом деле. Кто знает?

– Да! – Я говорю твердо. – Это может стать новым совместным хобби! Я куплю несколько клетчатых носков.

В этом контексте женщина желает сблизиться со своим новым знакомым, демонстрируя свое желание научиться играть в гольф. Недооценка, выраженная междометием *er* (э-э) говорит о неуверенности адресанта в возможности осуществления названного действия, но намерения героини заставляют ее говорить противоположное.

Вышеприведенные стратегии соотносятся с дистанцированием и сближением – стратегиями, представленными П. Браун и С. Левинсоном, направленными на реализацию принципов вежливого общения [8, с. 120]. Реализуя данные принципы, участники коммуникации при сближении используют стратегии симпатии, согласия и оптимизма. При дистанцировании говорящие стараются выражаться косвенно, уклоняться от ответа и проявляют пессимизм.

Оптимизм – позитивная вежливость находит свое выражение в экспрессивной коммуникации, в проявлении благодарности или извинения. Пессимизм – негативная вежливость проявляется в побудительной реакции на ситуацию – в просьбе, предложении или совете [5, с. 55]. При реализации негативной вежливости участники коммуникации используют в своей речи преуменьшение и недосказанность. Рассмотрим пример стратегии дистанцирования:

“Er...” I take a sip of wine, playing for time. The truth is, I haven’t given my book a thought. I’m obsessed with Dutch [10, p. 41].

– Э-э... – Я делаю глоток вина, пытаюсь выиграть время. По правде говоря, я не задумывалась над своей книгой. Я одержима Голландцем.

В вышеупомянутом примере женщина избегает прямого высказывания, желая дистанцировать слушателя. С помощью синтаксического умолчания, выраженного междометием *er* (э-э) и троеточием, героиня уходит от ответа.

Интересной, на наш взгляд, является реализация иронии, которая противоречит вежли-

ности (за исключением самоиронии). Следует отметить, что категория недооценки часто выражается с помощью иронии. Остановимся на следующем примере:

“Attacked?” I nearly drop my phone in horror. “Are you – What happened?”

“It’s really nothing,” he says at once. “Some guys decided they wanted my wallet, that’s all. Only I seem to have done in my ankle, and I can’t move and *I’m a bit out of the way here. Thankfully they were too repelled by my ancient phone to take that.*” [11, p. 230].

– Напали? – Я чуть не роняю телефон от ужаса. – Ты... что случилось?

– Ничего особенного, – тут же отвечает он. – Какие-то парни решили, что им нужен мой бумажник, вот и все. Только у меня, кажется, сломана лодыжка, и я не могу пошевелиться, и я немного не в своей тарелке. К счастью, им не понравился мой древний телефон, и они его не взяли.

В приведенном примере мужчина молодого возраста, будучи представителем высших классов, использует «умышленную» недооценку, выраженную иронической скромностью. Когда его знакомая узнает, что было совершено нападение на богатого инвестора, она пытается выяснить детали и помочь ему. Однако, несмотря на то, что молодой мужчина был сильно избит и находился в ужасном состоянии, он скрывает истинное положение дел и использует фразу *It’s really nothing (ничего особенного)*.

Необходимо отметить, что склонность к преуменьшению у англичан объясняется строгим запретом на выражение эмоциональных переживаний, именно поэтому англичане демонстрируют сухость и безразличие. Самоирония молодого мужчины проявляется в выражении: *I’m a bit out of the way here. Thankfully they were too repelled by my ancient phone to take that (Я немного не в своей тарелке. К счастью, им не понравился мой древний телефон, и они его не взяли)*. Недооценка в данном контексте выражена с помощью сочетания *a bit out of the way*, с помощью которого мужчина не только смеется над собой, но и скрывает плохое самочувствие.

Недооценка как феномен британской лингвокультуры может быть представлена реализацией принципа Поллианны, заключающегося в передаче и получении только позитивной коммуникации. В данном случае недооценка выражается с помощью эвфемизмов, позволяющих смягчить и завуалировать высказывание. Рассмотрим пример, в котором мужчина называет смертельную болезнь «довольно

неприятной», понимая, что его собеседница сильно страдает и не желает говорить об этом:

“I don’t know anything about lupus,” Topher says at length. “But I should imagine it’s *fairly unpleasant.*”

“Has its moments,” Nell replies with a nod [10, p. 236].

– Я ничего не знаю о волчанке, – наконец говорит Тофер. – Но я представляю, что это довольно неприятно.

– Бывают такие моменты, – отвечает Нелл кивком.

Говорящий, пытаясь завуалировать высказывание, использует маркированное сочетание наречия с прилагательным *fairly unpleasant (довольно неприятно)*. Женщина, в свою очередь, не желая распространяться о течении болезни, сдержанно реагирует на его слова с помощью эвфемизма *has its moments (бывают такие моменты)*.

Таким образом, разнообразные стратегии, реализуемые недооценкой, направлены на нежелание говорящего выражаться прямо, на выражение сомнения в реализации того или иного действия, на подавление эмоций, на дистанцирование с собеседником и на стремление смягчить высказывание. Данная категория выражает иронию говорящего, реализуя негативную вежливость, но в то же время за счет принципа Поллианны является примером позитивной вежливости. Недооценка отражает ряд универсальных понятий (вежливость, ирония), характерных для англоязычной лингвокультуры.

Список литературы

1. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
2. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М., 2006.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 2002.
4. Крайник Л.В., Рассоха М.Н. Лингвокультурные аспекты непрямой коммуникации (на примере understatement в английском языке) // Уч. зап. Комсомольского-на-Амуре гос. тех. ун-та. 2012. № IV-2(12). С. 61–67.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: моногр. М., 2003.
6. Семенова Т.И. Модус кажимости как способ репрезентации внутреннего мира человека // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. Т. 2. Вып. 1. С. 84–89.

7. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю. М., 2002.
8. Brown P., Levinson S.D. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge, 1987.
9. Leech G.N. Principles of pragmatics. L.; N.Y., 1983.
10. Kinsella, S. Love Your Life. A Penguin Random House Company. London, 2020.
11. Kinsella S. I owe you one. London, 2019.

* * *

1. Vlasova E.V. Sociolingvističeskij aspekt izučeniya nedoocenki i pereocenki v reči sovremennogo angličanina (na materiale hudožestvennyh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.
2. Dement'ev V.V. Nepryamaya kommunikaciya. M., 2006.
3. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M., 2002.
4. Krajnik L.V., Rassoha M.N. Lingvokul'turnye aspekty nepryamoj kommunikacii (na primere understatement v anglijskom yazyke) // Uch. zap. Komsomol'skogo-na-Amure gos. tekhn. un-ta. 2012. № IV-2 (12). S. 61–67.
5. Larina T.V. Kategorija vezhlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah: monogr. M., 2003.
6. Semenova T.I. Modus kazhimosti kak sposob reprezentacii vnutrennego mira čeloveka // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2004. T. 2. Vyp. 1. S. 84–89.
7. Shmelev A.D. Russkaya yazykovaya model' mira: materialy k slovarju. M., 2002.

Undervaluation as a phenomenon of the British linguistic culture

The article deals with the analysis of the category of undervaluation defining the indirect communication that is specific for the British linguistic culture. There are considered the speech strategies of undervaluation directed to avoiding the controversy between the speakers and the preservation of the harmonious communication.

Key words: *undervaluation, the British linguistic culture, speech strategies, indirect communication, politeness.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2021)

Е.Ю. МАЛЫШЕВА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижегородский университет)

ДИАХРОНИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП АВТОРСКИХ И ДИАЛОГИЧЕСКИХ ГЛАГОЛОВ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И РЕЧИ ПЕРСОНАЖА АМЕРИКАНСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ XIX–XX вв.

Рассматривается функционирование пассивных конструкций и глаголов разных лексико-семантических групп в составе пассивных конструкций в авторской речи и художественной прозе XIX–XX вв., определяются закономерности их подязыковой дистрибуции. Произведен объективный отбор наиболее употребительных глаголов, определены лексико-семантический состав и степень изменчивости внутри подсистемы глаголов в течение двухсот лет.

Ключевые слова: *диахрония, лексико-семантическая группа (ЛСГ), валентность (лексическая, синтаксическая), подязыковая дистрибуция, частотность употребления, диахроническое исследование.*

В научной литературе неоднократно указывалось, что одним из постоянных значимых признаков языка является его изменчивость, и часть исследований, затрагивающих лингвистические явления, опирается на эту характеристику, основывая свои доводы на том, что актуальное восприятие происходящих в языке процессов возможно только на фоне разнообразных типов движения, которые в нем наблюдаются [3, с. 69–70]. В ходе неоднократно проведенных нами исследований мы выявили, что языковой динамизм выступает при рассмотрении языка в историческом ракурсе, поскольку только в сравнении выделенных временных срезов развития языка и сопоставлении их между собой в нем прослеживаются глубокие расхождения, позволяющие сделать неочевидные для науки выводы и заключения.

Несмотря на присущую языку изменчивость, он отличается еще одной примечательной тенденцией к удерживанию самого себя в состоянии, ориентированном на формирование и развитие той важной составляющей, ко-

торая отвечает за иноязычную коммуникацию и коммуникативную продуктивность. Таким образом, всем процессам перестройки в языке обычно противостоят своеобразные процессы торможения, направленные на закрепление и консервацию имеющихся языковых средств и препятствующие наступлению резких перемен [3, с. 70]. Эти процессы находят свое отражение в разных областях лингвистики, доказывая, что язык представляет собой целостное единство подвижного и стабильного, статики и вариативности.

Именно языковой динамизм и активно пересекающаяся с ним устойчивость стали предметом нашего лингвистического исследования и позволили нам утверждать, что языковые явления, сохраняющиеся длительное время и резистентные ко всякого рода воздействиям, могут трактоваться как наиболее значимые и показательные для структуры данного языка и заслуживают должного внимания ученых.

Представление о языке как о гибкой саморегулирующейся системе, постоянно изменяющейся в пространстве и во времени и характеризующейся диалектическим единством изменчивости и устойчивости [5, с. 123], явилось основополагающим принципом и данной научной работы, что способствовало принятию целого ряда исходных установок и гипотез, получивших подтверждение в ходе анализа.

Настоящее исследование представляет собой опыт комплексного описания категории залога в английском языке и ее отражения в русских переводах оригинальной литературы. В нем обосновывается допустимость или недопустимость употребления глаголов, принадлежащих к разным лексико-семантическим группам в составе пассивных конструкций в широком подъязыке художественной прозы. Работа направлена на получение и лингвистическое истолкование статистических данных, оценивающих функциональную вероятность структур с глаголом в форме страдательного залога в авторской речи и диалоге художественной прозы на протяжении нескольких временных срезов, что позволяет установить статистические закономерности их подъязыковой дистрибуции в историческом плане.

Цель работы – это анализ частотности употребления глаголов выделенных нами лексико-семантических групп в пассивных конструкциях в английских художественных текстах и переводах на русский, их рассмотрение и анализ в четырех синхронных срезах. Исследование посвящено изучению лингвистиче-

ского явления, которое уже имеет к настоящему времени весьма обширную литературу. Научная новизна работы состоит в том, что в ней:

- прослеживается речевое функционирование пассива в целом и глаголов разных лексико-семантических групп, входящих в состав пассивных конструкций, в частности;

- выявляются сходство и различие причин, обуславливающих подъязыковую дистрибуцию пассивных конструкций в широком подъязыке художественной прозы, одной из крупнейших сфер общения.

В ходе анализа подъязыкового распределения пассивных конструкций и глаголов разных лексико-семантических групп устанавливается взаимозависимость грамматической (синтаксической) структуры текста и его содержательного характера, в том числе жанровая принадлежность (даже внутри одного широкого подъязыка: художественной прозы).

Новизна и актуальность работы обусловлены также многоаспектным, комплексным подходом к проблеме и исследовательским аппаратом, применяемым в синхронии и диахронии. Работа не ограничивалась только синхронным анализом функционирования залоговых форм глагола. Была сделана попытка установить и изучить языковые тенденции, исследовать их подъязыковую реализацию в речи, проследить действие механизма преемственности языковых состояний. А поскольку наиболее полное раскрытие хода исторических изменений языка возможно только путем сравнения ряда его состояний, комплексное диахроническое исследование проводится в нескольких синхронных срезах.

Слово представляет собой единство звуковой, графической формы (форматива) и значения [8, с. 156]. Оно связывает себя предикативными отношениями с другими элементами, образуя единое смысловое целое, поэтому в предложении оно не рассматривается как отдельная лексическая единица языка. Реализуя свое лексическое значение в составе синтаксических конструкций поэтому, оно выступает не только как структурный, но и смысловой элемент [1, с. 29]. Для описания смысловой структуры слова существует термин *лексико-грамматическая группа* (ЛСГ), который «характеризуется лексико-семантической общностью, общностью грамматических категорий и форм их проявления, общностью возможных слов-заместителей, определенным набором аффиксов и моделей словообразования» [2, с. 346].

Каждой группе соответствует своя модель объяснительной трансформации с входящими в нее разными ключевыми словами, а также свойственные ему лексическая и синтаксическая валентности. В развитии разных ЛСГ слов существенную роль играет речевая ситуация, т. е. внеязыковые (экстралингвистические) факторы (социальные, общественно-политические, культурно-исторические, научно-технические и т. д.), обусловленные ходом исторического развития [9, с. 158].

Исследования в области лексико-семантических связей слов проводил Йост Трир. Особо внимания заслуживает его теория «семантического поля», которую приняли и поддержали многие отечественные и зарубежные лингвисты. Трир утверждал, что «при употреблении любого слова в сознании говорящего и слушающего (или читающего) всплывает ощущение другого слова или других слов, в семантическом отношении “соседних” с данным словом. Это соседство слов друг с другом вызывается сходством или противоположностью их значений и стоящих за ними понятий» [7, с. 227].

Среди отечественных лингвистов вопрос о лексико-семантической взаимосвязи слов глубоко изучал М.М. Покровский. В работе «Семасиологические исследования в области древних языков» он писал: «Слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению... такие слова имеют сходные или параллельные семасиологические изменения, в своей истории влияют одно на другое и употребляются в сходных синтаксических сочетаниях» [6, с. 82].

Лексико-семантические группы слов представляют собой объединения двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям. В основе лексического значения лежит понятие, которое не тождественно значению.

Лексические значения слов могут быть схожими, а могут отличаться друг от друга [7, с. 227]. Связи между словами по их лексическим значениям весьма разнообразны и обусловлены различными причинами [Там же]. ЛСГ представляют собой участки семантического поля и характеризуются высокой степенью семантической спаянности, именно поэтому их нельзя классифицировать произвольно [4, с. 51].

Чтобы попытаться определить, что такое ЛСГ слов как явление языковое и продукт исторического развития конкретного языка или диалекта, необходимо наметить границы этих групп, отделяющие их от других соприкасающихся категорий. Однако распределяя глаголы по ЛСГ в нашей работе, мы не проводили структурную разметку границ ЛСГ. Подробная детализация не является целью нашего исследования и не входит в число поставленных задач. Поэтому мы воспользовались опытом предшественников и, принимая во внимание положения о лексико-семантических группах, а также общую семантическую характеристику глаголов, выделили для диахронического анализа следующие ЛСГ:

- «каузативы»;
- «умственная деятельность»;
- «эмоции»;
- «говорение»;
- «поощрение/наказание»;
- «увеличение/уменьшение»;
- «приобретение/обладание»;
- «физическое восприятие»;
- «демонстрация / показ / манифестация»;
- «предложение / принятие / отказ»;
- «начало/конец процесса»;
- «поддержка».

Следуя известному положению о том, что любому сдвигу в системе языка обязательно предшествует изменение в речи, мы обращались к письменным текстам XIX–XX вв. Синхронические срезы (по 50 лет каждый) были сделаны для обоих вариантов английского языка. Вследствие того, что подязыки оказываются не только источниками инноваций, но и своеобразными хранителями преемственности последовательных этапов истории, мы обрабатывали крупные текстовые массивы из американской и британской авторской и диалогической речи художественной прозы XIX–XX вв.

После тщательного отбора литературы мы выделили для анализа произведения признанных классиков британской и американской прозы, а также авторов, не пользующихся большой популярностью и известностью у современников. Мы детально изучили и обработали произведения В. Скотта, Р.Л. Стивенсона, Э. По, О. Уайльда, У. Теккерея, Т. Гарди, А. Кристи, Ш. Бронте, Ч. Диккенса, Дж. Голсуорси, С. Моэм, Дж. Фаулза, Р. Олдингтона, А. Силлитоу и других писателей в британской литературе. Что касается американской литературы, то в ней за основу были взяты ра-

боты Дж.Ф. Купера, М. Твена, Т. Драйзера, М. Уилсона, Дж. Стейнбека, Р. Олдингтона, Ф.С. Фицджеральда, Э. Хемингуэя, Дж.Д. Сэлинджера, Г. Грина.

Диакроническое описание ЛСГ сугубо авторских глаголов американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.

На фоне двухвекового употребления сугубо авторских глаголов в американской художественной прозе их функциональный пик приходится на первую половину XIX в. (4,10%). Среди этих глаголов самыми многочисленными являются сугубо авторские каузативы, составляющие 2,08% (или 208 глаголуупотреблений) и насчитывающие 157 глаголов, в том числе *advertise, brighten, conduct, divide, endure, free, gnaw, harvest, imitate, liberate, mark, neutralize, overpower, perform, rase, screen, tune, urge, visit, warm*. Вторыми по значимости функционирования в пассивных конструкциях являются сугубо авторские глаголы со значением «умственная деятельность». Доля их в первой половине XIX в. составила 0,70% (или 70 глаголуупотреблений). Всего мы выявили 35 глаголов этой ЛСГ. Однако в качестве примера достаточно назвать некоторые из них: *anticipate, behold, confirm, dictate, evince, gather, invent, judge, mark, practice, solve, term*. Менее значимыми по своему функционированию в пассивных конструкциях являются сугубо авторские глаголы, передающие значение «эмоции» (0,37%), «говорение» (0,36%), «поощрение/наказание» (0,24%). Доли этих глаголов заметно снизились (в особенности в сравнении с каузативами). Что касается самих глаголов из разряда сугубо авторских, то в период с 1801 по 1850 г. мы насчитали 26 глаголов эмоций (например, *adore, baffle, confuse, discern, embolden, incite, nettle, petrify, relieve, stun*); 25 глаголов говорения (в том числе *assert, belie, confirm, dictate, explain, order, preeve, recall*) и 13 глаголов ЛСГ «поощрение/наказание» (а именно: *annihilate, betray, blame, mortify, repulse, stimulate, trammel*). Доли сугубо авторских глаголов остальных ЛСГ минимальны и колеблются в пределах от 0,08% (для глаголов со значениями «увеличение/уменьшение», «физическое восприятие») до 0,01% (для глаголов ЛСГ «поддержка»).

Начиная со второй половины XIX в. в американской художественной прозе наблюдаются особенно значительные изменения. Суть этих преобразований состоит в том, что здесь намечается и сохраняется вплоть до второй по-

ловины XIX в., весьма усиливаясь при этом, тенденция к снижению сугубо авторских глаголов всех ЛСГ. Так, количественные показатели употребительности в пассиве сугубо авторских глаголов со значением «умственная деятельность» уменьшается с 0,70 до 0,26% (0,70% – 0,44% – 0,28% – 0,26%). Заметно снижается активность в пассиве сугубо авторских глаголов ЛСГ «говорение» (0,36% – 0,23% – 0,14% – 0,13%). Меньшим императивом становятся сугубо авторские каузативы (2,08% – 1,33% – 0,82% – 0,78%). Нетрудно заметить при этом, что доля каузативов остается самой высокой среди всех ЛСГ. И такое соотношение прослеживается в американской прозе на протяжении 200 лет.

Анализируя ЛСГ сугубо авторских глаголов с точки зрения их хронологической стабильности, следует заметить, что в ходе проведенного эксперимента выявляется весьма строгая математическая зависимость между обнаруженной тенденцией и количеством глаголов, способствующих сохранению в языке преемственности ближайших исторических отрезков. Так, из 17 сугубо авторских глаголов со значением «говорение», зафиксированных нами в американской литературе второй половины XIX в., 12 служат хранителями исторической преемственности между первым и вторым синхронными срезами. К ним относятся такие глаголы, как *cajole, commend, declaim, dispute, instruct, interrupt, prompt, reassure, remark, verse, whisper*.

Парадигматический список этих глаголов сокращается в первой половине XX в., где насчитывается 7 глаголов, в том числе три глагола – хранителя преемственности (*dub, expound, order*) из 14 глаголуупотреблений, составляющих синтагматическое количество. В современной американской прозе глаголов, способствующих сохранению преемственности, не обнаружено.

Обращает на себя внимание и тот факт, что резких расхождений между количественными показателями не зарегистрировано ни в одной ЛСГ сугубо авторских глаголов американской художественной прозы. Такое соотношение проявляется во всех четырех синхронных срезах, что подтверждает стремление к выравниванию количественных показателей. Обнаруженная нами тенденция к выравниванию особенно ярко прослеживается в разряде сугубо авторских глаголов со значениями «начало/конец процесса» (0,02% – 0,02% – 0,01%) и «поддержка» (0,01% – 0,01% – 0,01%) количествен-

ные показатели этих глаголов максимально приближены. Это свидетельствует о том, что в составе глаголов данных ЛСГ не происходит каких-либо существенных изменений.

Подводя итог сказанному, следует отметить и тот факт, что сугубо авторские глаголы со значениями «каузация», «умственная деятельность», «эмоции», «говорение» относительно широко использовались в пассивных конструкциях американской художественной прозы XIX–XX вв.

Аналогичное поведение отмеченных выше лексико-семантических групп сугубо авторских глаголов прослеживается и в британской художественной прозе XIX–XX вв. Это указывает на то, что перед нами не погрешность вычисления, а достаточно важный языковой факт. Продолжая диахроническое описание ЛСГ сугубо авторских глаголов в британской художественной прозе XIX–XX вв., следует отметить, что и здесь доля этих глаголов самая высокая в первой половине XIX в. (3,20%). Среди этих глаголов большая часть приходится на сугубо авторские глаголы со значением «каузация», они составляют 1,97% (или 197 глаголоупотреблений) и насчитывают 214 глаголов. Например: *assist, block, choose, deepen, elaborate, favour, gain, halt, insert, knight, lower, muss, nourish, obliterate, pat, replace, screw, tuck, unhinge, vilify, wean*.

Весьма важны в формировании пассивных конструкций сугубо авторские глаголы ЛСГ «умственная деятельность». Доля их в британской литературе начала XIX в. составила 0,38% (или 38 глаголоупотреблений). Что касается самих глаголов, то на данном этапе их насчитывается 32. К ним относятся, в частности, *assure, bring up, cast, gain, discipline, exact, invent, judge, object, read*.

Менее активны в пассиве сугубо авторские глаголы со значениями «эмоции» (0,24%), «говорение» (0,25%), а также «поощрение/наказание» (0,12%). Доля сугубо авторских глаголов остальных ЛСГ колеблется от 0,61% (для глаголов со значением «увеличение/уменьшение» и «приобретение/обладание») до 0,01% (для глаголов ЛСГ «демонстрация / манифестация / показ»). Количественные показатели этого подкласса глаголов свидетельствуют о том, что его лексическая наполняемость в пассиве самая низкая.

Сравнительный анализ ЛСГ сугубо авторских глаголов, функционирующих в британской прозе на протяжении 200 лет, указывает на наличие четко выраженной тенденции к

снижению употребительности глаголов в пассиве. Эта тенденция особенно усиливается во второй половине XX в. Так, активность в пассиве сугубо авторских глаголов со значением «умственная деятельность» уменьшается с 0,38 до 0,21% (0,38% – 0,24% – 0,29% – 0,21%). По уточненным данным, количественные изменения произошли в разряде сугубо авторских глаголов, выражающих эмоции. Их доля снизилась с 0,24 до 0,13% (0,24% – 0,17% – 0,19% – 0,13%).

Количественный показатель употребительности в пассиве сугубо авторских каузативов уменьшается с 1,97 до 1,09% (1,97% – 1,9% – 1,40% – 1,09%). При этом в сравнении с другими ЛСГ сугубо авторских глаголов доля каузативов самая высокая в британской художественной прозе XIX–XX вв. Как показывает результат проведенного исследования, снижение синтагматического количества в большинстве случаев ведет к уменьшению парадигматического списка глаголов. В сохранении преемственности между первым и вторым синхронными срезами участвуют 58 (из 147) каузативов, в том числе *awake, commemorate, dispatch, excuse, inscribe, lodge, mismanage, neglect, practice, reward, separate, thin, unite, vouchsafe, wrap* (129 глаголоупотреблений).

В период с 1901 по 1950 г. насчитывается 1,40% (или 140 употреблений) сугубо авторских глаголов со значением «каузация», из которых уже только 34 глагола (из 145) способствуют сохранению преемственности между вторым и третьим синхронными срезами. В качестве примера достаточно привести лишь некоторые из них: *air, betray, characterize, direct, excuse, flee, gather, hand, imbue, launch, march, nag, overjoy, portray, refuse, screw, value, wrap*. Парадигматический список сугубо авторских каузативов, засвидетельствованных в выборках из британской литературы второй половины XX в., уменьшился до 108 глаголов, из которых 25 являются хранителями преемственности между третьим и четвертым временными периодами. Среди этих глаголов достаточно назвать такие, как *absorb, blame, confuse, dispatch, employ, fag, halt, list, mark, obscure, rouse, stud, tip, use, violate* (всего 109 глаголоупотреблений).

Говоря о специфике функционирования в пассиве ЛСГ сугубо авторских глаголов, следует особо подчеркнуть, что ни в одной из них не засвидетельствованы значительные расхождения между количественными показателями. Это, в свою очередь, подтверждает стрем-

ление к выравниванию, которое достаточно четко проявляется в разряде сугубо авторских глаголов со значениями «физическое восприятие» (0,05% – 0,03% – 0,03% – 0,03%); «демонстрация / показ / манифестация» (0,01% – 0,01% – 0,01% – 0,01%); «поддержка» (0,01% – 0,01% – 0,01% – 0,01%). Это свидетельствует об отсутствии каких-либо изменений среди глаголов названных лексико-семантических групп.

Диахроническое описание ЛСГ сугубо диалогических глаголов американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.

Подвергнув лексико-семантическому анализу сугубо авторские глаголы, мы переходим к изучению ЛСГ, зарегистрированных в речи персонажей. Как и в авторском повествовании, в диалоге глаголы распределяются на сугубо диалогические и доминантно диалогические. И в этой сфере общения произошли существенные преобразования в составе лексико-семантических групп, о чем свидетельствует описание подсистемы сугубо диалогических глаголов.

Напомним, что наибольшая доля сугубо диалогических глаголов в пассивных конструкциях американской и британской художественной прозы приходится на первую половину XIX в. Среди всех ЛСГ сугубо диалогических глаголов самыми активными в пассиве являются каузативы. Количественный показатель их употребительности в американской прозе составил 0,97% (или 97 глаголуупотреблений). К сугубо диалогическим каузативам относятся *appease, boot, care, desert, embroil, flatten, glue, hush, kidnap, lick, mend, ordain, plague, rub, smite, tidy* (всего 85 глаголов).

На долю сугубо диалогических глаголов британской прозы приходится 0,67% (67 глаголуупотреблений). Что касается самих сугубо диалогических каузативов, то на данном этапе их выявлено 62. Среди них можно назвать *affix, blot, charge, divulge, envisage, goose, hack, insure, kite, license, mock, officer, prize, reprobate, school, trust*.

Не менее значимыми в пассивных конструкциях американской и британской прозы первой половины XIX в. являются сугубо диалогические глаголы со значением «умственная деятельность». В выборках из американских произведений нами отмечается 32 употребления таких глаголов (0,32%). Парадигматический список насчитывает 20 глаголов, однако в качестве примера достаточно назвать сле-

дующие: *admit, convince, disregard, examine, foreordain, get, mind, relate, state, urge*. В британской литературе мы выявили 13 глаголуупотреблений (0,13%) и 12 глаголов ЛСГ «умственная деятельность»: *account, apprehend, attribute, conjecture, expect, grab, prejudice, rate, reckon, relate, state, urge*.

Весьма близки в процентном отношении сугубо диалогические глаголы со значениями «эмоции» (0,15% для американской и 0,09% для британской литературы) и «говорение» (0,16% для американской и 0,09% для британской прозы). Невысокая функциональная активность наблюдается среди сугубо диалогических глаголов ЛСГ «поощрение» / «наказание» (0,11% в американских и 0,04% в британских произведениях).

Доли сугубо диалогических глаголов остальных ЛСГ минимальны и колеблются в пределах от 0,04% (для глаголов со значениями «увеличение» / «уменьшение» и «физическое восприятие») до 0,01 (для глаголов ЛСГ «начало» / «конец процесса») в произведениях американских авторов и от 0,02% (для глаголов со значением «приобретение» / «обладание») до 0,01% (для глаголов группы «поддержка») в британской прозе первой половины XIX в.

Несколько измененная картина наблюдается в литературе второй половины XIX в., а также первой и второй половинах XX в. Суть ее состоит в том, что американские и британские писатели стали акцентировать больше внимания на активных конструкциях, предпочитая их пассивным, что, естественно, повлекло снижение количества глаголов, используемых в пассиве.

Это находит свое отражение в сокращении функциональной активности сугубо диалогических глаголов. Так, количественный показатель употребительности в пассиве глаголов умственной деятельности снизился в американской прозе с 0,32 до 0,11% (0,32% – 0,09% – 0,07% – 0,11%). В британской литературе показатель этих глаголов уменьшился с 0,13 до 0,12% (0,13% – 0,09% – 0,09% – 0,12%).

Аналогичная ситуация вырисовывается среди сугубо диалогических глаголов других ЛСГ. Обращает на себя особое внимание тот факт, что менее активными в пассиве становятся и сугубо диалогические каузативы, хотя в сравнении с остальными ЛСГ они считаются самыми многочисленными в американской (0,97% – 0,29% – 0,22% – 0,32%) и британской (0,67% – 0,49% – 0,38% – 0,55%) художественной прозе.

Лексико-семантические группы глаголов британской художественной прозы XIX–XX вв.

Разряды глаголов	Синхронные срезы	Лексико-семантические группы глаголов											Всего %	
		каузация	умственная деятельность	эмоции	говорение	поощрение/наказание	увеличение/уменьшение	физическое восприятие	приобретение/обладание	демонстрация / показ / манифестация	предложение / принятие / отказ	начало/конец процесса		поддержка
Сугубо авторские	I срез	2,08	0,70	0,37	0,36	0,24	0,08	0,08	0,04	0,07	0,06	0,02	0,01	4,10
	II срез	1,3	0,44	0,2	0,23	0,15	0,05	0,05	–	0,06	0,04	0,02	0,01	2,60
	III срез	0,82	0,28	0,16	0,14	0,10	0,02	0,03	–	0,03	0,02	–	0,01	1,60
	IV срез	0,7	0,26	0,1	0,13	0,11	0,02	0,02	–	0,02	–	0,01	–	1,50
Сугубо диалогические	I срез	0,97	0,32	0,17	0,16	0,11	0,04	0,04	0,02	0,03	0,03	0,01	0,0	1,90
	II срез	0,29	0,09	0,04	0,04	–	0,01	0,01	–	–	0,01	–	–	0,50
	III срез	0,2	0,07	0,0	0,04	0,02	–	0,01	–	–	0,01	–	–	0,40
	IV срез	0,32	0,11	0,05	0,05	0,03	0,01	0,01	0,01	0,01	–	–	–	0,60

Ко всему вышесказанному следует добавить, что сугубо диалогические глаголы ЛСГ «каузация», «умственная деятельность», «эмоции» и «говорение» находят относительно широкое применение в пассивных конструкциях американской и британской литературы XIX–XX вв.

Говоря о специфике функционирования ЛСГ сугубо диалогических глаголов, следует особо подчеркнуть, что их доля несколько возрастает в пассивных конструкциях американской и британской прозы второй половины XX в. При этом увеличение или уменьшение синтагматического количества, как правило, ведет к расширению или сокращению парадигматического списка глаголов. Например, в американской прозе второй половины XIX в. засвидетельствовано 30 сугубо диалогических каузативных глаголов, из которых 24 способствуют осуществлению преемствен-

ности между первым и вторым синхронными срезами. К ним относятся *abolish, baptize, engrave, fatigue, hack, kite, loosen, pick, replay, shove*. В первой половине XX в. насчитывается 5 глаголов – хранителей преемственности (из 22 каузативов), а именно: *lend, loosen, pick, prejudice, reprobate*. В современной американской прозе второй половины XX в. выявлено 36 сугубо диалогических каузативов, из которых 5 являются хранителями преемственности между третьим и четвертым синхронными срезами (*authorize, challenge, insure, prejudice, reprobate*), среди которых 2 панхронических глагола: *prejudice* и *reprobate*.

Парадигматический список сугубо диалогических глаголов умственной деятельности снизился в британской прозе начала XX в., составив 17 единиц, в число которых входит глагол *rate*, являющийся хранителем преемственности между третьим и вторым исторически-

Лексико-семантические группы глаголов
американской художественной прозы XIX–XX вв.

Разряды глаголов	Синхронные срезы	Лексико-семантические группы глаголов												Всего %
		каузация	умственная деятельность	эмоции	говорение	поощрение/наказание	увеличение/уменьшение	физическое восприятие	приобретение/обладание	демонстрация / показ / манифестация	предложение / принятие / отказ	начало/конец процесса	поддержка	
сугубо авторские	I срез	1,97	0,38	0,24	0,25	0,12	0,06	0,05	0,06	0,01	–	0,04	0,03	3,20
	II срез	1,29	0,24	0,17	0,17	0,08	0,04	0,03	0,04	0,01	0,02	0,01	0,01	2,10
	III срез	1,40	0,29	0,19	0,19	0,03	0,03	0,03	0,05	0,01	0,03	0,01	0,01	2,30
	IV срез	1,09	0,21	0,13	0,15	0,05	0,03	0,03	0,04	0,01	0,03	–	0,01	1,80
сугубо диалогические	I срез	0,67	0,13	0,09	0,09	0,04	0,02	0,02	0,02	–	0,01	0,01	–	1,10
	II срез	0,49	0,09	0,08	0,07	0,03	0,02	0,01	–	–	0,01	0,01	–	0,80
	III срез	0,38	0,09	0,05	0,05	0,02	–	0,01	–	–	0,01	–	–	0,60
	IV срез	0,55	0,12	0,07	0,07	0,03	0,02	0,02	0,02	–	–	–	–	0,90

ми отрезками. В период с 1951 по 1993 г. в британской прозе засвидетельствованы сугубо диалогические глаголы умственной деятельности, из которых глаголы *recognize* и *train* составляют список глаголов – хранителей преемственности.

После получения всех необходимых для нашего исследования статистических данных о распределении пассивных конструкций в речи автора и персонажа возникает задача их экономной и разумной организации и фиксации для первоначального и последующих обобщений. Традиционно четкое представление статистических оценок осуществляется с помощью табл. 1 и 2.

В ходе проведенного нами лексико-семантического анализа авторских глаголов мы обнаружили, что употребительность ЛСГ этих глаголов в пассиве в американской прозе выше, чем в британской литературе. Лишь в первой половине XX в. функциональная активность глаголов снижается в американской прозе и возрастает в произведениях британских прозаиков (исключениями являются сугубо авторские глаголы со значениями «поощрение/наказание», «физическое восприятие», «демонстрация / показ / манифестация»). Примечательной чертой ЛСГ сугубо диалогических глаголов является то, что их употребительность в пассиве выше в британской прозе.

Всплеск сугубо диалогических глаголов в американской литературе отмечается лишь в первой половине XIX в. Кроме того, здесь важно отметить стремление к выравниванию количественных показателей в группе. Обнаруженная тенденция к выравниванию особенно ярко прослеживается в британской прозе среди глаголов речи персонажа со значениями «физическое восприятие» (0,02% – 0,01% – 0,01% – 0,02%) и «предложение / принятие / отказ» (0,01% – 0,01% – 0,01% – 0) и свидетельствует о том, что в составе глаголов этих ЛСГ не происходит заметных изменений.

Эти факты чрезвычайно важны. Они свидетельствуют о том, что в XIX в. изменения в глагольной подсистеме американской прозы носят характер, близкий к скачкообразному. Объяснения этому следует, по-видимому, искать в особенностях исторического развития этого варианта языка. Географическая изоляция, чрезвычайная удаленность от метрополии значительно повлияла на американский вариант. Результатом стало торможение, замедление языковых изменений в предшествующие века, в том числе, возможно, и в сфере употребления пассивных конструкций. Однако действие общеанглийской тенденции привело к тому, что в американском варианте произошло компенсаторное выравнивание функциональных показателей, причем довольно быстрыми темпами.

Использование метода структурно-вероятностного анализа позволило произвести объективный отбор наиболее употребительных глаголов и определить лексико-семантический состав и степень изменчивости внутри подсистемы глаголов в течение двухсот лет. Проведенное исследование показало, что употребительность глаголов ЛСГ «каузация», «эмоции», «умственная деятельность», «говорение» в пассиве самая высокая. Широкое использование в составе пассивных конструкций глаголов именно этих лексико-семантических значений вызвано потребностью в развернутой характеристике выражаемого тем или иным словом объекта мысли, конкретизацией отдельных деталей высказывания и субъективно-оценочным отношением автора к изображаемым событиям, стремлением создать у читателя чувственное восприятие тех или иных явлений.

Более того, достаточно широкое использование в пассиве данных глаголов связано с присущей художественному стилю речи эстетической функцией, вытекающей из специфи-

ки художественной литературы, обуславливающей разнообразие, широту и богатство языковых средств, вовлекаемых в арсенал художественной речи. Это объясняет тот факт, что в художественной литературе субъективные видения автора способствуют выявлению разнообразных языковых единиц и структур, помогающих читателю более ясно представить описываемое. Из всего вышеизложенного следует, что английский пассив представляет собой сложную систему взаимодействия грамматических и лексических факторов, связь грамматики и лексики.

Список литературы

1. Владацкая М.В. Комбинаторная семасиология (семантика и сочетаемость слов) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7(19). С. 29–34.
2. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики 1971. IV: Вопросы грамматики и семантики. М., 1972. С. 367–395.
3. Гумбольдт фон В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Его же. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. под ред., с предисл. Г.В. Рамишвили. М., 1984. С. 69–70.
4. Липатов Д.Т. Лексико-семантические группы слов и моносемные поля синонимов // Филологические науки. 1981. № 2. С. 51–57.
5. Малышева Е.Ю., Цветкова С.Е. Проблемы языковой вариативности на примере структурно-вероятностного анализа пассива в диалогической речи американской и британской художественной прозы XIX–XX вв. и источников их переводов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 123–129.
6. Покровский М.М. Семасиологические исследования в области древних языков // Избранные работы по языкознанию. М., 1959. С. 61–153.
7. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. М., 1982. С. 229–239.
8. Яковлюк А.Н. Лексико-семантический вариант как связующее звено между многозначным словом в языке и его реализацией в речи // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2009. № 34(172). Вып. 36. С. 156–162.

* * *

1. Vlavadckaya M.V. Kombinatornaya semasiologiya (semantika i sochetaemost' slov) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. № 7(19). S. 29–34.
2. Gak V.G. K probleme semanticheskoy sintagmatiki // Problemy strukturnoj lingvistiki 1971. IV: Voprosy grammatiki i semantiki. M., 1972. S. 367–395.

3. Gumboldt fon V. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyani na duhovnoe razvitiye chelovechestva // Ego zhe. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu / per. s nem. pod red., s predisl. G.V. Ramishvili. M., 1984. S. 69–70.

4. Lipatov D.T. Leksiko-semanticheskie gruppy slov i monosemnye polya sinonimov // Filologicheskie nauki. 1981. № 2. S. 51–57.

5. Malysheva E.Yu., Cvetkova S.E. Problemy yazykovoj variativnosti na primere strukturno-veroyatnostnogo analiza passiva v dialogicheskoy rechi amerikanskoj i britanskoj hudozhestvennoj prozy XIX–XX vv. i istochnikov ih perevodov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 8(151). S. 123–129.

6. Pokrovskij M.M. Semasiologicheskie issledovaniya v oblasti drevnih yazykov // Izbrannye raboty po yazykoznaniiyu. M., 1959. S. 61–153.

7. Filin F.P. O leksiko-semanticheskikh gruppah slov // Ocherki po teorii yazykoznaniiya. M., 1982. S. 229–239.

8. Yakovlyuk A.N. Leksiko-semanticheskij variant kak svyazuyushchee zveno mezhdru mnogoznachnym slovom v yazyke i ego realizacij v rechi // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2009. № 34(172). Vyp. 36. S. 156–162.

Diachronic description of the lexical and semantic groups of the authors and dialogue verbs in the monologic speech and the speech of the character of the American and British fiction in the XIX–XXth centuries

The article deals with the functioning of the passive constructions and the verbs of the different lexical and semantics groups in the content of the passive constructions in the author's speech and the fiction of the XIX–XXth centuries. There are identified the common factors of their sublanguage distribution. There is conducted the objective selection of the most frequently used verbs, the authors define the lexical and semantic content and the degree of variability within the context of the subsystem of the verbs during two hundred years.

Key words: *diachrony, lexical and semantic group, valency (lexical, syntactical), sublanguage distribution, frequency of use, diachronic study.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

А.А. ГУРЕНКОВ
(Иркутск)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЛИНГВА ФРАНКА ПОСРЕДСТВОМ МЕССЕНДЖЕРОВ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ТОРГОВЛЕ

Рассматриваются теория аккомодации и коммуникационные стратегии, применяемые в рамках международной торговли при общении на английском языке как лингва франка, а также приводятся и анализируются примеры данных стратегий. Выявлено, что письменная коммуникация посредством сообщений в мессенджерах имеет определенные недостатки, которых можно избежать с помощью вышеупомянутых стратегий, в основном связанных с адаптацией английского языка под уровень владения языком собеседника, что способствует достижению цели межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, коммуникационные стратегии, лингва франка, аккомодация, письменная коммуникация.*

На сегодняшний день коммуникация посредством мессенджеров между организацией, предоставляющей товары или услуги, и конечным покупателем в рамках международной торговли является достаточно распространенным явлением, т. к. позволяет при наличии языкового и культурного барьера облегчить коммуникацию между продавцом и покупателем. В рамках данного сегмента, в отличие от коммуникации между организациями, потребители отдают предпочтение коммуникации путем обмена сообщениями через мессенджеры с целью получить информацию об интересующем их товаре или совершить покупку. Поскольку подобная коммуникация подразумевает использование иностранного языка – в нашем случае английского языка как основного языка международной торговли – использование письменного языка позволяет практически любому человеку, обладающему минимальными знаниями языка, вести переговоры с целью приобретения товара. В случае недостаточного уровня владения английским языком одного из коммуникантов существуют коммуникационные стратегии, которые значительно упрощают межкультурную комму-

никацию и способствуют достижению взаимопонимания в процессе делового общения.

Существует множество определений понятия «межкультурная коммуникация». Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своей работе «Язык и культура» под межкультурной коммуникацией понимают адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2]. Речь идет не столько об общении, сколько именно о взаимопонимании людей, что особенно важно для международной торговли, т. к. недопонимание между участниками сделки, использующими английский язык или любой другой иностранный язык в качестве средства коммуникации, может привести к финансовым потерям для обеих сторон.

Английский язык во многих ситуациях выступает как лингва франка (от итал. *lingua franca* – «франкский язык») – «функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов» [1]. Общение посредством лингва франка можно охарактеризовать как деятельность, в рамках которой люди с разным «языковым и культурным происхождением» ведут переговоры и в процессе переговоров приспособляют свой английский язык к ситуации общения [5]. Поскольку любой бизнес – это определенная сфера деятельности, то в рамках исследования целесообразно использовать более узконаправленный термин «предметно-ориентированный английский лингва франка», предложенный К.А. Мележик, который означает контактный английский язык межнациональной коммуникации любого сообщества, предметная ориентация которого может определяться как специализированная область социально-культурного, экономического, политического и т. п. разнообразия современного общества [3]. В процессе коммуникации с использованием английского языка в рамках профессиональной деятельности у коммуникантов существует возможность адаптировать английский язык для улучшения взаимопонимания, поэтому сотруднику компании, который консультирует потенциальных покупателей, крайне важно приспособлять свою речь в соответствии с уровнем владения языком покупателя, не выходя при этом за рамки сферы деятельности.

В мире достаточно распространена ситуация, когда коммуникация между продав-

цом и покупателем происходит в письменном виде – через мессенджеры либо через электронную почту. Так, согласно исследованию Twilio, проведенному в 2017 г., около 89% респондентов предпочитают использовать текстовые сообщения для коммуникации с компаниями [13]. Для международного бизнеса это в первую очередь связано с тем, что текстовая коммуникация является более удобной и комфортной для покупателей с низким уровнем владения языком, поскольку связана с чтением и написанием – у покупателя есть время разобрать прочитанное и подготовить свой ответ без дополнительного напряжения. Однако у данного вида коммуникации имеются определенные недостатки, которые ухудшают взаимопонимание коммуникантов. Эти недостатки связаны в первую очередь с наличием речевых ошибок у покупателя в процессе коммуникации и непонимание речи собеседника с более высоким уровнем владения языком. Недостатки, препятствующие успешной коммуникации, можно сгруппировать следующим образом.

1. Восприятие сведений в письменной коммуникации напрямую зависит от качества его составления, что особенно важно для интерпретации сообщения, написанного на иностранном языке на определенную тему [9]. Под качеством составления стоит понимать высокий уровень интерпретируемости сообщения, что может быть нарушено как наличием языковых неточностей, так и использованием сложных языковых структур.

2. Поддержка коммуникации невербальными средствами (касающимися тона и высоты голоса) полностью отсутствует, что также понижает информативность сообщения [9].

3. Подготовка или интерпретация сообщения занимает гораздо больше времени, в отличие от устной речи [9].

Недостатки письменной речи напрямую влияют на процесс коммуникации, снижая возможность ее успешной реализации. Они усиливаются еще и тем фактом, что в качестве языка коммуникации используется английский язык, который, если речь идет о лингва франка, является неродным языком для коммуникантов. Поэтому участнику коммуникации, являющемуся консультантом, крайне важно уделить внимание адаптации (аккомодации) своей речи и использованию коммуникативных стратегий, которые будут способствовать успешному достижению цели межкультурной коммуникации.

Существенную роль в межкультурной коммуникации играет теория аккомодации, предполагающая регулирование языка в соответствии с уровнем владения языком собеседника с целью содействия взаимопониманию и получения положительной обратной связи вместо использования того уровня языка, который собеседник может считать трудным для понимания [5].

Аккомодационное поведение включает лексическую [11], структурную [14] и фонетическую [4] конвергенцию. В частности, оно включает в себя различные стратегии, используемые «для изменения сложности речи (например, путем уменьшения разнообразия словарного запаса или упрощения синтаксиса), повышения четкости (путем изменения высоты тона, громкости, темпа путем повторения, проверки, уточнения и т. д.)» [8] и может варьироваться от небольших корректировок до почти точного отражения языка собеседника [12], включая даже использование неграмматических форм [10]. Отметим, что фонетическая конвергенция остается за пределами данного исследования, поскольку здесь мы затрагиваем только письменную коммуникацию посредством мессенджеров.

Поскольку речь идет об использовании английского языка как лингва франка, то аккомодация связана непосредственно с использованием этого языка. Коммуниканты привносят свои культурные представления и ценности в процесс коммуникации, что требует предельного внимания, т. к. преодоление культурных различий приводит к лучшему пониманию собеседников из других культур. Неотъемлемой частью коммуникации, кроме понимания культурных различий, является использование разнообразных языковых единиц и структур, что позволяет коммуникантам подстраивать свою речь под конкретные цели. Для этого коммуниканты задействуют различные ресурсы языка, которые являются частью репертуара как говорящего, так и слушающего (в нашем случае – читающего) [6; 15; 16]. Использование английского языка как лингва франка для успешной коммуникации представляет собой важную прагматическую стратегию, при которой поддерживаются разговор и взаимопонимание.

Н. Субтирелу и С. Линдемман перечисляют следующие три подхода, которые могут помочь эффективно участвовать в общении с носителем языка и даже принести ему пользу [17]:

1) позитивное отношение к собеседнику, владеющему английским языком как иностранным, т. к. негативное отношение отрицательно влияет на коммуникацию в целом;

2) ознакомление с родным языком собеседника и его влиянием на используемый им английский язык;

3) обучение навыкам коммуникации с помощью английского на основе имеющихся примеров в условиях межкультурной коммуникации.

Существуют также стратегии, которые используются в основном в устной речи, но могут применяться и в письменной речи.

1. Использование более простых синтаксических конструкций [5]. Ниже приведен пример письменной коммуникации между менеджером (А), работающим в Иркутске, и французом (В), работающим в городе Осака в Японии, которые общаются через мессенджер WhatsApp для того, чтобы выбрать время для телефонного звонка. Коммуникант из Японии выражает неуверенность насчет разницы во времени между Иркутском и Осакой (*I don't know what time is it in your place*), поэтому коммуникант из России для того, чтобы предоставить подробный ответ, разбивает сложное предложение на несколько простых: сначала он дает четкий ответ (*one hour difference*), опуская конструкции *it is* или *there is*. Затем добавляет предложение *If it is 16:20 in Japan, it is 15:20 here*, дополняющее предыдущий ответ. Наконец, он пишет *No problem, I will be ready*, также дополняя предыдущие два ответа:

B: Hi, is 14:00 fine for you?

A: Maybe yes. I can't say exactly because I am leaving the office for a while. Can be late a bit. I will send you a message at 14:00 and we will see.

B: Ok. If 16h20~ is better for you we can do that too. I don't know what time is it in your place.

A: *One hour difference. If it is 16:20 in Japan, it is 15:20 here. No problem, I will be ready.*

B: *So 15:20 for you*.*

2. Использование часто встречающихся слов [5]. В примере представлены менеджер из России (А) и покупатель из Тайваня (В). Для успешной коммуникации менеджер использует слова *delivery* и *answer*, т. к., согласно корпусу СОСА [7], эти слова употребляются чаще (*delivery* (26 271 раз) и *answer* (159 017 раз)), чем схожие по значению *shipment* (3 126 раз) /

* Орфография и пунктуация сообщений здесь и далее сохранены.

shipping (11 967 раз) и *reply* (18 919 раз). Соответственно, высока вероятность, что эти слова известны коммуниканту из Тайваня:

A: You want us to create this thing?

B: No, it's the customer who wants to customize the design Apt. 1354, I have mailed the pictures

A: Do you mean that we must produce a deflector with this picture? Hello

B: Yes

A: You can place the order for this car. But I am not sure about *delivery*. I will give you the *answer* later. We want to call EMS today

B: Ok. Order has been completed

A: Thank you, we got the order.

3. Использование вопросов для уточнения [5]. Участниками следующего примера коммуникации, которая происходит в мессенджере Viber, являются менеджер из России (А) и покупатель из Монголии (В). Менеджер не сразу понял, что имеет в виду покупатель в предложении *Hello Andrew? How any trains are we looking for? Find the transport and answer*. Поэтому кроме уточняющего вопроса *What do you mean?* он также задает дополнительный вопрос *We are waiting and you will give us information later?*, включающий в себя предполагаемую интерпретацию предложения коммуниканта из Монголии, который в ответ на этот вопрос предоставляет более детальное пояснение:

A: Hi. Did you talk to him? What do we do?

B: *Hello Andrew? How any trains are we looking for? Find the transport and answer*.

A: *What do you mean? We are waiting and you will give us information later?*

B: *Then we will send it directly to Mongolia by train, we are looking for transportation, then we will give information to some of them*.

A: Ok, so we are waiting for information. Tell me and we will send the order.

B: Ok, I know.

4. Применение синтаксических конструкций, нарушающих норму английского языка, но способствующих коммуникации [Там же]. В примере ниже участники коммуникации – менеджер из России (А) и покупатель из Малайзии (В). Менеджер намеренно использует неправильное согласование времен в предложении *We didn't because TnT here is awful* для упрощения предложения, пытаясь достичь лучшего понимания его собеседником. В следующем предложении *We just tried to talk to them about the possibility of cooperation, but they didn't even answer us* он также использует Past Simple вместо Present Perfect:

A: Let me calculate so that you can compare the prices

B: did u try or have TnT service there? ok2tqvm

A: *We didn't because TnT here is awful. We just tried to talk to them about the possibility of cooperation, but they didn't even answer us*.

B: oic. Because normally tnt can said affordable rate

5. Использование слов и фраз, отсутствующих в английском языке, но присутствующих в родном языке собеседника [5]. В данном примере коммуникантами являются менеджер из России (А) и покупатель из Тайваня (В). Поскольку коммуникант из Тайваня никогда не сталкивался с термином *VAT* (аналог НДС), менеджер использует китайское слово *增值税*, которое и обозначает явление, являющееся аналогом *VAT* в Китайской Республике, что позволяет достичь цели коммуникации:

A: What's your VAT reg nr?

B: What is VAT reg nr?

A: Value added tax. Give me a minute. *Maybe 增值税? What does it mean?*

B: Where did you see it?

A: Wikipedia – <https://zh.wikipedia.org/wiki/增值税>

B: That is my cost deducted from the surplus of the selling and tax is deducted.

A: Well yes. It's called VAT in English. And every company has own VAT registration number. Do you have this number?

B: Yes, here.

Суть данных стратегий состоит в упрощении и даже в некорректном использовании языка с целью достичь успешной коммуникации, что требует достаточно серьезной языковой подготовки от коммуниканта, являющегося менеджером или консультантом организации, предоставляющей товар или услугу.

Межкультурная коммуникация в рамках международной торговли – деятельность, требующая от продавца высокого уровня знания используемого языка и понимания особенностей межкультурной коммуникации, что крайне важно в рамках бизнеса – от выбранной стратегии и поведения продавца будет зависеть возможность потенциальных покупателей приобрести тот или иной товар. Следовательно, понимание явления аккомодации и знание коммуникационных стратегий способствуют успешной коммуникации.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2145156> (дата обращения: 01.01.2021).

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: моногр. / под ред. и с послесл. акад. Ю.С. Степанова; Гос. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М., 2005.

3. Мележик К.А. От глобального английского языка к национальному варианту английского лингва франка – проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: дис. ... д-ра филол. наук. Симферополь, 2018.

4. Babel M. Evidence for phonetic and social selectivity in spontaneous phonetic imitation // *Journal of Phonetics*. 2012. Vol. 40. P. 177–189.

5. Branka D.M. Communication courtesy or condescension? Linguistic accommodation of native to non-native speakers of English // *DE GRUYTER MOUTON*. 2017. Vol. 6. № 1. DOI: 10.1515/jelf-2017-0006/

6. Cogo A. “They all take the risk and make the effort”: Intercultural accommodation and multilingualism in a BELF community of practice // *Intercultural communication: New perspectives from ELF* / ed. by L. Lopriore, E. Grazi. Rome, 2016. P. 365–383.

7. Corpus of Contemporary American English (COCA) [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org> (дата обращения: 01.10.2021).

8. Coupland N., Coupland J., Giles H., Henwood K. Accommodating the elderly: Invoking and extending a theory // *Language in Society*. 1988. Vol. 17. № 1. P. 1–41.

9. Drahosová M., Balcob P. The analysis of advantages and disadvantages of use of social media in European Union // *Procedia Computer Science*. 2017. Vol. 109. DOI: 10.1016/j.procs.2017.05.446.

10. Ferguson C. Towards a characterization of English foreigner talk // *Anthropological Linguistics*. 1975. Vol. 17. № 1. P. 1–14.

11. Garrod S., Doherty G. Conversation, coordination, and convention: An empirical investigation of how groups establish linguistic conventions // *Cognition*. 1994. Vol. 53. № 3. P. 181–215.

12. Giles H., Coupland N. *Language: Contexts and consequences*. Pacific Grove, 1991.

13. How consumers use messaging today [Electronic resource]//Twilio. URL: <https://www.twilio.com/learn/commerce-communications/how-consumers-use-messaging> (дата обращения: 01.10.2021).

14. Pickering M.J., Ferreira V.S. Structural priming: A critical review // *Psychological Bulletin*. 2008. Vol. 134. № 3. P. 427–459.

15. Platt J.T. A model for polyglossia and multilingualism (with special reference to Singapore and Malaysia) // *Language in Society*. 1997. Vol. 6. № 3. P. 361–378.

16. Seidlhofer B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lin-

gua franca // *World Englishes*. 2009. Vol. 28. № 2. P. 236–245.

17. Subtirelu N.C., Lindemann S. Teaching first language speakers to communicate across linguistic difference: Addressing attitudes, comprehension, and strategies // *Applied Linguistics*. 2014. Vol. 1. № 20. DOI: 10.1093/applin/amu068.

* * *

1. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2145156> (дата обращения: 01.01.2021).

2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskih taktik i sapientemy: monogr. / pod red. i s poslesl. akad. Yu.S. Stepanova; Gos. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. M., 2005.*

3. Melezhih K.A. *От глобального английского языка к национальному варианту английского лингва франка – проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: дис. ... д-ра филол. наук. Симферополь, 2018.*



Communicative strategies of communication in English as lingua franca by the means of the messengers in the international trade

The article deals with the theory of the accommodation and communicative strategies used in the context of the international trade while communicating in English as lingua franca, there are given and analyzed the examples of these strategies. There is revealed that the written communication by the means of the messages in the messengers has some disadvantages that can be avoided with these strategies, mostly associated with the adaptation of the English language to the level of mastering the language by the communicator, that supports the achievement of the aim of the intercultural communication.

Key words: *intercultural communication, communicative strategies, lingua franca, accommodation, written communication.*

(Статья поступила в редакцию 09.11.2021)

И.В. ФАТЬЯНОВА
(Донецк)

**ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ
НАПРАВЛЕННОСТЬ
АМЕРИКАНСКОГО
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
XX–XXI вв.**

Рассматривается выступление президента США как центральный жанр американского политического дискурса XX–XXI вв. Выявлена и описана адресантно-адресатная конфигурация, характерная для американского политического дискурса XX–XXI вв., реализуемая с помощью языковых и внеязыковых факторов идеологического содержания.



Ключевые слова: *политический дискурс, интенция, речевой акт.*

Изучению взаимосвязи когнитивного, риторического и аксиологического аспектов в политическом дискурсе (далее – ПД) посвящены работы В.Н. Базылева, А.Н. Баранова, О.Л. Бессоновой, Э.В. Будаева, М.В. Гавриловой, В.И. Герасимова, Т. ван Дейка, В.З. Демьянкова, М.В. Ильина, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, И.М. Кобозевой, А.П. Чудинова, И.С. Шевченко, Е.И. Шейгал, П. Чилтона, К. Шаффнер и др. Современные исследования американского политического дискурса (далее – АПД) в российской лингвистике представлены в работах П.С. Акининой, О.В. Альтман, Д.Р. Акоповой, В.С. Вашталовой, Т.М. Голубевой, Е.В. Гориной, О.А. Гусевой, С.В. Ивановой, А.А. Константиновой, Е.В. Кубышкиной, Е.Р. Левенковой, А.Ю. Мирониной, Е.К. Моховой, Г.А. Осипова, Е.В. Пильгун, А.М. Погорелко, А.А. Проккопенко, Р.Т. Садуова, А.С. Самигуллина, Т.А. Светоносковой, Л.В. Смехова, А.Т. Тамзиной, К.В. Трошина, Ю.М. Чантуридзе, Л.С. Чилиевой, Д.В. Шапочкина, Е.В. Шустрова.

Экстралингвистический компонент ПД, наряду с когнитивной и коммуникативной деятельностью, включает ценности коммуниканта. Коммуникация в АПД характеризуется использованием специфических ценностных понятий и активизацией особых оценочных структур и объясняется особым типом ментальности лингвокультурного сообщества [12].

В каждом акте речевого общения дискурса можно проследить процесс достижения определенной цели, соотносимой с регулирующей деятельностью собеседника. Основной целевой установкой общения является управление деятельностью собеседника. Р. Блакар заметил, что «высказаться нейтрально невозможно, поскольку даже неформальный разговор предполагает реализацию власти, то есть влияние на восприятие и структурирование мира другим человеком» [2, с. 89]. Впервые на интенцию обратили внимание и взяли к рассмотрению исследователи теории речевых жанров Дж. Серль [19], П. Стросон [20, р. 290–301] и Г. Грайс [14, р. 41–58.] и др.

Следует заметить, что в известных и общепринятых дефинициях термина «интенция» акцентируется внимание на различных его аспектах. По мнению Г. Грайса [Ibid., р. 42], интенция – это намерение говорящего что-то сообщить, передать в высказывании определенное субъективное значение. Дж. Серль [19, р. 34] отмечает, что, идентифицируя интенцию, как говорящий / пишущий, так и слушатель / читатель ориентируются на то, что они уже выразили ранее до момента речевого акта. Целевой аспект коммуникативной деятельности связан с характеристикой направленного воздействия, в котором отображается средство «вооруженной» каузации речевого высказывания [8, с. 7–8]. Дискурс вообще поддерживается и разворачивается исключительно благодаря интенциям.

Изучению интенции, ее видов и способов реализации в ПД посвящены работы Н.Д. Арутюновой, К.И. Алексеева, А.Н. Баранова, Ю.Н. Караулова, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Дж. Серля, П. Стросона, Т.Н. Ушаковой, В.А. Цепцова и др.

Однако остается нерешенной проблема реализации совокупности интенций в АПД XX–XXI вв. с помощью разных лексико-грамматических и стилистических средств, что имеет значение для развития теории языка и межкультурной коммуникации в связи с необходимостью перехода от исследования разрозненных языковых и речевых фактов к комплексному их анализу.

Интенциональность речевого поведения в АПД делает актуальным описание системы средств речевого манипулирования с позиции теории речевых актов как процесса взаимодействия речевых актов как открытой, так и скрытой коммуникации, имеющих особую ин-

тенциональную структуру и не подлежащих распознаванию массовым реципиентом (адресатом).

Цель исследования – установление и описание средств реализации интенции в АПД XX–XXI вв., системы взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на коммуникантов в процессе общения в политической сфере, что предполагает решение следующих задач:

1) установить роль интенции в общей системе процессов речевого воздействия в АПД XX–XXI вв.;

2) проанализировать обращенность публичной речи президента (адресанта) к адресату (массовому реципиенту);

3) описать языковые средства реализации интенции, выступающие в качестве актуализаторов определенных целей адресанта, а также возможные соответствия когнитивных и коммуникативных механизмов реализации интенций в их взаимодействии.

В исследовании под дискурсом понимаем связный текст или группу текстов в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими – факторами, рассматриваемыми как целенаправленное социальное взаимодействие. Дискурс – не только «коммуникативное событие», но и «связная последовательность предложений» [13, р. 1–34], реализация определенной языковой стратегии, совокупность текстов одной сферы жизни, имеющих свой тематический репертуар и обладающих общими языковыми характеристиками.

Таким образом, предметом нашего исследования становится одна из разновидностей АПД – политическое ораторское произведение, а именно публичные выступления президентов, относящиеся к ритуальным (инаугурационная речь, традиционное обращение, юбилейная речь, прощальная речь, речь-оправдание / покаяние), ориентационным (послание президента о положении дел в стране, послание президента о положении дел в мире, послание президента другим странам, выступление президента на различных уровнях конференции, отчетный доклад, программная речь, пресс-конференция) и агональным (предвыборное выступление, предвыборные дебаты, сообщение о созыве специальной сессии Конгресса, послание/обращение к Конгрессу, обращение к Генеральной Ассамблее ООН, обращение к Конгрессу с просьбой о объявлении войны) жанрам.

Проанализированы публичные речи президентов США: 509 публичных выступлений президентов, представленных в XX в., относящихся к ритуальным (66), ориентационным (360) и агональным жанрам АПД (83), а также 153 текста XXI в., из них ритуальные (14), ориентационные (109) и агональные (30).

Используется функциональный метод, в рамках которого выделяется концептуально-интерпретационный анализ текста для определения коммуникативных стратегий и тактик в АПД XX–XXI вв. Описательный метод позволяет систематизировать разноуровневые языковые единицы реализации выделенных стратегий и тактик и дает возможность комплексного представления полученных результатов. Контекстологический анализ применяется с целью определения синтаксической и лексической детерминированности набора языковых средств в анализируемых типах политических текстов. Применение контекстуально-семантического анализа дает возможность для исследования семантико-содержательных характеристик лексических единиц, выделенных в политических выступлениях президентов США в XX–XXI вв. Определено, что в формировании указанного типа дискурса главной коммуникативной интенцией выступает интенция оказания влияния.

АПД рассматривается как форма социального воздействия, определяемая конкретными ценностями и социальными нормами, условиями и социальной практикой, ограниченной и находящейся под влиянием конкретных институциональных структур в социуме и реальных исторических процессов. Включение историко-социальной перспективы в объем понятия ПД позволяет в большей степени отразить динамику социальной природы языкового знака на любом уровне и рассмотреть его в качестве результата социальных процессов, мотивированных единством формы и значения.

АПД представляет особую форму существования английского языка, способ выражения ментальности народа [5, с. 7–25; 9, с. 38–43]. Отметим, что менталитет не идентичен общественному сознанию, а характеризует специфику этого сознания [6, с. 62–70]. Под менталитетом понимается образ мышления, определяющий восприятие мира в соответствии с этносоциогенезом человека и фиксируемый посредством языка, отражающего духовные качества народа, говорящего на данном языке [7, с. 59–61]. Данный вид национального дискурса отражает образ мышления, присущий носи-

телям американской политической культуры – особого типа ментальности в классификации мировых политических культур. В США сложился национальный ПД, фиксирующий как общие черты американского образа мышления, так и особенности ментальных характеристик американцев, специфику их лингвокультурного сознания в политической сфере.

Выделение в АПД институциональности детерминирует значимость функционирования личности во власти. Под языковой личностью понимается человек, способный создавать и воспринимать тексты, которые отличаются разной степенью структурно-языковой сложности, глубины и точности отражения действительности при определенной целевой направленности [4].

Именно интенциональность во многом способствует интеракции на уровне дискурса. В этом аспекте процесс общения предстает как последовательность интеракционных ходов, определяющих взаимодействие интеракционных интенций. АПД направлен на достижение иллюкативной цели коммуникантов, заключающейся в обеспечении максимального воздействия на адресата для достижения собственных целей. Термин *коммуникативное воздействие* понимают как «процесс изменения адресантом поведения адресата, его установок, намерений, представлений, оценок и т. д. в процессе речевого взаимодействия с ним» [3, с. 63]. А.Н. Баранов понимает речевое воздействие как «коммуникативное использование языковых выражений, при котором в модель мира носителя языка входят новые знания и модифицируются уже имеющиеся, то есть происходит процесс онтологизации знания» [1, с. 12]. Целью любого коммуникативного воздействия является побуждение к определенным действиям, изменения или подготовка почвы для изменений, поэтому коммуникант, который оказывает влияние, использует богатый запас речевых средств с эксплицитно и имплицитно выраженными принуждением и побуждением к определенному действию.

Интенциональное влияние осуществляется четырьмя способами:

- 1) благодаря авторитету, законной власти;
- 2) путем манипуляции, завуалированной властью;
- 3) с помощью убеждения, аргументации;
- 4) применением силы (физической и психической) [16, р. 269–293].

Все вышеуказанные способы интенционального влияния на адресата направлены на изменение эмоционального или ментально-

го состояния партнера по коммуникации или принуждение адресата осуществить определенные действия.

В приведенных ниже примерах наблюдаются все четыре способа интенционального влияния на адресата.

(1) *In response to Senate resolution of December 6 addressed to me, and to the two Senate resolutions addressed to him, the Secretary of War has, by my direction, submitted to me a report which I herewith send to the Senate, together with several documents, including a letter of General Nettleton and memoranda as to precedents for the summary discharge or mustering out of regiments or companies, some or all of the members of which had been guilty of misconduct. I ordered the discharge of nearly all the members of Companies B, C, and D of the Twenty-fifth Infantry by name, in the exercise of my constitutional power and in pursuance of what, after full consideration, I found to be my constitutional duty as Commander in Chief of the United States Army. I am glad to avail myself of the opportunity afforded by these resolutions to lay before the Senate the following facts as...* (Roosevelt, Dec. 19, 1906).

В примере (1) интенция направлена на изменение эмоционального состояния адресата с целью вызвать у него чувства доверия, защищенности и безопасности благодаря политике правящего президента и партии. Используя однородные члены предложения, представляющие объект действия в сочетании с адвербиальными причастиями, характеризующими способ и направление действия, адресант реализует свою интенцию.

(2) *The United Nations was born in the hope that survived a world war – the hope of a world moving toward justice, escaping old patterns of conflict and fear. The founding members resolved that the peace of the world must never again be destroyed by the will and wickedness of any man. We created the United Nations Security Council, so that, unlike the League of Nations, our deliberations would be more than talk, our resolutions would be more than wishes. After generations of deceitful dictators and broken treaties and squandered lives, we dedicated ourselves to standards of human dignity shared by all, and to a system of security defended by all* (Bush, Sept. 12, 2002).

Пример (2) демонстрирует интенцию адресанта, направленную на убеждение аудитории в своем авторитете, опыте и уже сложившейся мировой истории как результате политических действий его страны в лице его предше-

ственников, используя ведущий дискурсообразующий концепт PEOPLE на фоне оппозиции «СВОЙ – ЧУЖОЙ», противопоставляя народ США как законодателя справедливого/ демократического государственного устройства во всем мире лживым диктаторам с неуютной для США социальной и экономической политикой. Оказывая давление на адресата благодаря повтору абстрактного существительного *hope*, являющегося именем ведущего национально-маркированного концепта HOPE в АПД XX–XXI вв., противопоставляя идеи мира и справедливости войне, конфликту и страху, интенция адресанта направлена на изменение мыслей адресата, его мировоззрения с целью повлиять на его картину мира, придать чувство защищенности и уверенности как гражданина США.

(3) *Anyone who has taken the oath I have just taken must feel a heavy weight of responsibility. If not, he has no conception of the powers and duties of the office upon which he is about to enter, or he is lacking in a proper sense of the obligation which the oath imposes* (Taft, March 4, 1909).

В данной ситуации (3) для достижения цели оратор пользуется речевыми приемами, представляющими эксплицитное выражение оценки, языковые средства, побуждающие адресата к запланированной цели – реакции на предоставленную информацию. Зачастую политический актор/адресант прибегает к использованию перформативных глаголов, таких как *take the oath, promise, engage* и т. п. Данный пример демонстрирует интенцию адресанта: сформировать в сознании реципиентов мнение, что власть президента как лидера страны – тяжелое бремя, которое только он (президент) способен нести, что должно привести адресата к тому, чтобы он сам (народ) принял решение необходимое для адресанта. Вышеуказанная интенция достигается также благодаря использованию дискурсообразующего концепта АПД POWER (ВЛАСТЬ), выраженного непосредственным словом-номинантом имени концепта ‘power’ и лексем-ассоциантов *duties, obligation*.

(4) *Good afternoon, everybody. Last night I had a chance to speak to the leaders of the House and the Senate and reached out to those who had both won and lost in both parties. I told John Boehner and Mitch McConnell that I look forward to working with them. And I thanked Nancy Pelosi and Harry Reid for their extraordinary leadership over the last two years. After what I’m sure was a long night for a lot of you – and*

needless to say it was for me – I can tell you that some election nights are more fun than others. Some are exhilarating; some are humbling. But every election, regardless of who wins and who loses, is a reminder that in our democracy, power rests not with those of us in elected office, but with the people we have the privilege to serve (Obama, Nov. 3, 2010).

Манипулятивное воздействие в рамках отрывка (4) актуализируется за счет использования апеллятива *everybody*, репрезентатива *who had both won and lost in both parties, who wins and who loses*, концептуальной метафоры *every election is a reminder*, вербализирующей ведущие дискурсообразующие концепты АПД POWER (ВЛАСТЬ) и PEOPLE (НАРОД).

Заслуживает внимания структура речи президента Вудро Вильсона (5), использующего репрезентативы, инверсию, восклицательные предложения, риторические вопросы для придания экспрессивности речи и выдвижения на первый план информации, актуализирующей ведущий дискурсообразующий концепт АПД XX в. PEOPLE (НАРОД) с помощью таких лексем-номинантов, как *these gallant men in blue and gray, many of them, their comrades, brothers and comrades in arms, enemies no longer, generous friends*, рассчитанная на разные слои населения и выделяющаяся использованием простых по структуре предложений с точки зрения лексического и грамматического наполнения.

(5) *I need not tell you what the Battle of Gettysburg meant. These gallant men in blue and gray sit all about us here. Many of them met upon this ground in grim and deadly struggle. Upon these famous fields and hillsides their comrades died about them. In their presence it were an impertinence to discourse upon how the battle went, how it ended, what it signified! But fifty years have gone by since then, and I crave the privilege of speaking to you for a few minutes of what those fifty years have meant. What have they meant? They have meant peace and union and vigor, and the maturity and might of a great nation. How wholesome and healing the peace has been! We have found one another again as brothers and comrades in arms, enemies no longer, generous friends rather, our battles long past, the quarrel forgotten?* (Wilson, July, 4, 1913).

В примере (6) воздействие на адресата достигается за счет использования концептуальных метафор, представляющих национально-маркированный концепт AMERICA, повторов и простых по структуре предложений с целью

прямого влияния на аудиторию, представленную различными слоями населения, с целью убеждения реципиента в возможности достижения желаемого благодаря совместным усилиям президента и народа, будучи единой нацией и властью как в своем государстве, так и во всем мире.

(6) *Each American generation passes the torch of truth, liberty and justice – in an unbroken chain all the way down to the present.*

That torch is now in our hands. And we will use it to light up the world. I am here tonight to deliver a message of unity and strength, and it is a message deeply delivered from my heart.

A new chapter of American Greatness is now beginning.

A new national pride is sweeping across our Nation.

And a new surge of optimism is placing impossible dreams firmly within our grasp.

*What we are witnessing today is the **Renewal of the American Spirit.***

*Our allies will find that **America** is once again ready to lead.*

*All the nations of the world – friend or foe – will find that **America is strong, America is proud, and America is free** (Trump, Feb. 28, 2017).*

Особого внимания заслуживают высказывания В. Гардинга (7) и Дж. Буша-младшего (8), демонстрирующие воздействие на аудиторию благодаря использованию ведущих дискурсообразующих и национально-маркированных концептов АПД STATE (ГОСУДАРСТВО), PEOPLE (НАРОД), FREEDOM (СВОБОДА), NATIONALISM/PATRIOTISM (ПАТРИОТИЗМ), выраженными лексемами-номинантами имен вышеуказанных концептов, а также использованию метафор в сочетании с ярко выраженными эпитетами *undying, guiding, indivisible, red-blooded, priceless, soothing and appealing, echoing, appalling, far reaching, opening*. Для усиления эффекта президент В. Гардинг использует несколько синонимичных по значению однородных членов предложения *brotherhood, fraternity, fellowship*.

*Nationality is the call of the hearts of liberated people, and the dream of those to whom freedom becomes an undying cause. It's the guiding light, the psalm, the prayer, the confirmation for our **own people**, although we were never assured indivisible union until the Civil War was fought. Can any red-blooded American consent – now when we have come to understand its priceless value – to merge **our nationality into internationality**, merely because **brotherhood***

*and fraternity and fellowship and peace are soothing and appealing terms? Out of the ferment, the turmoil, the debts, and echoing sorrows, out of the appalling waste and far reaching disorder, out of the threats against orderly government and the assault on our present day civilization, I think, sirs, **I can see the opening way for America** (Harding, Sept. 11, 1919).*

*Five years into this battle, there is an understandable debate over whether the war was worth fighting; whether the fight is worth winning; and whether we can win it. The answers are clear to me: Removing Saddam Hussein from power was the right decision, and this is a fight **America can and must win.***

*The men and women who crossed into Iraq 5 years ago removed a tyrant, liberated a country, and rescued millions from unspeakable horrors. Some of those troops are with us today, and you need to know that the American people are proud of your accomplishment, and so is the **Commander in Chief** (Bush, March 19, 2008).*

В примере (8) адресант использует репрезентатив, представленный сложноподчиненным предложением с однородными объектными придаточными, вводимыми союзом *whether*, представляющими возможность для адресата самому задуматься и порассуждать над сложившейся ситуацией и принять правильное решение, необходимое адресанту. Для усиления эффекта воздействия на массовую аудиторию оратор употребляет модальные глаголы со значением физической возможности, необходимости выполнения определенного действия и морального долга *can, need, must*.

Таким образом, анализ политики как динамического явления позволил определить АПД XX–XXI вв. как речемыслительную деятельность, которая имеет два плана выражения: лингвистический и лингвокогнитивный. Лингвистический план выражения АПД отражается в использовании определенных языковых средств и проявляется в совокупности порожденных текстов. Лингвокогнитивный план выражения связан с языковым сознанием и предопределяет выбор языковых средств, воздействуя на порождение и восприятие текстов, реализуемых в рамках коммуникации АПД XX–XXI вв.

Способом осуществления речевой деятельности в АПД выступает речевой стиль, который характеризуется определенным набором равноуровневых языковых средств: лексических, фразеологических, грамматических и

стилистических, отобранных в соответствии с определенными коммуникативными целями, главной из которых является влияние и выбор которых основывается на характеристике коммуникативной ситуации, определяется ролевой структурой участников общения. Основной формой организации и продуктом этой деятельности выступает политический текст как коммуникативное единство, обусловленное системно-структурной организацией.

В АПД социальность языка проявляется в языковом оформлении социально значимых событий и особенностях адресантно-адресатной конфигурации. Развитие и функционирование АПД в XX–XXI вв. в большей степени происходит благодаря влиянию на него СМИ и Интернета. На АПД влияют внеязыковые факторы идеологического содержания – факторы осознанного влияния на язык (идеология, пропаганда, идеологическое осмысление языковых единиц, лексикон и речь политиков), макросоциальные (массовая коммуникация) и микросоциальные факторы (феминистское движение, борьба представителей этнических и сексуальных меньшинств за свои права).

Адресантно-адресатная конфигурация коммуникации в АПД XX–XXI вв. выглядит так: адресант (президент как представитель государственных организаций) – адресат (граждане США / политические сторонники / политические противники / оппоненты / мировое сообщество). При такой конфигурации адресант выполняет корректирующую роль при подборе стратегий и средств аргументации.

В АПД XX–XXI вв. коммуникация представляет собой не только обмен знаниями и их передачу, но и воздействие на партнера по общению, где ведущую роль играет адресант (президент), который одновременно является автором/соавтором, оратором и координатором системы знаний адресата.

Адресант воспринимается адресатом (широкой аудиторией в лице граждан США и мирового сообщества) как гарант достоверности фактологической, ценностной и дескриптивной информации, несущий ответственность за истинность представленных данных.

Список литературы

1. Баранов А.Н. Что нас убеждает? М., 1990.
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия / сост. В.М. Сергеева, П. Б. Паршина; под общ. ред. В.В. Петрова. М., 1987. С. 88–125.
3. Желтухина М.Р. Тропология суггестивность масс-медиа дискурса: о проблеме ре-

чевого воздействия тропов в языке СМИ: моногр. М.; Волгоград, 2003.

4. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3–8.

5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: сб. обзоров. М., 2000. С. 7–25.

6. Левенкова Е.Р. Контрастивный анализ национально-специфических концептов в институциональном политическом дискурсе Великобритании и США // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2010. № 32(213). Филология. Искусствоведение. Вып. 48. С. 62–70.

7. Лопатина Н.В. Понятие «ментальность» в социальной истории // Познание и его возможности: тез. Междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 24–25 мая 1994 г.). М., 1994. С. 59–61.

8. Почепцов Г.Г. Психологические войны: моногр. Киев, 2000.

9. Степанов Ю.С. Между системой и текстом выражения фактов // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 38–43.

10. Bush G.W. Remarks at the UN General Assembly, 12 September 2002 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/september-12-2002-remarks-un-general-assembly> (дата обращения: 08.09.2021).

11. Bush G.W. Remarks on the War on Terror, 19 March 2008. [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/march-19-2008-remarks-war-terror> (дата обращения: 08.09.2021).

12. Byessonova O. Evaluative Thesaurus as Instrument in Coding Values of the English Linguocultural Community // The Ethical and Axiological Aspects in the Literature and the Culture of the 20th and 21st Centuries [Collective monograph] / ed. by Maja Jakimovska-Toshikj, Katarina Žeñuchová. Skopje, 2021. P. 259–284.

13. Dijk T.A. van. The study of Discourse // Discourse studies: a multidisciplinary introduction: in 2 vol. / ed. by Dijk T.A. van. L., etc., 1997. Vol. 1: Discourse as structure and process. P. 1–34.

14. Grice H.P. Logic and conversation // Syntax and Semantics. Vol. 3. N.Y.: Academic Press, 1975. P. 41–58.

15. Harding W. Safeguarding America, 11 September 1919 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/september-11-1919-safeguarding-america> (дата обращения: 08.09.2021).

16. Hymes D. On communicative competence / Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.

17. Obama B. Press Conference After 2010 Mid-term Elections, 3 November 2010 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/november-3-2010-press-conferen>

ce-after-2010-midterm-elections (дата обращения: 08.09.2021).

18. Roosevelt Th. Message Regarding Disturbances in Texas, 19 December 1906 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/december-19-1906-message-regarding-disturbances-texas> (дата обращения: 29.11.2021).

19. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge, 1976.

20. Strawson P.E. Intention and Convention in Speech Acts // Pragmatics: A Reader. N.-Y., 1991. P. 290–301.

21. Taft W. Inaugural Address, 4 March 1909 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/march-4-1909-inaugural-address> (дата обращения: 08.09.2021).

22. Trump D. Address to Joint Session of Congress, 28 February 2017 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/february-28-2017-address-joint-session-congress> (дата обращения: 08.09.2021).

23. Wilson W. Address at Gettysburg, 4 July 1913 [Electronic resource]. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/july-4-1913-address-gettysburg> (дата обращения: 08.09.2021).

* * *

1. Baranov A.N. Chto nas ubezhdaet? M., 1990.

2. Blakar R.M. Yazyk kak instrument social'noj vlasti // Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya / sost. V.M. Sergeeva, P. B. Parshina; pod obshch. red. V.V. Petrova. M., 1987. S. 88–125.

3. Zheltuhina M.R. Tropologicheskaya suggestivnost' mass-medial'nogo diskursa: o probleme rechevogo vozdeystviya tropov v yazyke SMI: monogr. M.; Volgograd, 2003.

4. Karaulov Yu.N. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya // Yazyk i lichnost'. M., 1989. C. 3–8.

5. Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike // Diskurs, rech', rechevaya deyatelnost': sb. obzorov. M., 2000. S. 7–25.

6. Levenkova E.R. Kontrastivnyj analiz nacional'no-specificheskikh konceptov v institucional'nom politicheskom diskurse Velikobritanii i SSHA // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2010. № 32(213). Filologiya. Iskustvovedenie. Vyp. 48. S. 62–70.

7. Lopatina N.V. Ponyatie «mental'nost'» v social'noj istorii // Poznanie i ego vozmozhnosti: tez. Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Moskva, 24–25 maya 1994 g.). M., 1994. S. 59–61.

8. Pochepcov G.G. Psihologicheskie vojny: monogr. Kiev, 2000.

9. Stepanov Yu.S. Mezhdru sistemoj i tekstem vyrazheniya faktov // Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'. M., 1995. S. 38–43.

Intentional orientation of the American political discourse of the XX–XXIst centuries

The article deals with the speech of the president of the USA as a central genre of the American political discourse of the XX–XXIst centuries. There is revealed and described the addressant-addressee configuration that is specific for the American political discourse of the XX–XXIst centuries implemented with the use of the linguistic and extralinguistic factors of the ideological content.

Key words: *political discourse, intention, speech act.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2021)

Н.В. ТИМКО
(Одиноково)

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В РАМКАХ ЛОКАЛИЗАЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРФЕЙСА ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Описывается узкоспециализированная сфера перевода, связанная с локализацией функциональной части программного обеспечения. Выявляются способы и методы локализации пользовательского интерфейса банковских продуктов программного обеспечения, определяются особенности работы с текстами узкой банковской направленности с сохранением прагматической составляющей, а также делаются выводы об оценке адекватности и эквивалентности текста на принимающем языке.

Ключевые слова: *локализация, стратегии адаптации текстов при локализации, переводческие приемы, функциональная эквивалентность.*

В связи с активным развитием новых технологий, разрабатываемых в разных странах, и в связи с возможностью выхода на новые рынки, в разных секторах экономики появляются новые массивы текста, которые нуждаются не только в переводе, но и в приспособ-

лении к новым реалиям, т. е. в локализации, представляющей собой языковую и культурную адаптацию продукта для целевой локали (страны, местности, языкового сообщества) [3, с. 22]. Локализация программного обеспечения – новое направление технического перевода, обусловленное современными экономическими реалиями, а именно развитием рынка интернет-технологий и мобильных приложений, а также доступностью глобального рынка для российских компаний.

Для осуществления локализации необходимо обладать знаниями и навыками интеграции текста в единое дискурсивное пространство. Следовательно, работая с текстовым массивом того или иного бренда, специалист по локализации ставит задачу адаптации его таким образом, чтобы этот текст соответствовал тематике, стилю и идеям всех других текстов этого же бренда, общим целям и ценностям компании, был обращен к аналогичной целевой аудитории. В данном случае на первый план выходят актуальность и значимость именно коммуникативной эквивалентности текста [4, с. 100].

Локализация программного обеспечения подразумевает перевод пользовательского интерфейса, перевод технической документации, перевод юридических документов. В данной статье речь пойдет о переводе интерфейса как о частном случае локализации.

Под интерфейсом понимается «совокупность средств и методов обеспечения взаимодействия между элементами системы» [1, с. 9]. Выделяется несколько основных разновидностей интерфейса: интерфейс передачи данных, программный интерфейс, аппаратный интерфейс и пользовательский интерфейс. Пользовательский интерфейс является ключевым фактором, обеспечивающим как функционирование, так и успешность продукта на новых рынках. Под пользовательским интерфейсом понимаются «элементы и компоненты программы, способные оказывать влияние на взаимодействие пользователя с программным обеспечением» [Там же, с. 10]. Таким образом, пользовательский интерфейс обеспечивает возможность ввода данных, управления приложением (навигация по приложению) и получения поддержки в случае возникновения ошибки.

Можно сказать, что пользовательский интерфейс – это результат совместной работы команд разработки, дизайнера, и маркетинга, что обуславливает три основных ограничения для переводного текста: 1) то, что невозможно тех-

нически (например, переделать название той или иной функции в коде); 2) то, что пойдет в разрез с существующей дизайн-концепцией (например, слишком длинный текст для названия подраздела / кнопки / функции); 3) то, что не соответствует маркетинговой политике компании. Эти ограничения необходимо выявлять на ранних этапах перевода и учитывать их в ходе работы над переводным текстом.

В ходе работы над локализацией пользовательского интерфейса возникают и достаточно типичные задачи, такие как смена формата записи чисел и дат в соответствии с требованиями принимающего языка, особенности написания валют, мер исчисления, сокращений названий месяцев, порядок предъявления числовой информации и т. д. В большинстве случаев подобного рода задачи не представляют сложности для переводчика с языковой точки зрения, однако могут потребовать внесения определенных изменений в структуру программного обеспечения или в код. О таких изменениях необходимо сообщать программистам, чтобы своевременно в систему были внесены изменения, позволяющие перестроить порядок предъявления чисел, дат, системы измерений и валюты в пользовательском интерфейсе.

«В процессе локализации языковое посредничество происходит на межкультурном уровне» [2, с. 166], поэтому одной из главных задач для переводчика является социокультурная адаптация структуры и дизайна приложения. Подобная социокультурная настройка требует не только наличия текстовой информации, способной произвести на получателя такой же эффект, как и исходный текст на своих получателей, но и изменения, а в некоторых случаях и замены графической информации, изображений, логотипов, и в отдельных случаях – структуры. Это в очередной раз подчеркивает необходимость тесного взаимодействия переводчика с командой разработки.

В ходе работы над локализацией пользовательского интерфейса одним из мобильных приложений нами было выделено пять видов локализационных тактик, которые наиболее часто использовались в процессе работы:

- 1) контекстуальный перевод;
- 2) полная замена эквивалентной лексики на культурно-адекватный вариант в принимающем языке;
- 3) вынужденное разделение одного понятия на два (переводчик влияет на разработку);
- 4) подбор адекватного варианта перевода, исходя из технических условий (влияние разработки на переводчика);
- 5) замена локального контента.

**Контекстуальный перевод
в рамках локализации пользовательского
интерфейса**

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Владельцы	Profiles

В данном случае выбор эквивалента был обусловлен существующими ограничениями в приложении. Данный раздел предназначен для функционала семейного бюджета, где каждый из членов группы регистрируется в качестве владельца своих счетов. Таким образом, прямой и самый близкий эквивалент в английском языке *owners* нам не подходит из-за того, что ключевым семантическим полем в названии раздела является не «собственник» или «обладатель», а скорее «пользователь, которому принадлежат счета». При нажатии на иконку владельца открывается страница, на которой перечислены все подключенные счета. Для обозначения подключенных счетов в приложении уже использовалась лексема *account*. Это понятие позволяет объединить разные виды личных кабинетов (от электронных кошельков до программ лояльности), поэтому в данном случае использовать *accounts* для передачи нужного нам значения не представляется возможным. В словарной статье «profile» в словаре Merriam Webster дается следующее определение: ‘a representation of something in outline’. Более того, термин *profile* используется и во многих социальных сетях для обозначения страницы, на которой аккумулируются основные данные о пользователе. Таким образом, мы считаем, что выбранная нами лексема полностью удовлетворяет заданным требованиям и подходит для названия раздела в приложении.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Выберите место	Please select a merchant

Дискурс, существующий в приложении, определяет «место» как тот или иной магазин, где была совершена покупка. Помимо магазина, сервис также определяет местоположение – конкретный адрес, местонахождение торговой точки. Для передачи на английский язык последнего используется лексема *location* – ‘the place or position where someone or something is or where something happens’ (Macmillan Dictionary), поэтому использование той же самой лексемы повторно в рамках одного сервиса для обозначения другого семантического поля

считаем невозможным. Для передачи лексемы *место* с помощью приема конкретизации была выбрана лексема *merchant*: 1) ‘a buyer and seller of commodities for profit’; 2) ‘the operator of a retail business’ (Merriam Webster Dictionary). Анализ пользовательских сервисов помог нам понять, что для многих английских приложений характерен более высокий уровень вежливости, поэтому мы посчитали нужным по аналогии с существующими прецедентами добавить в переводной текст модификатор вежливости *please*.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Сканировать другой / Сканировать еще	Please scan another receipt / Please scan one more

На первый взгляд, тривиальная задача усложняется контекстом самого приложения. В разделе «Загрузить чек» существует опция загрузки с помощью QR-кода, где после загрузки чека вам предлагается возможность загрузить еще один чек (сканировать еще). Хотелось бы отметить, что данная опция не позволяет заново отсканировать чек, поэтому в данном контексте перевод *scan again* был бы не адекватным вариантом. Однако в приложении есть еще одна опция «сканировать другой», которая становится доступной в случае, если пользователь ранее загрузил несуществующий или неверный чек и теперь может загрузить еще один, отличный от этого. В качестве вариантов перевода нами были предложены *scan another receipt* (в значении «отличный от предыдущего») и *scan one more* (в значении «добавочный»).

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Комментарий (необязательно)	Comment (if any)

В качестве альтернативы предложенной паре можно предложить такой вариант, как *Comment (optional)*. Тем не менее наиболее часто встречающимся вариантом в подобных интерфейсах все же является представленный нами вариант.

В ходе локализации пользовательских интерфейсов переводчики часто ориентируются на уже существующие приложения как в банковской, так и в смежных отраслях, которые были созданы на английском языке. На наш взгляд, прецедент является одним из ключе-

вых факторов в локализации, т. к. перевод в локализации не всегда напрямую связан с эквивалентными словарными соответствиями и требует от переводчика широкого кругозора, а также знаний о том, какими характерными особенностями обладают мобильные приложения в той или иной культурной среде.

Полная замена лексемы на культурно-адекватный вариант в принимающем языке (функциональный аналог)

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Восстановление пароля	Forgot your password?
Вход	Sign In
Вы ввели неверный пароль	Incorrect Password
Вы не ввели электронную почту	Please enter your email
Они скоро появятся	Coming soon
Исправили ошибки	Bug fixes

Поскольку рынок мобильных приложений существует уже достаточно давно, за некоторой функциональностью и кнопками закрепились определенные словосочетания. Здесь большую роль играют существующие прецеденты на рынке принимающего языка. В подобной ситуации следует отказаться от дословных переводов элементов и сделать выбор в пользу уже традиционных коллокаций. В таблице приведены примеры недостаточной локализации, которая дает техническое преимущество (по сравнению с избыточной локализацией, приводящей в большинстве случаев к изменениям в структуре интерфейса). Выбранные варианты обусловлены традицией и имплицитностью принимающей культуры. Так, вариант *Please enter your email* в определенной степени является антонимичным переводом, однако он содержит в себе элемент вежливости, который не был включен в исходную коллокацию. В дискурсе незаполненного поля электронной почты в русском языке вполне можно представить вариант «Пожалуйста, введите адрес электронной почты», однако это утверждение не работает в обратном направлении – в английском языке выражение *You haven't entered your email* в вышеуказанном дискурсе может выглядеть неестественно.

Вынужденное разделение одного понятия

Переводчик часто сталкивается с проблемой разницы между смысловыми полями эквивалентов в языковой паре. В некоторых слу-

чаях эти различия можно игнорировать, т. к. они не оказывают существенного влияния на слово в контексте. Но это не всегда возможно сделать в локализации программного обеспечения, поскольку код создается носителем языка, разработчик пользуется системой смысловых полей, существующих в его родном языке, поэтому одно и то же слово может быть привязано в коде к абсолютно разным контекстам и случаям словоупотребления. Это создает определенную проблему, которую в большинстве случаев можно решить только с помощью технического вмешательства – разделения строк. Подобные связи сложно заметить в процессе перевода, ведь переводчик работает внутри специальной программы и в строке видит лишь словесную часть кода (и зачастую не обладает достаточной компетенцией, чтобы суметь прочитать код в силу объективных причин). Отдельное употребление может встречаться всего один раз при выполнении целого ряда условий, следовательно, обнаружить подобное несоответствие достаточно сложно.

Ниже приведем примеры подобного разделения. Подобные несоответствия обнаруживаются только на этапе объединения локализации и интерфейса, когда текст занимает свое место в визуальном дискурсе.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Остаток	Balance
	Remainder

В данном случае лексема *остаток* используется для обозначения баланса банковской карты, баллов лояльности, электронного кошелька в разделе «Аккаунты», а также для обозначения суммы, которую еще необходимо накопить в разделе «Бюджеты». Переводчик вынужден прибегнуть к смысловому разделению понятий, т. к. их использование в рамках одной лексемы в английском языке не представляется возможным.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Юридическое лицо	Legal Entity
	Corporates

В рамках компании существует дискурсное употребление термина *юридические лица* – он часто используется для различения финансовых организаций, работающих с юридиче-

скими лицами, и финансовых организаций, работающих с физическими лицами, при этом использование термина в соответствии со словарным значением также встречается.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Осталось % товаров	% total items left

Изменение порядка слов – наиболее часто встречающаяся модификация в локализации. Привычный, не вызывающий вопросов прием перевода может привести к техническим изменениям в рамках программного обеспечения, где сохранение определенной последовательности критически важно для неизменности структуры и дизайна пользовательского интерфейса. Тем не менее избыточная локализация может привести к гораздо более серьезным изменениям, и в данном случае предпочтительным является вариант изменения порядка слов, который позволит наиболее лаконичным образом локализовать идею, выраженную в оригинальной версии.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Избранное	Favourites
Избранные	

В ходе работы над локализацией были также выявлены и случаи объединения, как в примере, приведенном выше. «Избранные» (название раздела историй) и «Избранное» (название отдельного раздела) переданы в английской локализованной версии программного обеспечения как *Favourites*. Это позволяет сделать и структура приложения: разделы находятся в разных частях приложения и не пересекаются, структурная принадлежность каждого из них очевидна.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Вывести	Withdraw
Выйти (из соглашения)	

Подобное объединение произошло из-за пересечения смысловых полей: в английском языке лексема *withdraw* может обозначать как действие вывода денежных средств, так и отказ пользователя от пользовательского соглашения.

Подбор адекватного варианта перевода исходя из технических и юридических условий

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Список покупок	Grocery List

Список покупок – один из разделов приложения, предлагающий составить список товаров и подобрать магазин, в котором их можно купить по оптимальной цене. Раздел является одним из четырех разделов, вынесенных в строку основного меню, расположенную внизу экрана. Технические условия ограничивают количество символов, т. к. возможности перенести на вторую строку или сделать прокручивающееся название нет. Таким образом, переводчик в данном случае не может выбрать *Shopping list*, т. к. оно не соответствует техническим требованиям. От варианта *Wishlist* тоже пришлось отказаться, поскольку он не отвечает требованиям эквивалентности.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Финансовый советник	Financial Assistant

Данный выбор в локализованной версии обусловлен терминологической базой органа надзора за финансовым поведением в Великобритании – *Financial Conduct Authority*. Финансовый советник – один из продуктов компании, объединяющий в себе программное обеспечение по аналитике данных и управлению личными и корпоративными финансами. Словосочетание *Financial advisor* в английском языке подразумевает компанию или индивидуального предпринимателя, оказывающих финансовое консультирование, и требует регистрации бизнеса в соответствии со строго регламентированными процедурами. Использование подобного термина могло бы повлечь за собой юридические последствия для компании на новом рынке, а продукт бы не соответствовал ожиданиям клиентов. *Financial assistant* не несет подобных последствий и позволяет сохранить семантическое поле «помощь» в локализованной версии.

Оригинальная версия ПО	Локализованная версия ПО
Импорт данных	Data Aggregation

Еще одним примером является название другого продукта, который позволяет собрать данные из разных источников в одном месте. Подобные решения уже существуют на зарубежных рынках, для их обозначения используется термин *Data aggregation*, однако способ сбора данных различный для каждого рынка, как и набор функциональных характеристик, связанных с данным продуктом. Из-за высокой распространенности термина и его популярности в деловом сообществе, а также созданной нормативной базы было принято решение использовать этот вариант в локализованной версии программного обеспечения.

Замена локального контента

Локализация – это всесторонняя адаптация проекта под новые рынки, а значит, вдобавок к тексту также должны быть локализованы и все визуальные составляющие приложения: картинки, логотипы, валюты, имена и электронные адреса пользователей, описания и даже техническая составляющая. Функциональные возможности приложения также должны быть приспособлены под конкретную страну. Так, все чеки в Российской Федерации обязаны иметь QR-код, в котором зашифрованы данные и с помощью которого можно найти чек в реестре налоговой. Часть функциональности приложения связана с этой возможностью, однако исследование других рынков показало, что редко встречающиеся QR-коды не содержат в себе нужной информации, что делает подобные возможности программного обеспечения неприменимыми на новых рынках.

Данный функционал должен быть либо исключен из локализованной версии, либо заменен на аналогичный. Это необходимо отслеживать и переводчику, поскольку в локализованной версии не должно остаться следов функционала, предназначенного для другого региона.

В приложении также упоминаются региональные торговые сети и встречаются логотипы товарных марок. Совершенно очевидно, что торговые сети и торговые марки различаются в зависимости от региона, более того, различается и потребительская корзина. А значит, локализации должны быть подвергнуты и все изображения, и логотипы, размещенные в приложении. В данном случае транслитерации названия марки или торговой сети будет недостаточно – пример останется непонятным для конечного получателя. Вследствие этого не-

обходимо заменить известные русскоязычному потребителю марки и торговые сети «Перекресток», «Пятерочка», «Магнит» и т. д. на привычные для англоязычного потребителя «Sainsbury», «Waitrose», «Seven Eleven» и т. д. Аналогичная замена происходит и в категориях товаров. Например, в продуктовом секторе могут появиться свои категории товаров, нехарактерных для русскоязычного сегмента: *noodles*, *food cupboard* и др.

Таким образом, локализация пользовательского интерфейса является очень важной составляющей большого проекта по локализации программного обеспечения. От успешности локализации пользовательского интерфейса зависит то, насколько удобным в использовании будет продукт среди его конечных пользователей, что, в принципе, соответствует цели собственно переводческой деятельности – обеспечить соответствие результирующего текста ожиданиям/потребностям потребителя.

Список литературы

1. Сергеев С.Ф., Падерно П.И., Назаренко Н.А. Введение в проектирование интеллектуальных интерфейсов. СПб., 2011.
2. Сухарева Е.Е., Шурлина О.В. Локализация сайта как форма межкультурной коммуникации // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 166–169.
3. Тараскина Я.В., Цыремпилон А.О., Платицина Т.В. Локализация веб-сайта университета: переводческий аспект // Филология: научные исследования. 2020. № 3. С. 22–31.
4. Эко У. Сказать почти то же самое: опыты о переводе / пер. с итал. и пр. [и коммент.] А. Ковалья. М., 2006.

* * *

1. Sergeev S.F., Paderno P.I., Nazarenko N.A. Vvedenie v proektirovanie intellektual'nyh interfejsov. SPb., 2011.
2. Suhareva E.E., Shurlina O.V. Lokalizaciya sajta kak forma mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013. № 1. S. 166–169.
3. Taraskina Ya.V., Cyrempilon A.O., Platitsina T.V. Lokalizaciya veb-sajta universiteta: perevodcheskij aspekt // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2020. № 3. S. 22–31.
4. Eko U. Skazat' pochti to zhe samoe: opyty o perevode / per. s ital. i pr. [i komment.] A. Kovalya. M., 2006.

Translation strategies in the process of software user interface localization

The article deals with description of a highly specialized field of translation related to the localization of a functional part of software. There are identified the ways and methods of the localization of the user interface of the banking software products, there are defined the features of working with the banking texts with the preservation of the pragmatic component. The author draws the conclusions about the assessment of the adequacy and equivalence of the text at the receiving language.

Key words: localization, strategies for adapting texts during localization, translation techniques, functional equivalence.

(Статья поступила в редакцию 10.11.2021)

А.Р. ДАВЫДОВА
(Армавир)

М.Р. САРКИСЯН
(Пятигорск)

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ОБЩНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ПИТЕРА ГОДВИНА WHEN A CROCODILE EATS THE SUN

*Рассматриваются фоновые знания как отражение национальной специфики лингвокультурной общности. Развивается тезис о том, что вербальные репрезентации, отсылающие к историческим событиям, составляют содержание культурного фона лингвокультурной общности. Анализируются вербальные репрезентанты фоновых знаний в художественном тексте Питера Годвина *When a Crocodile Eats the Sun*, выполняющие информационную функцию.*

Ключевые слова: фоновые знания, лингвокультурная общность, вербальные репрезентанты, информационная функция, художественный текст Питера Годвина *When a Crocodile Eats the Sun*.

Наблюдаемые в языке явления находятся в непосредственной зависимости от процессов, происходящих в культуре и окружающей действительности, поэтому любые изме-

нения в историческом развитии определенной лингвокультурной общности находят отражение в языке. Лингвокультурной общностью называют человеческий коллектив, характеризующийся регулярным и частым взаимодействием с помощью речевых знаков. Г.Д. Томахин определяет лингвокультурную общность в терминах не только языка, но и культуры [3]. Выступая в защиту мнения Г.Д. Томахина о взаимокоррелирующем характере языка и культуры, О.Л. Леонтович считает, что принадлежность личности к какой-либо лингвокультурной общности обусловлено лингвокультурной компетентностью личности в рамках определенной культуры, при этом основополагающим критерием выступает язык как средство коммуникации. Стоит отметить, что ценности, представления, отношение к окружающему миру могут быть представлены имплицитно, поэтому язык играет важную роль в определении границ лингвокультурной общности [2].

Познание мира конкретной лингвокультурной общностью, обычаи, зафиксированные в культуре, передаются в языке, их незнание является препятствием при общении с представителями разных народов. Фоновые знания коррелируют с системой культурных ценностей, выраженных в языке. Незнание фоновой информации оставляет реципиента на языковом уровне, не позволяет проникнуть в глубокую сеть культурных ассоциаций, т. е. понять смысл высказывания текста как отражения культурного феномена.

Лингвокультурная общность может быть выделена на основе языковых, культурных и социологических признаков. Специфика лингвокультурной общности устанавливается посредством сопоставления языковых феноменов, культурных и социальных коррелятов. Лингво-, социо- и этнокультурные особенности свидетельствуют о том, что специфика лингвокультурной общности представляет собой совокупность фоновых знаний, т. е. всех сведений, которые известны членам национальной общности [3].

Фоновые знания принадлежат когнитивной области, и любое наблюдение и изучение этого феномена возможно только как результат их объективации [1]. Поскольку в данной статье мы рассматриваем художественный текст, то предметом исследования стали вербальные репрезентации фоновых зна-

ний в художественном тексте Питера Годвина *When a Crocodile Eats the Sun* [4]. Фоновые знания определяются нами как имплицитная категория, представляющая собой смыслы-знания, закрепленные за языковыми выражениями в системе языка: слова как прямые денотаты, словосочетания, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, и предложения, в которых референция к фоновым знаниям представлена в развернутой форме, в силу допущения того, что реципиент может не располагать конкретными фоновыми знаниями.

Таковыми языковыми выражениями, которые репрезентируют фоновые знания, выступают культурно-маркированная лексика, прецедентные слова и иные лингвокультурные феномены, которые входят в фонд исторической памяти этноса и отражают специфику лингвокультурной общности. Знание национально-прецедентных феноменов есть индикатор принадлежности к культуре и эпохе, в то время как незнание есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры и неполной вовлеченности в культуру.

Соответственно, необходимым условием успешного диалога между носителями одного или нескольких языков является взаимное знание и понимание коммуникантами фоновой культурно-маркированной лексики, прецедентных феноменов, лингвокультурных реалий, которые составляют содержание культурного фона, обозначают явления социальной жизни, исторические события.

Рассмотрим языковые факты, прецедентные феномены, слова и целые предложения, указывающие на коррелирующий характер языка и культуры, и выделим контексты в произведении П. Годвина *When a Crocodile Eats the Sun*, в которых вербализованы национально-культурные феномены, отражающие специфику лингвокультурной общности. Основными репрезентантами фоновых знаний, номинирующих предметы и понятия конкретного лингвокультурного окружения в произведении П. Годвина *When a Crocodile Eats the Sun*, выступают прецедентные слова, культурно-исторические реалии, языковая специфика которых заключается в языковом программировании фактов окружающей действительности, отражающих своеобразие быта и культуры, принятых той или иной лингвокультурной общностью. Данные вербализаторы выполняют информационную функцию, апелляция к ним

позволяет ввести и сфокусировать информацию под нужным углом восприятия.

Обратимся к фрагменту:

(1) Prince Biyela's grandfather, Nkosani – the small king – of the Black Mamba regiment, was the hero of *Isandlwana*, the battle in which the Zulus famously trounced the mighty British Empire in 1879... He tells me how the British watched in awe as twenty-five thousand Zulu warriors stepped over the skyline and began to advance, chanting all the while, and stopping every so often to stomp the ground in unison, sending a tremor through the earth that could be felt for miles. He tells me how the impi, the Zulu regiments, were armed with short stabbing spears, *ixlwa*...

Biyela tells me how the Black Mamba regiment was cut down by *withering gunfire* until, he says, after nearly two hours, the force "was as small as a sparrow's kidney," and the remaining men were on their bellies, *taking cover*. And how his grandfather, Nkosani, seeing what was happening, strode up to the front line... Electrified by his example, the young warriors leaped up and again surged forward, overwhelming the men of the British line, even as Nkosani was felled by a British sniper with a single shot to the head.

And in the final stages of the battle, when the *handful of surviving British soldiers* had run out of bullets, a most unusual event occurred. The moon passed in front of the sun, and the earth grew dark, like night. And the Zulu impi stopped their killing while this eclipse took place. But when the light returned, they resumed the *bloodletting*.

At the end, according to the few British soldiers who escaped, the Zulus went mad with *bloodlust*, killing even the horses and the mules and the oxen. They disemboweled each dead British soldier so that his spirit could escape his body and not haunt his killer. And if an enemy soldier had been seen to be particularly brave, the impi cut out his gallbladder and sucked on it, to absorb the dead man's courage, and bellowed, "Igatla!" – "I have eaten!" [4, p. 5].

В рассматриваемом примере представлена картина Англо-зулусской войны, в ходе которой англичане потерпели сокрушительное поражение, несмотря на свое исключительное положение в Южной Африке. Сочетание *the mighty British Empire in 1879* отсылает к колониальной эпохе, когда британцы пользовались гегемонией. Битва при Изандлване была проиграна с ужасающим для англичан результатом: был вырезан лагерь, в котором остановились полторы тысячи человек. Сочетания *short stabbing spears, ixlwa, gunfire, bullets* вербализуют боевую экипировку двух сторон. Зулусы были оснащены широкими короткими копьями, напоминающими римские гладиусы, которые представляли собой опасное оружие, в

то время как англичане имели в распоряжении пушки, винтовки.

В рассматриваемом фрагменте *And how his grandfather, Nkosani strode up to the front line... Electrified by his example, the young warriors leaped up and again surged forward, overwhelming the men of the British line* представлена картина, когда командиры шли впереди своих воинов, увлекая их собственным примером.

Поражение англичан в битве при Изандлване представлено посредством следующих сочетаний *the handful of surviving British soldiers, taking cover, the force was as small as a sparrow's kidney, the British soldiers who escaped. Сочетания disemboweled each dead British soldier, cut out his gallbladder sucked on it, to absorb the dead man's courage* демонстрируют, с одной стороны, с какой ожесточенностью зулусы вели боевые действия против англичан, и кровожадность зулусов, которая проявлялась в традиции вырывать внутренности побежденного врага на поле боя и употреблять их содержимое для храбрости и мужества, с другой стороны.

Лексемы *bloodlust, the bloodletting* вербализуют кровопролитие в битве при Изандлване, ту воинственность и непоколебимость, с которой зулусы шли в бой против англичан.

(2) For the eclipse of the sun was a bad portent, and it drew down terrible times – the *British reinforced* and quickly snuffed out *the independent Zulu nation*. But still their spirit was not entirely doused. Their ferocity was merely curbed, and there was a sullen dignity to their defeat. It is said that before they would sign *the surrender proclamation*, one old *induna* stood and said to *Sir Garnet Wolseley*, “Today we will admit that we are *your dogs*, but you must first write it there, that the *other tribes are the fleas on our backs*” [4, p. 6].

В рассматриваемом выше примере сочетания *British reinforced, snuffed out the independent Zulu nation* вербализуют картину второго похода англичан на страну зулусов, за которой последовали разгром зулусских полков и подписание капитуляции. Имя собственное *Sir Garnet Wolseley* отсылает к генералу Гарнет Уолсли, который был назначен новым главнокомандующим британскими силами в регионе.

Языковая специфика фоновых знаний, номинирующих своеобразие быта и культуры зулусского народа, отражено во внутреннем превосходстве зулусов над остальными племенами. Зулусы представляют себя гордой наци-

ей, которая способна демонстрировать упорную лояльность к тем, кто их покорил, и непоколебимость, враждебность по отношению к остальным народам. Рассматриваемая лингвокультурная реалья, которая составляет содержание культурного фона, обозначающего явления социальной жизни зулусов, представлена посредством метафорического описания *we will admit that we are your dogs, the other tribes are the fleas on our backs*. Сравнение с собакой вербализует преданность зулусов, в то время как представление других племен в качестве «блох на их спинах» эксплицирует чувство превосходства зулусов, их культуры, быта и других фактов исторического развития над остальными племенами.

Культурно-маркированные лексемы *induna, the impi, ixlwa, Igatla* в рассматриваемом примере непосредственно вербализуют зулусский язык, характеризующийся своей выразительностью и акцентированием на отличительных звуках щелчка. Использование неассимилированных лексем в рассматриваемом контексте позволяет погрузиться в лингвокультурную общность зулусов.

(3) When he was finally wheeled in and connected to a cardiac monitor and an IV, my mother asked the nurse, a woman in her late fifties, about the delay. She is an *ex-guerrilla*, a so-called *bush nurse*, *one of those who at the end of the civil war – the war to end white rule – was inducted, after top-up training, as a full-fledged nurse at the insistence of the new government* [4, p. 12].

В рассматриваемом контексте основным репрезентантом фоновых знаний, номинирующих понятия конкретного лингвокультурного окружения в произведение П. Годвина *When a Crocodile Eats the Sun*, выступает культурно-маркированная лексика *bush*, которая номинирует понятия «конфликт», «война». Лексема *bush* отсылает ко времени войны в Родезийском буше. Стоит отметить, что на территории рассматриваемой лингвокультурной общности проживали представители разных рас и разных лингвокультурных общностей. В связи с этим данное понятие имело разную семантическую и стилистическую нагрузку в определенной исторической эпоху. Так, у белого меньшинства, которые проживали в Родезии, лексема *bush* представлялась как «война в Южной Родезии», в то время как у черного большинства, которые ратовали за историческое переименование Родезии в Зимбабве, данная лексема определялась как «освободи-

тельная война в Зимбабве, зимбабвийским народом». Соответственно, языковая специфика лексемы *bush* отражает своеобразие языкового программирования фактов окружающей действительности, принятых рассматриваемой лингвокультурной общностью, в лице белого меньшинства и черного большинства.

Рассмотрим следующий фрагмент:

(4) “When are you going to get a real job?” he often says, then laughs to signal that this is just a joke, though on one level, of course, it never really is. It’s true that I have been through a rather rapid succession of jobs. When I left school, *the civil war against white rule* – which *the black insurgents* called *the Chimurenga*, “*the struggle*” – was still raging, and I was drafted into the security forces. I was fighting on the wrong side of a losing war, but my father felt that it was dishonorable for me to dodge the draft [4, p. 15].

В примере (3) и (4) лексемы *bush*, *the Chimurenga*, *the struggle*, сочетания *the civil war*, *the war to end white rule* являются ключевыми вербализаторами фоновых знаний, номинирующих событие исторического характера, которое вошло в историю лингвокультурной общности Родезии, позднее Зимбабве, как вторая Чимуренга. Данные репрезентанты исторической реалии отсылают к гражданскому конфликту в Родезии, которое было представлено белым большинством во главе с правительством Яна Смита; и в Зимбабве, представителем которого впоследствии стало военное крыло Роберта Мугабе. Итогом столкновения противоборствующих сил в гражданской войне стало массовое изгнание, уничтожение и искоренение белого меньшинства с целью прерывания белого доминирования в экономике страны.

Обратимся к следующему фрагменту:

(5) Back home she helped Jeremy research and write *Mhondoro* (The Lion Spirit), a play about *Ambuya Nehanda*, a famous Shona spirit medium who had largely inspired *the 1896 uprising – the First Chimurenga – against white rule* [Ibid., p. 21].

В рассматриваемом примере репрезентантом фоновых знаний выступает культурно-маркированное сочетание *the First Chimurenga*, которое номинирует историческое событие 1896 г., Первая Чимуренга, восстания народа Матабеле против власти Британской южно-африканской компании. Данное понятие имеет разную семантическую и стилистическую нагрузку у разных лингвокультурных общностей. Так, у черного коренного насе-

ления сочетание *the First Chimurenga* определяется не иначе как первая война за независимость, в то время как у белого поселения это сочетание вербализует противостояние, оборону, которое потребовало немало сил британской компании, чтобы прорвать осаду и защитить основные белые поселения.

Исторически известно, что народы матабеле и шона под предводительством духовного лидера народа матабеле были вовлечены в конфликт против белого населения в связи с обвинениями в причастности в природных катаклизмах и бедствиях, опустошающих страну в тот определенный исторический период. Засуха, нашествие саранчи и чума крупного рогатого скота стали причинами конфликта против белого населения. Рассмотрим следующий фрагмент:

(6) When the first white pioneers trekked up from South Africa to cross the Limpopo River, it wasn’t the land they were interested in but what lay beneath it. They had come to prospect for gold. The deal they struck with *Lobengula*, the paramount chief of the Matabele, and his subject *Shona tribes*, dwelled exclusively on mineral rights. Under *the Rudd Concession of 1888, emissaries for Cecil Rhodes’s British South Africa Company* agreed to pay him one hundred pounds every lunar month, and give him one thousand Martini-Henry breech-loading rifles, one hundred thousand rounds of ammunition, and a gunboat on the *Zambezi*... [4, p. 34].

В рассматриваемом примере основным репрезентантом фоновых знаний выступает сочетание *the Rudd Concession of 1888*, в котором сконцентрирован целый пласт исторических и политических событий и отношений того времени между туземными вождями и имперскими властями. Данное сочетание номинирует историческое событие 1888 г., известное как концессия на право разработки недр в Матабелеленде, Машоналенде. В анализируемом примере отсылка к культурно-исторической реалии представлена посредством прецедентных имен *Lobengula*, *Cecil Rhodes*, с фигурами которых связывают подписание концессии на исключительное право разработки недр. Так, прецедентное имя *Cecil Rhodes* вербализует отсылку к знаниям об южноафриканском политике и предпринимателе, деятеле британского империализма, организаторе английской колониальной экспансии в Южной Африке, в честь которого была названа Родезия. С. Родс вошел в историю как основатель крупнейшей золотодобывающей компании Южной Африки и основатель Британской

Южно-Африканской компании, что представлено в словосочетании в родительном падеже, указывающем на принадлежность *Cecil Rhodes's British South Africa Company*.

Лексема *Lobengula* отсылает к вождю племени ндебеле Лобенгуле из Матабелеленда, который предоставил право на добычу. Отсылка к описываемой исторической реалии также представлена в развернутой форме целого предложения, что продиктована пояснением причин откупа: *one hundred pounds every lunar month, and give him one thousand Martini-Henry breech-loading rifles, one hundred thousand rounds of ammunition, and a gunboat on the Zambezi*. Известно, что вождь Лобенгула впоследствии передумал о передаче земель на разработку недр и отправил жалобу в Лондон. В результате он обговорил лучшие условия для себя.

Таким образом, описываемая лингвокультурная реалия, которая составляет содержание культурного фона, вербализует явления, исторические события и политические отношения во времена господства Британской Южно-Африканской компании на территории Родезии, а ныне Зимбабве.

(7) But this proved to be no *Eldorado*, and following the defeat of Lobengula and the subjugation of the indigenous people, Rhodes granted his pioneers parcels of land to farm, as a sort of consolation prize. Subsequent farmers purchased their land from the *British South Africa Company*, which was the colonizing authority under a royal charter, but tribal authorities were never compensated... [4, p. 42].

Сочетания *the British South Africa Company, royal charter* вербализуют отсылку к знаниям о Королевской Хартии и образовании Британской Южно-Африканской компании. Данные вербализаторы в сжатой форме концентрируют целый пласт исторических и политических событий и отношений, которые сложились между коренными племенами во главе с вождем племени ндебеле Лобенгулы и колонизаторами во главе с С. Родсом после образования Британской Южно-Африканской компании. Метонимия *royal charter* подразумевает референцию к королеве Виктории, которая, вручив грамоту С. Родсу, позволила последнему основать компанию и тем самым способствовала длительному процессу колонизации и освоению африканских земель к северу от Лимпопо.

Следующие сочетания, инкорпорированные в рассматриваемом фрагменте (*granted his pioneers parcels of land to farm, tribal reserves,*

purchased their land from the British South Africa Company), отсылают к знаниям о земельной политике, инициированной Британской Южно-Африканской компанией по предоставлению земель европейским поселенцам.

Заслуживает внимание лексема *Eldorado*, в сжатой форме содержащая фоновую информацию о мифической стране золота и драгоценностей, которую когда-то искали испанские конкистадоры в XV–XVI вв. Посредством метафоры *this proved to be no Eldorado* автор не только сравнивает земли племени ндебеле со сказочными богатствами, описанными в легенде о мифическом городе Эльдorado, но и показывает тщетность попыток Британской Южно-Африканской компании извлечь выгоду из ожидаемого минерального богатства Матабелеленда и Машоналенда.

Таким образом, выделенные и проанализированные лингвокультурные реалии представляют особую значимость для содержательной характеристики социально-политических явлений и исторических событий в период господства Британской Южно-Африканской компании в Родезии. Как показывает анализ языкового материала, номинанты событий лингвокультурной общности Родезии, репрезентирующие фоновые знания, представлены эксплицитными и имплицитными маркерами на уровне простого слова-денотата, словосочетания, целого предложения, текста. Культурно-маркированная лексика, прецедентные слова, лингвокультурные феномены являются ключевыми вербализаторами фоновых знаний, отсылающих к рассматриваемой эпохе.

Эксплицитные маркеры фоновых знаний представлены совокупностью языковых знаков, которые соответствуют словарным значениям. Представленность таких маркеров в рассматриваемых примерах незначительна, поскольку основной пласт фоновых знаний составляют единицы, требующие декодирования и культурно-исторического комментирования.

Языковая репрезентация имплицитных маркеров фоновых знаний представлена в языковой структуре в свернутом, компактном виде, посредством метафорических, метонимических номинаций, отсылки к прецедентным именам, памятникам культуры. Образные средства репрезентируют в развернутой и сжатой форме имеющиеся в сознании реципиента знания, при референции к которым активизируется нужный пласт информации, представленной в когнитивной системе знания. Имплицитные маркеры фоновых знаний, от-

ссылающие к историческим фактам, раскрывают языковое своеобразие фактов окружающей действительности, становясь доступными для восприятия на основе культурно-исторического комментирования.

Подводя итог, мы пришли к выводу, язык и культура находятся в сложных отношениях взаимовлияния и взаимозависимости. Культура как совокупность материальных и духовных ценностей аккумулируется определенной лингвокультурной общностью и эксплицируется в языке. Вербальными репрезентантами фоновых знаний в художественном тексте Питера Годвина, выполняющими информационную функцию, выступили:

- прецедентные имена;
- культурно-маркированная лексика;
- словосочетания, имеющие дополнительные стилистические оттенки;
- предложения, в которых референция к фоновым знаниям была представлена в развернутой форме.

Рассмотренные вербальные репрезентации, отсылающие к событиям эпохи господства Британской Южно-Африканской компании на территории Родезии, составляют содержание культурного фона лингвокультурной общности.

Список литературы

1. Игнат'ева И.Г. Некоторые лексико-грамматические средства вербализации фоновых знаний (на материале медиа издания the Economist) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 3. С. 33–38.
2. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М., 2007.
3. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностран. яз. в шк. 1980. № 3. С. 54–62.
4. Godwin P. When A Crocodile Eats the Sun. N.Y., 2007.

* * *

1. Ignat'eva I.G. Nekotorye leksiko-grammaticheskie sredstva verbalizacii fonovyh znaniy (na materiale media izdaniya the Economist) // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2009. № 3. S. 33–38.

2. Leontovich O.A. Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu. M., 2007.

3. Tomahin G.D. Fonovye znaniya kak osnovnoj predmet lingvostranovedeniya // Inostr. yaz. v shk. 1980. № 3. S. 54–62.

The background knowledge as the reflection of the national specific character of the linguocultural community in the fictional text "When a Crocodile Eats the Sun" by Peter Godwin

The article deals with the background knowledge as the reflection of the national specific features of the linguocultural community. There is developed the thesis that the verbal representatives, related to the historical events, make the content of the cultural background of the linguocultural community. There are analyzed the verbal representatives of the background knowledge in the fictional text "When a Crocodile Eats the Sun" by Peter Godwin that fulfil the information function.

Key words: background knowledge, linguocultural community, verbal representatives, information function, the fictional text "When a Crocodile Eats the Sun" by Peter Godwin.

(Статья поступила в редакцию 25.12.2021)

Ю.С. ЗАЙЦЕВА, Н.В. МАТВЕЕВА
(Стерлитамак)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Рассматриваются характерологические антропонимы и механизмы реализации их культурологического потенциала. Анализируются этнический, социальный и исторический компоненты, составляющие содержание антропонимов, а также национальный характер англичанина, черты которого детерминированы антропонимической системой народной сказки.

Ключевые слова: антропоним, антропонимическая система, вторичная номинация, первичная номинация, сказка, онимизированный апеллятив.

Особый интерес к системе имен собственных, в частности антропонимам, вызван наличием широкого спектра компонентов в их значении, содержащих информацию об историче-

ских, социальных и культурных аспектах жизни народа изучаемого языка. Антропонимы, к числу которых принадлежат личные имена, фамилии и отчества, клички и прозвища, а также другие наборы имен, различающиеся у разных народов, являясь особым пластом лексико-семантической системы, отражают любые изменения общества [6, с. 36].

Цель данной работы – выявить национально-культурную специфику английского народа посредством анализа отобранных из английских сказок характерологических антропонимов. Антропонимы, обладающие лингвокультурологическим потенциалом, принято называть характерологическими [7]. Способами реализации данного потенциала служат как прямая, так и вторичная номинации.

Согласно Д.И. Ермоловичу, образование переносных значений антропонимов возможно на основе принадлежности к человеческой, родовой и национально-языковой общности [1, с. 61]. Средствами выражения вторичной номинации служат стилистические приемы, к числу которых относятся метафора, метонимия, антономазия, ирония.

Особого внимания заслуживает антономазия, которая может заключаться как в переходе имени собственного в разряд имени нарицательного, так и в обратном процессе [2, с. 5]. Средствами реализации антономазии второго типа, перехода имени нарицательного в разряд собственного, служат онимизированные апеллативы. Антономазия, главным значением которой является предметно-логическое, представлена следующими тремя подтипами: кличками, прозвищами, а также говорящими именами [Там же, с. 7].

Народная сказка, являясь элементом фольклора, способна наиболее полно отобразить аспекты общественной и культурной жизни. По этой причине нам представляется целесообразным отбор антропонимов из английской народной сказки. Материалом для нашего исследования послужили антропонимы из следующих сказок: “Fairy Ointment”, “Whittington and his Cat”, “Johnny-Cake”, “Lazy Jack”, “Jack and the Beanstalk”, “Jack Hannaford”, “The red Ettin”, “Cherry of Zennor”, “Childe Rowland”, “Kate Crackernuts”, “Earl Mar’s Daughter”, “Nelly the Knocker”, “The Fairy Children”, “Princess of Canterbury”, “Binnorie”, “The Baker’s Daughter”, “The Blinded Giant”, “The Lambton Worm”, “Mr. Vinegar”, “Mr. Miacca” [9].

С точки зрения культурологической ценности в содержании антропонимической си-

стемы английской народной сказки следует выделить следующие компоненты.

1. Этнический компонент.

А. Некоторые личные имена героев сказки берут истоки из мифологии. Имя *Ettin* происходит от существительного *ettin*, имеющего староанглийские корни *эутин (Eoten)* и означающего «великан», «гигант» в английской мифологии [4]. В данном случае механизмом реализации культурологического потенциала выступает прямая номинация, определяющая образ героя. Деятельность героя не увенчалась успехом: совершая глупые ошибки, он проигрывает в бою.

Информация о вере в мифы и легенды содержится и в антропониме *Ellen*: девушка, обладающая данным личным именем, была дочерью Зевса и Леды (In Greek mythology Helen was the daughter of Zeus and Leda) [8].

В семантике личного имени *Nelly* содержится отсылка к греческой богине луны (Diminutive from Nell. English form of the Greek Selene meaning “moon”) [Ibid.]. В сказке этот антропоним (*Nelly the Knocker*) определяется онимизированным апеллативом *the Knocker*, указывающим на занятие, род деятельности героини, которая пыталась разбить камень.

В. Происхождение многих антропонимов определяется религией. Например, личное имя *Jack* является деминутивно-мелиоративной формой имени *John* (medieval diminutive of John) [Ibid.], однако на сегодняшний день за данным антропонимом закреплён статус самостоятельного имени собственного. *John*, от которого произошёл антропоним *Jack*, имеет значение «быть милостивым, Яхве милостив» (ссылка на Бога в еврейской культуре). В Англии данное имя получило широкое распространение в период с XIII по XX в. (“Yah we his gracious”, “to be gracious” referring to the Hebrew God, In England it became extremely popular, typically being the most common male name from the 13th to the 20th century) [Ibid.]. В семантика имени *Jack* отсутствует сема «хитрость», однако данная черта характера является общей для героев с данным именем. *Jack* в сказке “Jack and the Beanstalk” – герой, демонстрирующий отсутствие навыков трудовой деятельности. Движимый желанием обеспечить себя и свою мать, он прибегает к хитрости – обманывает семью великанов – и достигает желаемого. Хитрость и предприимчивость характерны для *Jack* в сказке “The Blinded Giant”: он вонзил нож в одноглазого великана и сбежал. Младший и самый глупый из братьев *Jack* в произведении “Princess

of Canterbury” выбирает особый метод выполнения заданий. Отличившись предприимчивостью и прибегнув к хитрости, он добился расположения короля и принцессы.

Стимулом к работе для Lazy Jack – героя сказки “Lazy Jack” – послужило желание помочь матери. Осознав губительность своего образа жизни, Jack приступает к работе. Герой Lazy Jack в структуре своего антропонима имеет онимизированный апеллатив, указывающий на антономазию и определяющий характер персонажа.

Онимизированный апеллатив в структуре антропонима *Johnny-Cake* определяет облик героя. На примере образа героя *Johnny-Cake* можно проследить отношение англичан к проявлению непослушания: пренебрегая всеми советами и наставлениями, *Johnny-Cake* оказывается съеденным в конце произведения.

Происхождение антропонима *Kate* связано с именем богини Hecate. В раннехристианскую эпоху оно стало ассоциироваться с греческим словом *katharos* («чистый») (From the Greek name Aikaterine. It could derive from the name of the goddess Hecate. In the early Christian era it became associated with Greek *katharos* “pure”) [8]. Культурологический аспект антропонима *Kate Crackernuts* реализуется путем прямой номинации, определяющей характер героини, и вторичной номинации, указывающей на ее род деятельности. На твердость намерений героини, ее милосердие и доброту к сестре указывают поступки *Kate*: несмотря на все препятствия, учиненные ее матерью, *Kate* отправляется в другой замок, чтобы ухаживать за больным принцем и привезти необходимое для *Анне* лекарство.

Личное имя *Anne* со значением «благодарить, милосердие» появилось в Ветхом Завете (feminine proper name, from Latin Anna, from Greek Anna Old Testament, from Hebrew *Hannah*, literally “grace, graciousness”) [Ibid.]. Моральные характеристики героини отражены путем прямой номинации антропонима.

2. Исторический компонент, отражающий процесс становления и развития народа. Имя *Cherry* – сокращенная форма имени *Charity*, образованного от латинского слова *charity* и обозначающего «щедрая любовь». Имя получило распространение после Протестантской реформации (from the English word *charity*, ultimately derived from Late Latin *caritas* meaning “generouslove”; the English name *Charity* came into use after the Protestant Reformation) [Ibid.]. Моральные характеристики героини отражены прямой номинацией антропонима. В сказке героиня искренне любит принца Robin, од-

нако, проследив за ним, выразив любопытство, она лишается возможности дальнейшего с ним проживания. Robin, придерживаясь установленных им самим правил, выгоняет возлюбленную из дома: несмотря на взаимность чувств, Robin не позволяет любви одержать верх над холодным рассудком.

Имя *Robin* – вариант антропонима *Robert*, имеющего германское происхождение со значением «яркая слава» (diminutive of Robert from the Germanic name Hrodebert meaning “bright fame”, derived from the Germanic element *shrod* “fame” and *beraht* “bright”) [8]. Введение норманнами личного имени *Robert* свидетельствует об интенсивных интеграционных процессах между культурами. В данном случае прямая номинация антропонима указывает на образ героя.

Имя *Sally*, так зовут Mr. Мiасса, образовано от древнееврейского имени *Sarah*, которое означает «княгиня, властная» [5, с. 175]. Имя вошло в употребление после проведения Протестантской реформации [8]. Прямая номинация антропонима указывает на поведенческие особенности героини.

Имя *Alice* пришло в английский язык из старофранцузского со значением *noble type* (примечательная, важная персона) [Ibid.]. Данный антропоним является показателем периода заимствования французской лексики. В сказке героине принадлежит антропоним *Miss Alice*, который указывает на статус героини. Героиня с данным именем оберегает и оказывает безвозмездную помощь Dick Whittington, заступаясь за него в конфликте с кухаркой, подкалывая стратегию дальнейших действий.

Имя *Dick* – сокращенная форма имени *Richard*, которое имеет значение «отважность, сила» [Ibid.]. Данный антропоним был введен в английский культуру норманнами, завоевавшими Англию после битвы при Ганстиге в 1066 г. В контексте этой сказки речь идет о силе духа. Лингвокультурологический потенциал антропонима реализуется путем его прямой номинации, определяющей моральные характеристики героя.

3. Социальный компонент, заключающийся в синхронном распространении антропонимов в реальной жизни и сказке (*Jack, John*).

Стоит отметить, что семантическая структура фамилий, образованных от топонимов, содержит информацию о реально существующих географических объектах (*Lambton, Mar, Hannaford, Whittington*).

Моральные характеристики героя отражены в антропониме *Childe Rowland*. Личное имя *Rowland* – средневековый вариант имени

германского имени *Roland*, образованного от слов *hrod* («слава») и *landa* («земля»). Однако существует теория, согласно которой в качестве второго словообразующего компонента выступает слово *nand* со значением «смелый» (Rowlandis Medieval variant of Roland. From the Germanic elements *hrod* meaning “fame” and *landa* meaning “land”, though some theories hold that the second element was originally *nand* meaning “brave”) [8]. Для *Childe Rowland* свойственны решительность и смелость, умение придерживаться правил.

Антропоним *Aunt Prudence* содержит информацию об интеллектуальных способностях героини. *Prudence* – антропоним, пришедший из латинского языка со значением «предусмотрительный, мудрый, умелый» (from Late Latin name derived from *prudens* “prudent, wise, skilled”) [Ibid.]. Героиня *Aunt Prudence* характеризуется как мудрая и предусмотрительная женщина, пытающаяся навязать свою волю.

Механизм прямой номинации имени также может указывать на занятость героя, его профессию. Личное имя *Honey* англосаксонского происхождения и образовано от слова *hunig*, в дальнейшем получившего форму *honey* (мед). Данный антропоним использовался для называния людей, занимающихся сбором или продажей меда, а также тех, кто разводит пчел (*Honey is Anglo-Saxon in origin. It is derived from the Old English hunig, meaning honey, and was used to refer to someone who gathered or sold honey, or to someone who kept bees*) [10].

Механизмы вторичной номинации, основанные на метафорическом переносе, способны указывать на место проживания героев и поведенческие особенности. Так, героями сказки “*Mr. Vinegar*” являются *Mr. Vinegar* и *Mrs. Vinegar*, проживающие в бутылке от укуса. В основе образования фамилии от имени нарицательного *vinegar* («уксус») лежит метафорический перенос. Сами герои – обладатели данной фамилии характеризуются как несообразительные люди, совершающие глупые поступки: обменяв все имеющееся у них в наличии имущество на вещи более низкой стоимости, семейная пара остается ни с чем.

Фамилия героини *Dame Goody* имеет среднеанглийское происхождение. В основе данного имени лежит слияние компонентов *goddai*, образующих фразу *good day* («добрый день»). В судьбе героиня данная фраза сыграла роковую роль: воспользовавшись волшебной мазью, доступ к которой ей был запрещен, она смогла увидеть работодателя, произнесла фра-

зу *good day*, что послужило доказательством нарушения правил, установленных хозяином дома. За проявление любопытства главная героиня понесла наказание.

А.В. Павловская приводит детальное описание национального характера англичан, основываясь на наблюдениях путешественников, и относит к чертам характера, имеющим высокую оценку в данной культуре, вежливость, упрямство и целеустремленность, выносливость, добродушие. В качестве отличительных особенностей англоговорящего народа также выделяются консерватизм, трудолюбие, предприимчивость, сдержанность, мудрость и интеллект, хладнокровие, приверженность правилам и послушание, любовь к уединению, чувство национального превосходства, стремление не вмешиваться в дела других людей [3].

Народные сказки отчасти подтверждают существующие стереотипы о характере британцев, т. к. к основным положительным характеристикам героев относятся хитрость и предприимчивость (*Jack*), трудолюбие (*Dick Whittington*), холодный рассудок (*Robin, Sir William*), соблюдение правил и послушание (*Robin, Childe Rowland*), решительность (*Childe Rowland*), добродушие и милосердие (*Anne, Miss Alice, Kate Crackernuts*), смекалка и мудрость (*Aunt Prudence*), отвага и твердость намерений (*Childe Lambton, Miss Alice, Kate Crackernuts, Dick Whittington*).

Черты, которые не нашли отражения в стереотипных представлениях, однако ярко характеризуют образ положительного героя в сказке, – готовность прийти на помощь (*Kate Crackernuts, Lazy Jack*), осознание своей неправоты (*Lazy Jack*). Осуждаются следующие черты характера: любопытство и нарушение частных границ (*Cherry, Dame Goody*), глупость (*Ettin, Mr. Vinegar*), жестокость (*Sally*), непослушание (*Johnny-Cake*), а также навязывание своей воли (*Aunt Prudence*). Образ англичанина, представленный в сказках, не противоречит сложившимся представлениям и стереотипам об этом народе, сказка вносит определенные коррективы и дополняет национальный портрет англичанина.

Список литературы

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М., 2001.
2. Каграманов К.Р. Антономасия как средство языковой номинации: семантика и прагматика (на материале англоязычной прессы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

3. Павловская А.В. Национальный характер англичан [Электронный ресурс] // Национальные менталитеты: их изучение в контексте глобализации и взаимодействия культур. URL: http://national-mentalities.ru/west/osobennosti_anglijskogo_nacionalnogo_haraktera_a_v_pavlovskaya/chast_1/ (дата обращения: 02.10.2021).

4. Подбор слов [Электронный ресурс]. URL: <https://поисков.рф/wd> (дата обращения: 07.10.2021).

5. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. М., 1989.

6. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 1973.

7. Цепкова А.В. Лингвокультурологический потенциал прозвищ различных мотивационных типов (на материале английского языка) [Электронный ресурс]. URL: http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6822/1_Цепкова_эж5.pdf?sequence=1 (дата обращения: 08.10.2021).

8. Behind the Name [Electronic resource]. URL: <https://www.behindthename.com/Name> (дата обращения: 08.10.2021).

9. English Fairy Tales [Electronic resource]. URL: <https://fairytalez.com/region/english/> (дата обращения: 08.10.2021).

10. House of names [Electronic resource]. URL: <https://www.houseofnames.com> (дата обращения: 08.10.2021).

* * *

1. Ermolovich D.I. Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur. М., 2001.

2. Kagramanov K.R. Antonomasiya kak sredstvo yazykovoj nominacii: semantika i pragmatika (na materiale angloyazychnoj pressy): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. М., 2007.

3. Pavlovskaya A.V. Nacional'nyj harakter anglichan [Elektronnyj resurs] // Nacional'nye mentalitety: ih izuchenie v kontekste globalizacii i vzaimodejstviya kul'tur. URL: http://national-mentalities.ru/west/osobennosti_anglijskogo_nacionalnogo_haraktera_a_v_pavlovskaya/chast_1/ (data obrashcheniya: 02.10.2021).

4. Podbor slov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://поисков.рф/wd> (data obrashcheniya: 07.10.2021).

5. Rybakin A.I. Slovar' anglijskih lichnyh imen. М., 1989.

6. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. М., 1973.

7. Cepkova A.V. Lingvokul'turologicheskij potencial prozvizhch razlichnyh motivacionnyh tipov (na materiale anglijskogo yazyka) [Elektronnyj resurs]. URL: http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6822/1_Cepkova_ezh5.pdf?sequence=1 (data obrashcheniya: 08.10.2021).

Culturological potential of the anthroponymic system of the English folk tales

The article deals with the characterological anthroponyms and mechanisms of the implementation of their culturological potential. There are analyzed the ethnic, social and historical components, compiling the content of the anthroponyms, and the national character of the English, whose features are determined by the anthroponymic system of the folk tale.

Key words: *anthroponym, anthroponymic system, secondary nomination, primary nomination, fairy tale, onymous appellation.*

(Статья поступила в редакцию 20.10.2021)

В.В. ЕПИФАНОВА
(Москва)

КОМБИНАТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКЕМЫ ДРУЖБА В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Представлены результаты сопоставительного исследования русских и немецких сочетаний с лексемой «дружба», проведенного с использованием аппарата лексических функций-параметров, с выявлением специфических и эквивалентных «типовых значений» анализируемых сочетаний. Полученные результаты имеют практическое значение для теории перевода, сочетаемости лексикографии, а также преподавания русского и немецкого языков как неродных.

Ключевые слова: *лексическая функция-параметр, типовое значение, лексическая сочетаемость.*

Комбинаторный потенциал слов представляет собой наиболее полный перечень сочетаний, в которые вступает слово для реализации того или иного элементарного смысла или их комбинаций. Являясь одним из объектов исследования комбинаторной лексикологии (термин М.В. Влавацкой [4]), он рассматривается в тесной связи с такими аспектами, как

зависимость комбинаторно-синтагматических свойств слова от семантики сочетающихся единиц, закономерности и механизмы лексической сочетаемости, семантические ограничения на сочетаемость как фактор регулирования отношений между лексическими единицами и др.

Вопросы лексической комбинаторики (die lexikalische Kombinierbarkeit) русского и немецкого языков подробно изучались в следующих исследовательских направлениях: 1) определение, типология, избирательность и степень устойчивости (der Grad der Fixiertheit) лексической сочетаемости современного немецкого языка [19; 22]; 2) interfering influence русско-немецкого двуязычия на употребление лексических сочетаний [21]; 3) включение устойчивых сочетаний в двуязычные словари академического типа как инструмент исчерпывающей семантизации словарной единицы [9]; 4) национальная вариативность немецкого языка в сфере лексической сочетаемости (на материале австрийских и швейцарских коллокаций) [10]; 5) лексическая сочетаемость и проблемы русско-немецкой переводной лексикографии [7]; 6) коннотативное содержание сочетаний современного немецкого языка [3] и др.

Одним из успешных способов описания комбинаторного потенциала слов является аппарат лексических функций-параметров (ЛФ-П) (И.А. Мельчук, А.К. Жолковский и др.), раскрывающих синтагматические свойства слова на основе так называемых типовых (абстрактных, общих для большого количества сочетаний) значений: ср. ЛФ-П **Manif** (типичные значения «проявиться [в чем-л.]», «стать явным»): **Manif** (вина) = *обнаруживаться*, **Manif** (удивление) = *сквозить [в его словах]*; **Manif** (безграмотность) = *проявляться [в этой работе]* и др.; ЛФ-П **Degrad** (типичные значения «деградировать», «становиться хуже или плохим»): **Degrad** (молоко) = *скиснуть*, **Degrad** (мясо) = *испортиться, протухнуть*; **Degrad** (дисциплина) = *расшататься* и др.; ЛФ-П **Magn** (типичные значения «очень», «в высшей степени»): **Magn** (рассматривать) = *внимательно, пристально*, **Magn** (сомнение) = *глубокое, сильное, большое, серьезное* и др.; ЛФ-П **Oper_i** (типичное значение «глагол, связывающий название i-го актанта в роли подлежащего с названием ситуации в роли первого дополнения»): **Oper₁** (влияние) = *иметь [влияние]*, **Oper₂** (влияние) = *находиться [под влиянием]*; **Oper₁** (арест) = *производить [арест]*, **Oper₂** (арест) = *попадать [под арест]*, под-

вергаться [аресту] и др.; ЛФ-П **Func_i** (типичное значение «глагол, имеющий название ситуации подлежащим, а название актантов (при наличии) – дополнениями»): **Func₁** (удивление) = *охватывать*, **Func₁** (предложение) = *исходить [от кого-л.]*, **Func₂** (предложение) = *касаться [чего-л.]* и др.; ЛФ-П **Caus** (типичные значения «каузировать» «делать так, что данная ситуация имеет или начинает иметь место»): **CausOper₁** (мнение) = *приводить [кого-л. к мнению]*, **CausFunc₁** (надежда) = *вселять, вдохнуть [надежду в кого-л.]* и др. (примеры из [13]).

Аппарат ЛФ-П имеет огромный потенциал практического применения как на базе одного, так и на базе нескольких языков, включая совершенствование качества машинного перевода [16], создание учебных материалов для освоения лексики и разработка компьютерных методов обучения владению языком (в частности, создание компьютерного учебника лексики) [2; 6], создание одноязычных толково-комбинаторных словарей [13; 23], создание двуязычных учебных словарей комбинаторного типа [4], ускорение процессов обработки естественного языка (Natural Language Proceeding) [18], совершенствование поисковых систем [17], сопоставительное изучение лексической сочетаемости на основе определенной лексической функции [5], маркирование интенсивности эмоций в языке с помощью определенной лексической функции [8] и др.

Аппарат лексических функций-параметров на примере русского и английского языков в учебных целях успешно применяется в Проспекте англо-русского учебного комбинаторного словаря (автор: М.В. Влавацкая), где выступает «одним из основных способов описания комбинаторно-синтагматических свойств слов, позволяющим максимально полно представить элементарные смыслы заглавного слова» [4, с. 389]. В качестве образца приведем словарную статью заголовочной единицы *delight* из указанного проспекта словаря (названия лексических функций-параметров выделены жирным шрифтом с подчеркиванием):

Delight *n* a feeling of great happiness and pleasure
восторг, восхищение, удовольствие

Adj + N

Magn1: great: absolute, deep, great, intense, much, pure, sheer, utter **The expression on** her face was one of sheer delight **полный, сильный** ~

Magn2: boundless, endless, hog-wild, inexpressible, irresistible, keenest, rapturous, wild, spiteful, unutterable We have read this manuscript with boundless delight **безграничный, бурный** ~

Ver: evident, genuine, frank, obvious, real, sincere, true *Rutherford himself used this model in explanations and lectures with obvious delight* **явный, очевидный** ~

АнтиMagn: silent: dumb *I love your cunning* **дumb delight немой, молчаливый** ~

АнтиVer: 1. unreal: imaginary *Open your mind to the imaginary delight of puppeteering in Prague* **мнимый** ~

2. like a child's: childish / childlike *Children remind me that God wants us to walk through life with childlike delight* **детский** ~

3. bad: mischievous, perverse *But it is Schadenfreude, a mischievous delight in the misfortunes of others, which remains the worst trait in human nature* **извращенный, превратный** ~

V + N

Oper1: experience delight: experience, feel, find, take *She seemed to take delight in* watching me suffer **чувствовать** ~

PermManif: show your delight: convey, express, reveal, show *Prince William, Prince Harry express delight over success of London Games* **выражать** ~ / **не скрывать** ~а

неPerm1Manif: hide your delight: conceal, contain, hide *One policymaker can scarcely hide his delight, describing Bangladesh's recent economic success as "nothing short of a miracle"* **скрывать** ~, **не проявлять** ~а

CausFunc1 = Oper2: give delight: bring, give *Nothing gives me more pleasure and satisfaction than bringing delight to someone else. There is something delightful about giving delight* **доставлять** ~ / **приносить (удовольствие)**

Recall: cause delight: cause, evoke, provoke *Furthermore, I say that it is not expensive to evoke delight in your customers. New funding models for journalism provoke either delight or dismay* **вызывать** ~

Oper1+S: share smb's delight: *share* Frank does not share his sister's delight **разделять** ~

Phrases: V + with + N

Excess (голос): 1. beam, laugh, scream, shout, shriek, squeal, whoop *Why do children laugh and squeal with delight when chased?* **кричать / визжать от** ~а

N + of + N

2. cheer, cry, scream, shout, shriek, squeal, whoop *Sharapova lets out a scream of delight after winning through to the last eight. She gave a whoop of delight and dived into the water* **крик, возглас** ~а и др. [4, с. 446–447].

Важно подчеркнуть, что в практике учебной и переводной русско-немецкой и немецко-русской комбинаторной лексикографии подобных словарей или соответствующих проспектов на данный момент не существует, что повышает актуальность проводимого исследования, которое способно стать теоретической

предпосылкой для разработки словарей данного типа.

В своем исследовании мы предпринимаем попытку использования аппарата ЛФ-П в ходе сопоставительного анализа сочетаемостных возможностей лексемы *дружба* в русском и немецком языках для выявления универсальных и специфичных «типовых значений» и способов их реализации в каждом из языков. Полученные результаты могут представлять собой ценный материал для теории и практики перевода, в процессе составления одно- и двуязычных сочетаемостных словарей, а также в преподавании русского и немецкого языков как неродных.

Начнем с определения ключевого слова сочетаний в русском и немецком языках с целью выявления совпадающих и специфичных сем. В [13] представлены следующие лексемы заглавной единицы ДРУЖБА:

ДРУЖБА I.1. S₀ (**дружить I.1**) *X дружит с Y-ом*: X и Y, хорошо зная **2** друг друга, эмоционально расположены друг к другу, причем X и Y не находятся в сексуальной связи, понимают **2** друг друга и готовы, если надо, помогать друг другу, что казуирует **1** X-а и Y-а хотеть иметь контакты, обычно очные, в сфере личных интересов, не в силу каких-либо иных (например, родственных) отношений между X-ом и Y-ом;

ДРУЖБА I.2. офиц. S₀ (**дружить I.2**) *X дружит с Y-ом*: социальные единицы одного ранга X и Y, официально заявившие о доброжелательном расположении друг к другу, имеют постоянные контакты [через своих представителей] с целью сотрудничества в разных общественно-социальных сферах, и это сотрудничество часто оформляется в виде официальных договоров о совместных действиях [ср. *Договор о совместном использовании..., Договор о дружбе и взаимопомощи...*] X и Y как бы **дружат I.1**; **ДРУЖБА II** газетн.-интимн. *X дружит с Y-ом*: X часто использует предмет Y по его основному назначению или осуществляет действия Y, и Говорящий считает, что X получает удовольствие от Y-а – X как бы дружит **I.1** с Y-ом [13].

В рамках опубликованной части исследования в виду ограниченного объема статьи нами будет рассмотрена лексема ДРУЖБА **I.1**, имеющая часть совпадающих сем в немецком языке (ср. FREUNDSCHAFT, die; –, en: *auf gegenseitiger Zuneigung beruhendes Verhältnis von Menschen zueinander, das sich durch Sympathie und Vertrauen auszeichnet* [20, S. 645]). Среди совпадающих в обоих языках сем – «наличие не менее двух участников», «эмоциональное расположение/симпатия», «хоро-

шее знание друг друга», «доверие», «желание иметь контакты», «готовность помочь». Анализ примеров использования лексемы FREUNDSCHAFT I.1 позволяет также выделить сему «действия, основанные на эмоциональном расположении», что обуславливает наличие в немецком языке таких сочетаний, как *eine intensive Freundschaft* (букв. активная дружба), *eine lockere Freundschaft* (букв. ослабленная дружба), *eine Freundschaft pflegen* (букв. заботиться о дружбе в значении «поддерживать дружбу действиями (встречами, письмами, звонками), поступками») и т. д.

В публикуемый фрагмент исследования намеренно не были включены сочетания с лексемами ДРУЖБА I.2 и ДРУЖБА II: например, русск. *нерушимая ~, братская ~, плодотворная ~, содействовать ~е, обеспечивать ~у между кем-л., укрепление ~ы* и др.; нем. *eine gutnachbarliche ~* (добрососедская дружба), *eine offizielle ~* (официальная дружба), *der Ausbau der ~* (расширение дружбы) и др.

В результате анализа всех выявленных сочетаний русского и немецкого языков с лексемой ДРУЖБА I.1 к совпадающим ЛФ-П в обоих языках относятся следующие (ЛФ-П условно поделены на некоторые аспекты).

1. Характеристика отношений:

Magn: русск. *большая, тесная, крепкая, прочная, неразрывная ~* – нем. *eine große, intime, enge, feste, tiefe, kräftige, unverbrüchliche, unerschütterliche, unzerstörbare, umgangssp. eine dicke ~*; **AntiMagn:** русск. *непрочная, шаткая ~* – нем. *eine zerbrechliche, brüchige, eine zerrüttete ~*; **Magn_[эмоционально]:** *сердечная, теплая, нежная, пламенная* – нем. *eine herzliche, zarte, zärtliche, innige ~*; **Magn_[предан]:** *беззаветная, верная, надежная, самоотверженная* – нем. *eine treue, selbstlose ~*; **Magn^{temp}** (много времени к фиксированному моменту от прошлого): русск. *давнишняя, с давних пор, длительная, многолетняя, продолжительная, старинная, с незапамятных времен* – нем. *eine andauernde, dauerhafte, lange, langjährige, mehrjährige, jahrelange, jahrzehntelange, lebenslange ~*; **Magn_[предан] + Magn^{temp}** (много времени к фиксированному моменту от прошлого): русск. *испытанная временем, проверенная (временем) ~* – нем. *eine bewährte ~*; **Magn^{temp}** (от фиксированного момента до конца жизни X-а или Y-а): русск. *‘до гроба’, ‘до гробовой доски’, на всю жизнь, вечная, навек, навеки* – нем. *eine lebenslange, immerwährende, ewige ~, ~ bis zum Tod*; **Bon + Magn^{temp}:** русск. *старая* – нем. *eine alte ~*; **Ver:** русск. *бескорыстная, искренняя, истинная, настоящая, подлинная, чистая* – нем. *eine ehrliche, wahre, echte, reine, wirkliche, aufrichtige, uneigennützig ~*; **AntiVer:** русск. *нена-*

стоящая, мнимая, ложная, корыстная – нем. *eine falsche, eigennützig ~* и др.

2. Метафорические обозначения отношений:

Figur: русск. *книжн. узы [~ы]* – нем. **geh.** *die Freundschaftsbande/ die Bande der ~*; **Func₁(Figur):** русск. *связывать [S_{ВИН} с S_{ТВ}]* – нем. **geh.** *knüpfen [S_{АКК} mit S_{ДАТ}]*; **Real₁Figur_[помощь]:** русск. *протянуть руку [~ы S_{ДАТ}]* – нем. *eine Freundschaftshand [S_{ДАТ}] reichen* и др.

3. Действия одного из участников отношений:

Oper₁: нем. *быть [в ~е с S_{ТВ}]* – нем. *[in ~(Dat) mit S_{ДАТ}] sein, [in ~(Dat) mit S_{ДАТ}] verbunden sein, [in ~(Dat) S_{ДАТ}] zugetan sein*; **Oper_[соучастия]:** русск. *жить [с S_{ТВ} в ~е (и согласии)]* – нем. *[in Frieden und ~(Dat) mit S_{ДАТ}] leben*; **ContOper₁:** русск. *поддерживать, сохранять [(-y) с S_{ТВ}]* – нем. *[eine ~(Akk) mit S_{ДАТ} zwischen S_{PL, DAT} zu S_{ДАТ}] aufrechterhalten, halten, pflegen*; **Caus₁Oper₁:** русск. *заводить, завязывать [(-y) с S_{ТВ}]* – нем. *[eine ~(Akk) mit S_{ДАТ}] anknüpfen, knüpfen, beginnen, schließen, stiften, unterhalten, einleiten*; **сноваCaus₁Oper₁:** русск. *возобновлять, восстанавливать [(-y) с S_{ТВ}]* – нем. *[eine ~(Akk) mit S_{ДАТ}] wiederherstellen, erneuern*; **Non-Perm_{II}Degrad:** русск. *беречь [~y], хранить [~y]* – нем. *[eine ~(Akk) mit S_{ДАТ} zwischen S_{PL, DAT} zu S_{ДАТ}] wahren, bewahren*; **Liqu₁Oper₁:** русск. *разрывать, порывать [(-y) с S_{ТВ}]* – нем. *[eine ~(Akk) mit S_{ДАТ} zwischen S_{PL, DAT} zu S_{ДАТ}] beenden, auslaufen lassen, kündigen, aufkündigen, aufgeben, lösen aufheben, brachliegen lassen*; **Caus₁Func₁:** русск. *предлагать [(свою) (-y) S_{ДАТ}]* – нем. *[eine ~(Akk) S_{ДАТ}] anbieten, schenken* и др.

4. Действия второго участника отношений:

Real₃Caus₁Func₂: русск. *принимать [(-y) S_{ПОД}], отвечать взаимностью [на (-y) S_{ПОД}]* – нем. *[A_{ПОСС} ~(Akk)] erwidern, annehmen*; **Oper_[желание Oper₁]:** русск. *искать [A_{ПОСС} (~ы) <S_{ПОД}>], добиваться [A_{ПОСС} (~ы) <S_{ПОД}>]* – нем. *[nach A_{ПОСС} ~(Dat)] streben, [A_{ПОСС} ~(Akk)] sich wünschen, suchen, bewerben*; **PerfOper_[желание Oper₁]:** русск. *завоевать [(-y) S_{ПОД}]* – нем. *[A_{ПОСС} ~(Akk)] erwerben*.

5. Как бы «действия» дружбы (название ситуации выступает подлежащим в предложении):

Func₁: русск. *быть [у S_{МН, ПОД} <между S_{МН, ТВ}>], связывать [S_{ВИН} с S_{ТВ} <S_{МН, ВИН} S_{ВИН} и S_{ВИН}>]* – нем. *[S_{АКК} mit S_{ДАТ} <S_{АКК, PL}>] verbinden, [zwischen S_{PL, DAT}] bestehen*; **IncepFunc₁:** русск. *завязываться [у S_{МН, ПОД} <между S_{МН, ТВ}>], рождаться [между S_{МН, ТВ}], зарождаться [между S_{МН, ТВ}], сложиться, установиться [между S_{МН, ТВ}]* – нем. *[zwischen*

$S_{PL, DAT}$] *sich anknüpfen, beginnen, entstehen, sich entwickeln, sich entspannen, geboren werden, gründen, geschmiedet werden* (букв. *быть выкованным*); **ContFunc**; русск. *продолжаться, сохраняться* [$y S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. [$zwischen S_{PL, DAT}$] *weitergehen*; **IncepPredPlus^{refl}**: *становиться теснее <крепче>, крепнуть* [$y S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. [$zwischen S_{PL, DAT}$] *sich verstärken* (*становиться сильнее*), *sich vertiefen* (*становиться глубже*), *wachsen* (*расти*); **IncepPredMinus^{refl}**: русск. *ослабевать* [$y S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. **umgangs.** [$zwischen S_{PL, DAT}$] *einschlafen* (букв. *засыпать*), *abkühlen* (букв. *остывать*); **FinFunc**; русск. *кончатся, разг. расклеиваться, расстраиваться* [$y S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. [$zwischen S_{PL, DAT}$] *zum Bruch gehen, zu Ende gehen / kommen / sein, enden, zerbrochen sein, zerrissen sein, zerfallen*; **IncepDegrad**: русск. **разг.** *‘давать трещину’* – нем. *einen Riss bekommen / erhalten, Schaden nehmen, ins Wanken geraten* (букв. *пошатнуться*), *nicht klappen* и др.

6. Влияние третьего лица/объекта на отношения между первым и вторым участником, чье-л. опосредованное участие в отношениях:

CausDegrad: русск. *нарушать* [(~у) $S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$], *вносить разлад в* [(~у) $S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. [$eine \sim (Akk) zwischen S_{PL, DAT}$] *beeinträchtigen* (в значении «ухудшать дружбу, вредить дружбе»); **CausPredPlus^{refl}**: *ослаблять, подрывать* [(~у) $S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – нем. [$eine \sim (Akk) zwischen S_{PL, DAT}$] *abschwächen*; **CausPredPlus^{refl}**: русск. *укреплять* [(~у) $S_{MH, POD} < \text{между } S_{MH, TB} >$] – [$eine \sim (Akk) zwischen S_{PL, DAT}$] *festigen, befestigen, bekräftigen, vertiefen* и др.

Из 98 русских и 126 немецких сочетаний объем совпадающих единиц составляет 86% (192 сочетания, реализующих 35 ЛФ-П). Приведем примеры использования некоторых сочетаний из данной группы, взятые из соответствующих корпусов русского и немецкого языков, анализ которых демонстрирует их эквивалентную семантическую наполненность и употребительность в обоих языках:

- *Mit Barrow, einem kleinen, stillen, aber selbstbewußten Mann, habe ich inzwischen Freundschaft geschlossen* (Тем временем я завел дружбу с Барроу, маленьким, тихим, но уверенным в себе человеком) (Schrott, Raoul: Tristan da Cunha oder die Hälfte der Erde; Hanser Verlag 2003, S. 618) [11];

- *Noch hat er nicht die wunderbare Formel gefunden, die acht Jahre später erst eine wirkliche Freundschaft mit Goethe ermöglichen wird* (Он еще не нашел той чудесной формулы, ко-

торая лишь через восемь лет позволит ему установить настоящую дружбу с Гёте) (Safranski, Rudiger: Friedrich Schiller, Munchen Wien: Carl Hanser 2004, S. 303) [11];

- *...die meisten unserer Bekannten beneiden uns um unsere langjährige Freundschaft* (...большинство наших знакомых завидуют нашей давней дружбе) (Noll, Ingrid: Ladylike, Zurich: Diogenes 2006, S. 108) [Там же];

- *Er ließ durchblicken, er habe es aus alter Freundschaft zu Everding getan* (Ему показалось, что он сделал это по старой дружбе с Эвердингом) (Suter, Martin: Lila, Lila, Zürich: Diogenes 2004, S. 159) [Там же];

- *Wir wollen an diesem Tag die Machtgier und Karrierestreber, die Scheinheiligkeit, die falsche Freundschaft von Herzen verfluchen* (В этот день мы хотим от всего сердца проклясть жажду власти и стремление к карьере, лицемерие, ложную дружбу) (Die Zeit, 03.05.2001, Nr. 19) [Там же];

- *Die beiden erneuern ihre Freundschaft und treffen fast täglich zusammen* (Оба возобновляют дружбу и встречаются почти каждый день) (Safranski, Rudiger: Friedrich Schiller, Munchen Wien: Carl Hanser 2004, S. 376) [Там же];

- *Darüber hinaus halten sie ihre Freundschaft mit Briefen aufrecht...* (Кроме того, они поддерживают свою дружбу с помощью писем...) (www.westfalen-blatt.de, gesammelt am 21.05.2020) [12];

- *Er ist sich auch unsicher über Lottes Gefühle, ist es Liebe, ist es Freundschaft, und würde er nicht die Freundschaft zerstören, wenn er ihr seine Liebe gestünde* (Он также не уверен в чувствах Лотты, любовь ли это, дружба, и не разрушит ли он дружбу, если признается ей в своей любви) (Safranski, Rudiger: Friedrich Schiller, Munchen Wien: Carl Hanser 2004, S. 334) [11];

- *Ich wünschte mir, er soll unsere Freundschaft brachliegen lassen, sich nicht in Gefahr bringen, ich hatte Angst um ihn* (Мне хотелось, чтобы он разорвал нашу дружбу, не подвергал себя опасности, я боялась за него) (Müller, Herta: Der König verneigt sich und tötet, München: Carl Hanser Verlag 2003, S. 59) [Там же] и др.

Специфическими лексическими сочетаниями немецкого языка с реализацией соответствующих лакунарных для русского языка ЛФ-П (10% от общего объема анализируемых сочетаний, 9 ЛФ-П) являются следующие:

- **Ver** (одинаковая активность обоих участников): *eine gleichberechtigte ~* (букв.

равная, разделенная поровну); **Magn** (высокая активность обоих участников): *eine intensive* ~; **AntiVer** (активность со стороны только одного из участников): *eine einseitige* ~ (букв. односторонняя дружба); **AntiVer** (отсутствие близкого контакта): *eine lose* ~ (букв. рыхлая, неплотная, слабая); **AntiVer** (низкая активность обоих участников): *eine lockere* ~ (букв. непринужденная, неактивная); снова **Caus₁Oper₁** (после ссоры, конфликта): *umgangsspr. eine ~ (Akk) wieder einrenken* (букв. снова уладить), *aufwärmen* (букв. отогреть) и др.;

- *Neil Young wird oft mit Dylan verglichen, die beiden verbindet eine lose Freundschaft* (букв. Нила Янга часто сравнивают с Диланом, их связывает слабая дружба) (kurier.at, gesammelt am 18.06.2020) [12];

- *In der Freizeit spielen laut Studie für die Jugendlichen immer mehr gleichaltrige feste Freunde oder lose Freundschaften in Sportvereinen (39%) oder konfessionelle Gruppen (8%) eine besondere Rolle* (Согласно исследованию, для молодежи особую роль в свободное время все больше и больше играют близкие друзья-сверстники или знакомые (букв. слабые дружеские отношения) в спортивных клубах (39%) или конфессиональных группах (8%)) (Berliner Zeitung, 14.05.1997) [11];

- *Dieser Freund heißt Konrad, und die beiden verbindet eine merkwürdige Geschichte, eine intensive Freundschaft, die zu Bruch gegangen ist, das ist das Thema der Geschichte* (Этого друга зовут Конрад, их обоих связывает странная история, активная дружба, которая позже разрушилась, вот какова тема рассказа) (speaker_153; Das Literarische Quartett vom 29. Oktober 1999) (DWDS: Gesprochene Rede) [Там же];

- *Thilo könnte das als Misstrauen auffassen und die gerade aufkeimende Freundschaft beenden* (Тило мог воспринять это как недоверие и положить конец только что зарождающейся дружбе) (Berliner Zeitung, 18.01.2001) [Там же];

- *Aus dem Silvesterabend entwickelte sich eine lockere Freundschaft* (После новогоднего вечера между ними сложилась непринужденная дружба) (www.rnz.de, gesammelt am 11.12.2020) [12];

- *Von einer gleichberechtigten Freundschaft kann allerdings keine Rede sein* (Однако о равноправной дружбе не может быть и речи) (www.focus.de, gesammelt am 30.04.2020) [Там же] и др.

К специфическим русским сочетаниям, которые реализуют соответствующие ЛФ-П (4% от общего объема анализируемых сочетаний, 6 ЛФ-П), относятся:

Real₃Caus₁Func₂ (против воли Y-а стремиться **Caus₁Func₂**): *навязывать* [(свою) ~у S_{DAT}], **прост. лезть, прост. набиваться [(со своей) ~ой к S_{DAT}]; **AntiVer** (намеренная демонстрация отношений при их неискренности): *показная, притворная* ~; **ManifOper₁ + AntiVer** (намеренная демонстрация отношений при их неискренности): *создавать видимость* [~ы]; **Ver + ContOper₁**: *быть верным / оставаться верным* [~е] (при ~ невозможны оценочные определения, кроме включающих **Magn^{temp}**) и др.:**

- *Семенов лезет со своей дружбой. Может, попросить, чтобы меня перевели в обычную школу?* (Андрей Геласимов. Нежный возраст, 2001) [14];

- *Своей дружбы он никому не навязывал, слишком уж горький урок преподавал ему Ачинск* (Евгений Прошкин. Эвакуация, 2002) [Там же];

- *Хорошо, что у них существует такое понятие, как Дружба. Настоящая, а не показная* (Алла Сурикова. Любовь со второго взгляда, 2001) [Там же];

- *Мастер создавать видимость дружбы, которая его ни к чему не обязывает, а тебя только сковывает по рукам и ногам, – нахмурив брови и тут же улыбнувшись, добавила она* (Ольга Новикова. Мужской роман, 1999) [Там же] и др.

В ходе проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Совпадающая часть комбинаторного потенциала лексемы ДРУЖБА I.1 в обоих языках составляет 86%, что свидетельствует о высокой степени близости языкового сознания носителей обоих языков (а также иных европейских языков) относительно понятия дружбы, ее характеристики, места в шкале общечеловеческих ценностей, значимости для одного/обоих участников отношений, способов ее поддержания, окончания и т. д. (ср. русск. *дружба на всю жизнь*, англ. *a lifelong friendship*, нем. *eine lebenslange Freundschaft*, исп. *una amistad de por vida* и др.; русск. *порвать/разорвать дружбу*, англ. *to break up / to destroy a friendship*, исп. *destruir una amistad*, франц. *détruire une amitié*, итал. *distuggere un'amicizia* и др.);

2. Наиболее многочисленно представлены ЛФ-П в немецком языке (по сравнению

с аналогичными ЛФ-П в русском языке) являются следующие:

LiquOper_I: русск. *разрывать, порывать* [(~y) с S_{ТВ}] – нем. [*eine ~ (Akk) mit S_{DAT} zwischen S_{PL, DAT}, zu S_{DAT}*] *beenden, auslaufen lassen, kündigen, aufkündigen, aufgeben, lösen aufheben, brachliegen lassen*; **IncepDegrad**: русск. **разг.** *давать трещину* – нем. *einen Riss bekommen/ erhalten, Schaden nehmen, ins Wanken geraten* (букв. *пошатнуться*), *nicht klappen*; **CausPredPlus^{reth}**: русск. *укреплять* [(~y) S_{МН, ПОД} <между S_{МН, ТВ}>] – [*eine ~ (Akk) zwischen S_{PL, DAT}*] *festigen, befestigen, bekräftigen, vertiefen* и др.

3. Наиболее высокая частотность употребления по сравнению с эквивалентными сочетаниями в сопоставляемом языке отмечается у следующих сочетаний (сочетание со значительно преобладающей частотностью подчеркнуто):

Ver + [отсутствуют внешние проявления эмоционального расположения]: русск. *мужская дружба* – нем. *Männerfreundschaft*; **AntiVer**: русск. *ненастоящая, мнимая, ложная, корыстная* – нем. *eine falsche, eigennützige* ~ и др.; **Caus, Oper_I**: русск. *заводить, завязывать* [(~y) с S_{ТВ}] – нем. [*eine ~ (Akk) mit S_{DAT}*] *anknüpfen, knüpfen, beginnen, schließen, stiften, unterhalten, einleiten* и др.

4. Объем специфических сочетаний немецкого языка с лексемой ДРУЖБА I.1 составляет 10%, превышая количество специфических сочетаний русского языка (4%), что объяснимо в первую очередь количественным преобладанием сочетаний с ключевой лексемой в немецком языке, а также различием в количестве сем, входящих в значение лексемы в обоих языках.

Список литературы

1. Активный словарь русского языка / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян, Е.Э. Бабаева, О.Ю. Богуславская [и др.] / под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. М.: СПб., 2017. Т. 3.
2. Апресян Ю.Д., Дяченко П.В., Лазурский А.В., Цинман Л.Л. О компьютерном учебнике лексике русского языка // Русский язык в научном освещении. 2007. № 2(14). С. 48–111.
3. Влавацкая М.В. Коннотативно-синтагматический анализ экспрессивных словоупотреблений в немецком языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 2(68): в 2 ч. Ч. 2. С. 97–101.
4. Влавацкая М.В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2013.
5. Волкова Н.В. Сопоставительный анализ несвободных субстантивных сочетаний в русском и немецком языках: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
6. Дяченко П.В. Разработка компьютерных методов обучения владению языком с помощью аппарата лексических функций: дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
7. Евдокимов А.П. Лексическая сочетаемость и проблемы переводной лексикографии (на материале немецких соответствий сочетаниям лексем типа «прилагательное + абстрактное существительное» русского языка): дис. ... канд. филол. наук. Алмата, 1981.
8. Иоанесян Е.Р. К типологии слов и конструкций со значением высокой степени [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2021. № 6. С. 43–58. URL: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-6-43-58> (дата обращения: 05.12.2021).
9. Кондакова Е.А., Морозова Е.В. На пути к академическому немецко-русскому словарю: в поисках инструментов преодоления словарной инертности // Русская германистика: ежегодник Российского союза германистов. М., 2017. Т. 14. С. 221–237.
10. Копчук Л.Б. Национальная вариативность немецкого языка в сфере лексической сочетаемости (на материале австрийских и швейцарских коллокаций) [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2018. № 10. С. 60–77. URL: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-60-77> (дата обращения: 29.11.2021).
11. Корпус Берлинской Бранденбургской академии наук (DWDS-Corpus) [Электронный ресурс]. URL: www.dwds.de (дата обращения: 29.11.2021).
12. Лейпцигский корпус немецкого языка [Электронный ресурс]. URL: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2020 (дата обращения: 29.11.2021).
13. Мельчук И.А., Жолковский А.К. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. 2-е изд., испр. М., 2016.
14. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: www.ruscorgo.ru (дата обращения: 29.11.2021).
15. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 3-е изд., испр. М., 2002.
16. Цинман Л.Л., Иомдин Л.Л. Лексические функции и машинный перевод // Труды Международного семинара по компьютерной лингвистике и ее приложениям (Диалог'97). М., 1997. С. 291–297.
17. Цинман Л.Л., Тимошенко С.П. Лексические функции и возможности оптимизации поиска информации в Интернете (на материале параметрических слов) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог'2009): тр. Меж-

дунар. конф. Бекасово, 27–31 мая 2009 г. М., 2009. Вып. 8(15). С. 476–482.

18. Apresjan Ju. D., Boguslavsky I.M., Iomdin L.L., Tsinman L.L. Lexical Functions in NLP: Possible Uses. Computational Linguistics for the New Millennium: Divergence or Synergy? Festschrift in Hiniur of Peter Hellwig on the occasion of his 60th Birthday // Peter Lang. 2002. P. 55–72.

19. Bascovic V. Regularitäten der lexikalischen Kombinierbarkeit // Korpuslinguistische Untersuchungen zur quantitativen und systemtheoretischen Linguistik / Reinhard Köhler (Hg.), 2002. S. 351–364.

20. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Band 8, überarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag, Berlin, 2015.

21. Gushchina I. Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) dem Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Philipps-Universität Marburg, Marburg, 2013. S. 200.

22. Levickij V. Lexikalische Kombinierbarkeit (Lexical combinability) // Quantitative Linguistik (Quantitative Linguistics): Ein internationales Handbuch / Herausgegeben von Reinhard Kohler, Walter De Gruyter, Berlin / New York, 2001.

23. Mel'čuk I. A. et al. Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, Vol. I – IV. 1984, 1988, 1992, 1999.

24. Quasthoff Uwe. Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Walter de Gruyter, Berlin / New York, 2011 S. 551.

25. Wörter und Wendungen: Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch / hrsg. von Erhard Agricola unter Mitw. von Herbert Grner und Ruth Küfner, überarb. Neufassung der 14. Aufl., 1. Aufl. der Neufassung. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich; Dudenverlag., 1992. S. 818.

* * *

1. Aktivnyj slovar' russkogo yazyka / V.Yu. Apresyan, Yu.D. Apresyan, E.E. Babaeva, O.Yu. Boguslavskaya [i dr.] / pod obshch. ruk. akad. Yu.D. Apresyana. M.; SPb., 2017. T. 3.

2. Apresyan Yu.D., Dyachenko P.V., Lazurskij A.V., Cinman L.L. O komp'yuternom uchebnike leksike russkogo yazyka // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2007. № 2(14). S. 48–111.

3. Vlavackaya M.V. Konnotativno-sintagmaticeskij analiz ekspressivnyh slovoupotreblenij v nemec-kom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2017. № 2(68): v 2 ch. Ch. 2. С. 97–101.

4. Vlavackaya M.V. Teoreticheskie osnovy kombinatornoj lingvistiki: leksikologicheskij i leksikograficheskij aspekty (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... d-ra filol. nauk. Novosibirsk, 2013.

5. Volkova N.V. Sopostavitel'nyj analiz nesvodnyh substantivnyh sochetanij v russkom i nemec-kom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.

6. Dyachenko P.V. Razrabotka komp'yuternyh metodov obucheniya vladeniyu yazykom s pomoshch'yu apparata leksicheskikh funkcij: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.

7. Evdokimov A.P. Leksicheskaya sochetaemost' i problemy perevodnoj leksikografii (na materiale nemeckih sootvetstvuj sochetaniyam leksem tipa «prilagatel'noe + abstraktnoe sushchestvitel'noe» russkogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. Alma-Ata, 1981.

8. Ioanesyan E.R. K tipologii slov i konstrukcij so znacheniem vysokoj stepeni [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj dialog. 2021. № 6. S. 43–58. URL: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-6-43-58> (data obrashcheniya: 05.12.2021).

9. Kondakova E.A., Morozova E.V. Na puti k akademicheskomu nemecko-russkomu slovarju: v poiskah instrumentov preodoleniya slovarnoj inertnosti // Russkaya germanistika: ezhegodnik Rossijskogo soyuza germanistov. M., 2017. T. 14. S. 221–237.

10. Kopchuk L.B. Nacional'naya variativnost' nemeckogo yazyka v sfere leksicheskij sochetaemosti (na materiale avstrijskij i shvejcarskij kollokacij) [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj dialog. 2018. № 10. S. 60–77. URL: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-60-77> (data obrashcheniya: 29.11.2021).

11. Korpus Berlinskoj Brandenburgskoj akademii nauk (DWDS-Sorpus) [Elektronnyj resurs]. URL: www.dwds.de (data obrashcheniya: 29.11.2021).

12. Lejpcigskij korpus nemeckogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2020 (data obrashcheniya: 29.11.2021).

13. Mel'chuk I.A., Zholkovskij A.K. Tolkovokombinatornyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: opyty semantiko-sintaksicheskogo opisaniya ruskoj leksiki. 2-e izd., ispr. M., 2016.

14. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: www.ruscorpora.ru (data obrashcheniya: 29.11.2021).

15. Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka / pod red. P.N. Denisova, V.V. Morkovkina. 3-e izd., ispr. M., 2002.

16. Cinman L.L., Iomdin L.L. Leksicheskie funk-cii i mashinnyj perevod // Trudy mezhdunarodnogo seminar po komp'yuternoj lingvistike i ee prilozheniyam (Dialog'97). M., 1997. S. 291–297.

17. Cinman L.L., Timoshenko S.P. Leksicheskie funk-cii i vozmozhnosti optimizacii poiska informacii v internete (na materiale parametriceskij slov) // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii (Dialog'2009): tr. Mezhdunar. konf. Bekasovo, 27–31 maya 2009 g. M., 2009. Vyp. 8(15). S. 476–482.

Combinatory potential of the lexical unit “friendship” in the Russian and German languages: comparative analysis

The article deals with the results of the comparative study of the Russian and German collocations with the lexical unit “friendship” conducted with the use of the lexical functions-parameters with the revealing of the specific and equivalent “typical meanings” of the analyzed collocations. The acquired results have the practical importance for the translation theory, the selectional lexicography and teaching the Russian and German languages as the non-native languages.

Key words: *lexical function-parameter, typical meaning, lexical collocations.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2021)

В.А. КОЖЕМЯКИНА
(Волгоград)

**ОТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
КОРРЕКТНОСТИ К ЯЗЫКОВОЙ
ИНКЛЮЗИВНОСТИ: ЭВОЛЮЦИЯ
ПОНЯТИЙ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ
И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР**

На материале русской и китайской лингвокультур рассматривается динамика понятий «политическая корректность» и «инклюзивный язык». Результаты проведенного исследования показывают, что термины «политическая корректность» и «языковая инклюзивность» обозначают явления, схожие по своим целям и механизмам реализации в дискурсе, однако отражают эволюцию отношения к ним в социуме. Показано, что в России и Китае эти понятия развиваются собственными путями, однако их динамика и языковое воплощение находятся под сильным западным влиянием.

Ключевые слова: *политическая корректность, языковая инклюзивность, динамика, языковое воплощение, Россия, КНР.*

Проблемы политической корректности все более остро встают в современном публичном дискурсе как в России, так и за рубежом, в связи с чем возрастает значимость их науч-

ного осмысления. Настоящее исследование посвящено анализу понятий «политическая корректность» и «языковая инклюзивность» в контексте русской и китайской лингвокультур на фоне их западного восприятия. Следует отметить, что большинство известных нам работ ученых посвящено рассмотрению политической корректности применительно к западным культурам, в то время как русская и китайская культуры оказываются вне поля внимания исследователей. Мы ставим перед собой следующие задачи: 1) изучить этимологию и семантику терминов «языковая инклюзивность» в русском и китайском языках; 2) проанализировать их динамику в западных, русской и китайской лингвокультурах.

Политическая корректность – сложное явление, затрагивающее многие сферы жизни и развивавшееся на протяжении не одного десятилетия. Мнения ученых о времени появления данного феномена в обществе, а вместе с тем и термина для его обозначения разнятся. Проблеме политической корректности уделяли внимание многие исследователи: Е.А. Вашурин [4], Ю.Л. Гуманова [8], О.А. Леонтович [11], Л.В. Мерзлякова [15], В.В. Панин [16], С.Г. Тер-Минасова [20], Д. Адлер [27], Г. Бирд и К. Серф [28], Б. Брайсон [29], С. Уолкер [39], Дж. Хьюз [34] и др.

Одной из крупных работ в области исследования политической корректности является монография Джеффри Хьюза, автора книги *Political Correctness: A History of Semantics and Culture* («Политическая корректность: история семантики и культуры») [34]. Описывая развитие этого феномена в американской культуре, он утверждает, что самым ранним упоминанием словосочетания *politically correct* можно считать датированное 1793 г. высказывание Джеймса Уильямса в Верховном суде США: “This is not politically correct” («Это политически некорректно») [34, р. 62]. Однако в данном случае словосочетание было использовано в прямом смысле и обозначало высказывания, противоречащие действовавшему в то время политическому режиму.

Вышеупомянутый факт заставляет задуматься над вопросом о том, что именно повлияло на смену семантики данного словосочетания: почему в XVIII в. политическая корректность понималась в прямом смысле, а в середине XX в. приобрела новое значение. В 60-х гг. XX в. в США активизировались различные социальные движения: феминизм, борьба с расо-

вой дискриминацией, сегрегацией и т. д. Университетские кампусы стали открытыми площадками для развития мультикультурализма, который повлек за собой возникновение споров вокруг «политической корректности», сместившей акцент с политики на моральные ценности [34, р. 66]. Согласно мнению А.А. Цукановой и Н.Г. Бирюкова, термин «политическая корректность» в этой интерпретации фигурирует в речах «президента Американской национальной организации в защиту женщин», Карен Де Кроу, в 1975 г. [22]. Именно в то время термин стал ассоциироваться с запретом на нетолерантное поведение по отношению к дискриминируемым группам, что создало поле для споров в отношении этимологии, а в дальнейшем и семантики данного термина.

В 80-е гг. XX в. термин в его новом понимании – неиспользования определенных языковых средств – привел американское общество к созданию списков «запретных» слов, неприемлемых в связи с тем, что они ассоциируются с неприятием гендерной, расовой, географической принадлежности людей, их религиозными, политическими взглядами и т. д. В качестве примера можно привести глагол *to bork* («систематически очернять или порочить кого-либо, особенно в средствах массовой информации, на основании их якобы нелиберальных или крайних взглядов, чтобы помешать им занять государственную должность»), вошедший в один из таких списков (цит. по: [34, р. 67]). Глагол происходит от фамилии американского судьи и государственного служащего Роберта Борка, причастного к Уотергейтскому скандалу. К 90-м гг. XX в. вышеуказанные социальные проблемы стали обсуждаться в научных публикациях таких ученых, как А.М. Шлейзенгер [38], Р. Хьюз [35], С.Ю. Фиш [32] и др., а также в публицистических статьях на страницах газет и журналов *New York Times*, *The Independent*, *Newsweek* и т. д. (цит. по: [34, р. 67]).

Однако именно эта информационная перенасыщенность уже к 1995 г. привела к тому, что термины *politically correct* и *political correctness* стали отрицательно восприниматься языковым сообществом. Политическая корректность – явление, которое с точки зрения лингвистики нивелирует «языковые изъяны» и социальную несправедливость, стало восприниматься как оскорбление. В своем предисловии к книге *The War of Words: The Political Correctness Debate* («Война слов: дебаты о политической корректности») С. Дюнан писала: «Называть кого-то политически корректным –

это не столько описание, сколько оскорбление, влекущее за собой обвинения во всем» (цит. по: [34, р. 69]).

«Официальный справочник политической корректности» Г. Бирда и К. Серфа [28] своим одновременно серьезным и саркастическим названием привлек внимание аудитории, однако это была лишь уловка, поскольку работа была продумана до мелочей и раскрывала истинные значения и происхождение тех или иных политкорректных слов. Таким образом были «разоблачены» сотни слов. Например, авторы следующим образом истолковали термин *lookism*: «вера в то, что внешность является показателем ценности человека». В скобках в качестве примечания указывалось место происхождения слова, в данном случае *Smith College Office of Student Affairs*, что показало причастность образовательных учреждений к расширению мер по борьбе с неравенством [Ibid.]. Все описанное выше дает нам возможность говорить о влиянии со стороны разных политических и общественных групп на понимание политической корректности как с положительной, так и отрицательной коннотацией.

В настоящее время наряду с политической корректностью получил распространение тесно связанный с ней термин *инклюзивность*. По мнению О.А. Леонтович, оба термина несут в себе идею толерантного отношения к дискриминируемым группам: социальным, этническим, гендерным и другим меньшинствам. Однако политическая корректность в большей степени подразумевает практику противодействия «исключению» людей из социальных практик, а инклюзивность, напротив, нацелена на «включение» в них [11].

Термин *инклюзивный язык* является заимствованием в русский язык из английского, как и его производные (*инклюзия*, *инклюзивность*). Обратившись к словарю *Online Etymology Dictionary* [36], мы установили, что слово *inclusion* впервые было зафиксировано примерно в 1600 г., т. е. гораздо раньше, чем *political correctness*, и имело значение “act of making a part of” (действие по включению чего-либо как части). Однако тогда это значение было широким и не имело современной политической окраски.

И.А. Акст полагает, что «истоки инклюзивного языка берут начало в Библии, где данное явление определяется как совокупность языковых средств, позволяющих обозначать объект безотносительно к категории рода» [1], однако, на наш взгляд, данная трактовка не имеет достаточного подтверждения.

Несмотря на более чем 300-летний период существования данного термина, его современное значение актуализировалось относительно недавно. Латинское *in-cludo* (включать, вставлять) [9, с. 508] не имело специальной сферы употребления, однако оппозицию производных слов в английском языке *exclusion/inclusion* уже в конце XIX – начале XX в. стали использовать в сфере образования: речь шла о детях с различными формами инвалидности. Об инклюзивности стали говорить именно в этом значении, а в XXI в. более чем 60-летний опыт научных и практических исследований позволил осознать, что в основе образования инклюзивного типа должно лежать не только «предотвращение дискриминации учащихся по их способностям и возможностям», но и создание «специальных условий для обучения всех категорий граждан» [7, с. 39]. Понятие инклюзивности долгое время во всем мире ассоциировалось исключительно со сферами образования и людьми с ограниченными возможностями здоровья (*инклюзивное и сегрегационное образование; инклюзивные классы; инклюзия людей с ограниченными возможностями*), что в большей степени отражает проблемы социологии, а не лингвистики. Стоит отметить, что в отечественной науке термин рассматривался исключительно в данном контексте (см., например, труды: [5; 21 и др.]).

Понятие инклюзивного языка, в отличие от инклюзивности, выросло из проблем, связанных с гендером. В ноябре 2016 г. Лингвистическое общество Америки (*LSA – Linguistic Society of America*) на основе ранее разработанного и утвержденного еще в 1996 г. Комитетом по положению женщин в лингвистике «Руководства по несексистскому поведению» создали «Руководство для инклюзивного языка» (*Guidelines for Inclusive Language*). Главное отличие нового руководства заключалось в том, что его положения затрагивали не только вопросы гендера, но и проблемы *сенситивности по отношению к меньшинствам, лицам с ограниченными возможностями здоровья* и т. д. Время принятия вышеуказанных руководств указывает на то, что языковая инклюзивность может интерпретироваться как явление достаточно новое, не получившее широкого распространения в мировом сообществе, но стремительно набирающее обороты [33].

Лингвистическое общество Америки не единственная организация, попытавшаяся выработать приемы работы с инклюзивностью. Организация Объединенных Наций, основыва-

ясь на английском языке, также разработала и разместила на своем официальном сайте руководство, подобное *LSA*, однако затрагивающее гендерно-инклюзивный язык (*Guidelines for Gender-inclusive language in English*) как отдельную категорию. Это руководство включает ряд стратегий, призванных помочь сотрудникам ООН использовать язык, учитывающий гендерные аспекты. Они могут применяться к любому виду коммуникации – устной или письменной, официальной или неофициальной, адресованной внутренней или внешней аудитории [40]. Создание подобных рекомендаций осуществляется и в образовательной среде. Например, в университете Квинсленда в Австралии была разработана «Инструкция по использованию инклюзивного языка», которая не настаивает, но призывает к использованию мягких форм: *The University of Queensland values people-centric inclusive language which values and respects the diversity of people, and sees people as people – not as a stereotype, attribute or characteristic* («Университет Квинсленда высоко ценит ориентированный на людей инклюзивный язык, который уважает разнообразие и видит за каждым из нас личность, которая не ограничена внешностью, поведением и стереотипами») [41]. Инклюзивный язык признает разнообразие, выражает уважение ко всем людям, чувствителен к различиям и способствует обеспечению равных возможностей, в отличие от нормативного языка, который зиждется на стандартах, таких как, например, использование мужского рода в названиях профессий.

Согласно исследованию, проведенному О.А. Леонтович, инклюзивный язык функционирует на основе ряде механизмов, схожих с механизмами «политической корректности», таких как исключение инвектив из речи и замена их эвфемизмами; исключение слов, изначально не имеющих негативной окраски, но приобретающих таковую в связи с какими-либо историческими или социальными изменениями; избегание стереотипных суждений в речи; изменение семантики слова, возникновение новых значений [11]. Предложенные ею механизмы могут стать основой для более глубокого изучения понятия «инклюзивный язык» на основе практического материала, что составляет перспективу нашего исследования. Проблема инклюзивного языка и политической корректности является одной из наиболее актуальных и животрепещущих тем на Западе: она освещается в СМИ, ТВ- и киноиндустрии. Крупными организациями раз-

рабатываются новые руководства к использованию инклюзивного языка в рамках продолжающейся борьбы с неравенством среди социальных групп. Очевидно, что волна событий распространяется далеко за пределы западных стран и охватывает новые территории.

Трактовка исследуемых понятий в Китае имеет свою специфику. Многие ученые [4; 16; 18; 28], уделявшие внимание данной проблеме, склоняются к мнению, что политическая корректность зародилась в Китае в речах известного китайского лидера Мао Цзэдуна. В частности, упоминание его имени в контексте политической корректности (*correct thinking*) встречается на страницах словаря *Safire's New Political Dictionary* [37]. Однако содержание данного понятия в этом контексте сильно отличалось от современного: речь шла о «корректном» отношении к идеям партии, следовании действующему политическому строю [11]. Китайский вождь настаивал на корректности не только речей, но и мышления народа [18]. Обратившись к источникам на китайском языке, мы выяснили, что в трудах Мао, а именно в статье 1963 г. «Откуда берутся правильные мысли?» (人的正确思想是从哪里来的?), автор говорит о трех основных источниках их возникновения (正确思想): борьбе за общественное производство, классовой борьбе и научных экспериментах. «Истинная сила политической партии, страны и нации состоит в том, чтобы обладать мощными идеологическими истинами...» [26]. Таким образом, мы можем видеть, что о дословном употреблении словосочетания *политическая корректность* в высказываниях китайского лидера речи не идет. Это словосочетание пришло в западное общество скорее как идея, убеждение, которому стоило следовать, но не как устоявшийся термин. Стоит отметить, что подобное понимание нашло отражение в обществе США в речах либералов.

А.А. Цуканова и Н.Г. Бирюков в своей статье, посвященной сравнительному анализу термина *политическая корректность* в американской и китайской лингвокультуре, обратившись к «Словарю Байду» [25], установили, что под политической корректностью (政治正确性: 政治 – политический, 正确性 – правильность, верность) в Китае понимается гражданский долг следования принципам, отраженным в Конституции [22]. Таким образом, следуя данному определению, мы можем видеть, что термин *политическая корректность* с 1963 г. в Китае не претерпел значительных семантических изменений. Китайское обще-

ство все еще продолжает следовать многовековым устоям и развивать политически правильные мысли.

В «Словаре Синьхуа» [24] можно найти синонимичный термин *политически корректный* (政治正确: 政治 – «политический», 正确 – «правильный, верный, достоверный») с иным толкованием: «Политическая корректность – термин, который относится к справедливому отношению, избеганию использования слов, оскорбляющих и дискриминирующих обездоленные группы в обществе, или к осуществлению политических мер, дискриминирующих обездоленные группы». Речь в данном случае идет о представителях разных рас, полов и религий, людях с разной сексуальной ориентацией, физическими и умственными особенностями, отличными политическими взглядами. Политическая корректность может также рассматриваться применительно к проблемам общечеловеческого характера: экологии, климату, животным и т. д. Реализация этого понятия в дискурсе не ограничивается «правильными формулировками», но также включает «правильность» мнений, точек зрения, политики и поведения и не может нарушать позицию, которая считается «правильной» [Там же]. Таким образом, можно утверждать, что в китайской лингвокультуре имеют место оба значения: традиционно китайское и заимствованное из американской культуры. Однако западное понимание еще не устоялось в коллективном сознании китайского народа, несмотря на сильное политическое и экономическое влияние США. Насколько нам известно, в Китае отсутствуют законодательные акты, запрещающие называть человека словами, указывающими на те или иные аспекты отличной от «стандарта» идентичности. Тем не менее на территории КНР действует цензура, которая модерирует употребление негативных высказываний о политике или о самой партии.

В отечественной науке многие ученые уделяли внимание проблеме политической корректности. Одним из первых ученых, обратившихся к этой проблеме, был А.Г. Стихин [19], утверждавший, что явление политической корректности не ограничено областью одной науки (политики, лингвистики или философии) – это конгломерат проблем разных научных и общественных сфер. Н.Г. Комлев в 1999 г. в «Словаре иностранных слов» [10] определяет «политическую корректность» через этимологию словосочетания, называя ее понятием, утвердившимся в США и «демонстрирующим либеральную направленность американ-

ской политики» (цит. по: [23, с. 46]). Вышедшая в 2000 г. монография С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» [20] характеризует явление политической корректности как «языковую корректность» или «языковой такт», что, на наш взгляд, более удачно отражает лингвистический аспект исследуемого явления. По мнению автора, собственно *политическая корректность* – термин, «подчеркивающий рациональный выбор по политическим (а значит, неискренним) мотивам, в противоположность искренней заботе о человеческих чувствах, стремлении к тактичности, к языковому проявлению хорошего отношения к людям» [20, с. 215].

Т.Л. Ровинская обращает внимание на лингвистическую составляющую данного термина: «Политически корректная речь является специфическим “языковым кодом”. С одной стороны, это табуирование слов и выражений, не соответствующих определенным критериям (вежливости, терпимости и др.), с другой, – их замена на более приемлемые нейтральные (эвфемизмы) или положительно окрашенные определения, а также создание новых слов и словосочетаний (так называемый новояз)» [17, с. 103]. Автор утверждает, что доведение механизмов политической корректности до стадии абсурда приводит к пренебрежению объективными нуждами некоторых категорий людей, например, инвалидов [Там же, с. 105]. В XXI в. явление политической корректности, несмотря на свою изначально положительную идею «преодоления негативных стереотипов» [16, с. 8], приобрело популярность как своего рода «охота за неприглядными словами», что в конечном счете свело значение данного явления к нулю.

На основании перечисленных выше трудов можно утверждать, что в России понятие политической корректности стало предметом разговоров, а следом и научных изысканий лишь в 90-х гг. XX в. и популяризировалось в начале XXI в., что отражено в работах А.С. Атюкиной и Л.К. Ланцовой [2], А.В. Бондаренко [3], Л.В. Воробец [6], О.А. Леонтович [11], В.В. Майбы [13], А.Е. Сегеды [18] и др.

До сих пор политическая корректность как социальное явление не стало в России общезначимым феноменом, как это произошло на Западе, однако западное влияние ощущается в эволюции русского языка и коммуникативного поведения. Кроме того, вслед за США, русская лингвокультура включила в свое семантическое поле новый термин *инклюзивный язык*. Исследуя границы сенситивности, О.А. Леонтович пишет о трудностях, возникающих у

переводчиков, преподавателей, сотрудников международных организаций и т. д. в связи с подбором политически корректных лексем, использованием грамматического рода и т. д., что свидетельствует о необходимости учета политической корректности и инклюзивности в российском публичном дискурсе [12, с. 87].

На протяжении своего длительного существования термин *политическая корректность* претерпел множество изменений в своем содержании, переходя из одной сферы использования в другую (политика, социум, язык), вместе с тем приобретая положительные и отрицательные коннотации, в результате чего ему на смену пришел новый термин *языковая инклюзивность*. Несмотря на то, что исходная лексема *inclusion* существует в английском языке уже более 300 лет, долгие годы она была нейтральной и обозначала лишь включение частей чего-либо, но уже в начале XX в. стала использоваться в сфере образования в отношении людей с ограниченными возможностями. И лишь в начале XXI в. сформировался термин *inclusive language* («инклюзивный язык»), исследование которого позволит систематизировать накопленный опыт и проследить тенденции развития языка и культуры в странах Запада и Востока.

В силу новизны и неоднозначности описанных в статье явлений среди ученых нет единого мнения относительно того, считать ли инклюзивность частью политической корректности, ее новым содержанием или абсолютно отличным явлением. Если «политическая корректность» является понятием, которое направлено в сторону политики и идеологии, то «инклюзивность» – понятие социальное, «вышедшее» из народа. Политическая корректность строится на запретах и ограничениях, в то время как инклюзивность – на эмпатии.

Перспективой исследования является как рассмотрение теоретических проблем, связанных с дальнейшим описанием и дифференциацией вышеуказанных понятий, так и выявление закономерностей их реализации в российском и китайском дискурсе.

Список литературы

1. Акст И.А. Инклюзивный язык [Электронный ресурс] // Снейл. Центр дополнительного образования. URL: <https://nic-snail.ru/pedagogu/articles/inklyuzivnyy-yazyk> (дата обращения: 12.02.2021).
2. Атюкина А.С., Ланцова Л.К. Языковое выражение политкорректности в английском и русском языках // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 11–18.

3. Бондаренко А.В. К вопросу о политической корректности в британской, американской и в российской прессе // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2012. № 21(654). С. 20–30.
4. Вашурина Е.А. Политкорректность как коммуникативная категория современного английского языка (на материале художественных и публицистических текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011.
5. Видясова Л.А., Григорьева И.А. Исследование возможностей социальной инклюзии пожилых через взаимодействие в онлайн-среде (на примере сообществ в социальной сети «ВКонтакте») // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. № 21(2). С. 106–132.
6. Воробец Л.В. Проблема политкорректности в аспекте межкультурной коммуникации // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 57–59.
7. Ганиева С.А. Формирование толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2020. № 1(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/nformirovanie-tolerantnosti-k-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.01.2021).
8. Гуманова Ю.Л. Политическая корректность как социокультурный процесс (на примере США): автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1999.
9. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. 2-е изд., переработ. и доп. М., 1976.
10. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М., 1999.
11. Леонтович О.А. Политическая корректность, инклюзивный язык и свобода слова: динамика понятий // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 1. С. 194–220.
12. Леонтович О.А. Сенситивность, политическая корректность и новые коммуникативные практики // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. Вып. 6(848). 2021. С. 83–92.
13. Майба В.В. Политическая корректность как лингвоидеологическое явление и ее рецепция в русской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2013.
14. Мальшева О.Л., Шидловский Е.Г. К вопросу о функционировании феномена «политическая корректность» [Электронный ресурс] // Лингвистика и методика в высшей школе: сб. науч. ст. С. 47–52. URL: <https://elib.grsu.by/katalog/447349pdf.pdf> (дата обращения: 12.02.2021).
15. Мерзлякова Л.В. Языковой аспект политкорректности // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2002. № 6. С. 137–140.
16. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004.
17. Ровинская Т. Кризис политкорректности в западном медиа-пространстве // Мировая экономика и международные отношения. 2019. Т. 63. № 7. С. 102–110.
18. Сегеда А.Е. Появление и становление понятия «политическая корректность» [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 7(25). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19417759_91548440.pdf (дата обращения: 10.02.2021).
19. Стихин А.Г. Лингвистические аспекты коммуникативной корректности. Язык и этнический менталитет. Петрозаводск, 1995. С. 138–142.
20. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М., 2000.
21. Фурьева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика. Красноярск, 2017.
22. Цуканова А.А., Бирюков Н.Г. К вопросу сравнения понятия термина «Политкорректность» в американской и китайской лингвокультуре [Электронный ресурс] // StudNet. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/nk-voprosu-sravneniya-ponyatiya-termina-politkorrektnost-v-amerikanskoj-i-kitayskoj-lingvokulture> (дата обращения: 30.07.2021).
23. Шарапова И.В., Кобенко Ю.В. История возникновения понятия “political correctness” и способы его интерпретации // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2014. № 10(151). С. 46–50.
24. 政治正确 [Electronic resource]. URL: <https://www.kegood.com/socidian/?wd=%E6%94%BF%E6%B2%BB%E6%AD%A3%E7%A1%AE> (дата обращения: 30.07.2021).
25. 政治正确性 [Electronic resource]. URL: <https://dict.baidu.com/s?wd=%E6%94%BF%E6%B2%BB%E6%AD%A3%E7%A1%AE%E6%80%A7&device=pc&from=home> (дата обращения: 30.07.2021).
26. 李斌. 重读《人的正确思想是从哪里来的?》 [Electronic resource]. URL: <http://www.dswx.yju.org.cn/n1/2019/0228/c423718-30948255.html> (дата обращения: 30.07.2021).
27. Adler J. Thought Police: Taking Offense // Newsweek, December 24, 1990. P. 48–55.
28. Beard H., Cerf C. The Official Politically Correct Dictionary and Handbook. London, 1992.
29. Bryson B. Bryson’s Dictionary of Troublesome Words: A Writer’s Guide to Getting It Right (2nd Edition). Penguin General UK, 1997.
30. Dudley-Marling C., Mary B. Two perspectives on inclusion in The United States // Global Education Review, 1(1). 2014. P. 14–31.
31. Dunant S. The War of Words: The Political Correctness Debate. London, 1994.
32. Fish S. There’s No Such Thing as Free Speech: And It’s a Good Thing, Too. N.Y., 1994.
33. Guidelines for Inclusive Language [Electronic resource] // Linguistic Society of America. URL: <https://www.linguisticsociety.org/resource/guidelines-inclusive-language> (дата обращения: 20.02.2021).
34. Hughes G. Political correctness: a history of semantics and culture [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/290230656_

Political_Correctness_A_History_of_Semantics_and_Culture (дата обращения: 20.02.2021).

35. Hughes R. Culture of complaint: the fraying of America. N.Y., 1993.

36. Inclusion [Electronic resource] // Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/word/inclusion#etymonline_v_34724 (дата обращения: 20.02.2021).

37. Safire W. Safire's New Political Dictionary. N.Y., 1993.

38. Schlesinger A.M. The disuniting of America. N.Y.; London, 1992.

39. Walker S. Hate Speech: The History of an American Controversy. Lincoln, 1994.

40. United Nations. Gender-inclusive language [Electronic resource]. URL: <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml> (дата обращения: 20.02.2021).

41. UQ Guide to using inclusive language [Electronic resource]. URL: <https://staff.uq.edu.au/files/242/using-inclusive-language-guide.pdf> (дата обращения: 20.02.2021).

* * *

1. Akst I.A. Inklyuzivnyy yazyk [Elektronnyy resurs] // Snejl. Centr dopolnitel'nogo obrazovaniya. URL: <https://nic-snail.ru/pedagogu/articles/inklyuzivnyy-yazyk> (дата обрaщения: 12.02.2021).

2. Atnyakina A.S., Lancova L.K. Yazykovoe vyrazhenie politikorrektnosti v anglijskom i russkom yazykah // Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2020. № XII. S. 11–18.

3. Bondarenko A.V. K voprosu o politicheskoj korrektnosti v britanskoj, amerikanskoj i v rossijskoj presse // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2012. № 21(654). S. 20–30.

4. Vashurina E.A. Politikorrektnost' kak kommunikativnaya kategoriya sovremennogo anglijskogo yazyka (na materiale hudozhestvennyh i publicisticheskikh tekstov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2011.

5. Vidyasova L.A., Grigor'eva I.A. Issledovanie vozmozhnostej social'noj inklyuzii pozhilyh cherez vzaimodejstvie v onlajn srede (na primere soobshchestv v social'noj seti «VKontakte») // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2018. № 21(2). S. 106–132.

6. Vorobec L.V. Problema politikorrektnosti v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii [Elektronnyy istochnik] // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2012. № 2. S. 57–59.

7. Ganieva S.A. Formirovanie tolerantnosti k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Aktual'nye issledovaniya. 2020. № 1(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tolerantnosti-k-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обрaщения: 09.01.2021).

8. Gumanova Yu.L. Politicheskaya korrektnost' kak sociokul'turnyj process (na primere SSHA): avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. M., 1999.

9. Dvoreckij I.H. Latinsko-russkij slovar'. 2-e izd., pererabot. i dop. M., 1976.

10. Komlev N.G. Slovar' inostrannyh slov. M., 1999.

11. Leontovich O.A. Politicheskaya korrektnost', inklyuzivnyy yazyk i svoboda slova: dinamika ponyatij // Russian Journal of Linguistics. 2021. T. 25. № 1. S. 194–220.

12. Leontovich O.A. Sensitivnost', politicheskaya korrektnost' i novye kommunikativnye praktiki // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. Vyp. 6(848). 2021. S. 83–92.

13. Majba V.V. Politicheskaya korrektnost' kak lingvoideologicheskoe yavlenie i ee recepciya v russkoj lingvokul'ture: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2013.

14. Malysheva O.L., Shidlovskij E.G. K voprosu o funkcionirovanii fenomena «politicheskaya korrektnost'» [Elektronnyy resurs] // Lingvistika i metodika v vysshej shkole: sb. nauch. st. S. 47–52. URL: <https://elib.grsu.by/katalog/447349pdf.pdf> (дата обрaщения: 12.02.2021).

15. Merzlyakova L.V. Yazykovoj aspekt politikorrektnosti // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2002. № 6. S. 137–140.

16. Panin V.V. Politicheskaya korrektnost' kak kul'turno-povedencheskaya i yazykovaya kategoriya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2004.

17. Rovinskaya T. Krizis politikorrektnosti v zapadnom media-prostranstve // Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya. 2019. T. 63. № 7. S. 102–110.

18. Segeda A.E. Poyavlenie i stanovlenie ponyatiya «politicheskaya korrektnost'» [Elektronnyy resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2013. № 7(25). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19417759_91548440.pdf (дата обрaщения: 10.02.2021).

19. Stihin A.G. Lingvisticheskie aspekty kommunikativnoj korrektnosti. Yazyk i etnicheskij mentalitet. Petrozavodsk, 1995. S. 138–142.

20. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. M., 2000.

21. Furyaeva T.V. Social'naya inklyuziya: teoriya i praktika. Krasnoyarsk, 2017.

22. Cukanova A.A., Biryukov N.G. K voprosu sravneniya ponyatiya termina «Politkorrektnost'» v amerikanskoj i kitajskoj lingvokul'ture [Elektronnyy resurs] // StudNet. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-sravneniya-ponyatiya-termi-na-politkorrektnost-v-amerikanskoy-i-kitajskoy-lingvokulture> (дата обрaщения: 30.07.2021).

23. Sharapova I.V., Kobenko Yu.V. Istoriya vozniknoveniya ponyatiya "political correctness" i sposoby ego interpretacii // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2014. № 10(151). C. 46–50.

From political correctness to language inclusion: the evolution of the concepts in the context of the Russian and Chinese linguistic cultures

The article deals with the dynamics of the concepts "political correctness" and "language inclusion" based on the Russian and Chinese linguistic cultures. The results of the conducted study demonstrate that the terms "political correctness" and "language inclusion" define the phenomena that are similar by their aims and mechanisms of the implementation in the discourse but reflect the evolution of the attitude towards them in the society. There is shown that these concepts are developing by their own ways in Russia and China but their dynamics and language embodiment are under the great western influence.

Key words: *political correctness, language inclusion, dynamics, language embodiment, Russia, the People's Republic of China.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2021)

ВЭН ЦЗЯТУН
(Чанчунь, КНР)

НАИМЕНОВАНИЕ КИТАЙСКИХ РЕАЛИЙ В РУССКОМ ТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ КАЛЬКИРОВАНИЯ (на материале названий органов власти, предприятий, учреждений в русских и русскоязычных СМИ)

Освещается актуальная проблема калькирования названий китайских государственных, муниципальных административных органов, предприятий или учреждений в русском языке, употребляющихся в публицистических текстах. Определяются правила перевода иероглифических слов при калькировании и способы передачи их значения. Анализируется функция употребления калек китайских официальных наименований в русских и русскоязычных СМИ.

Ключевые слова: *заимствование, калькирование, калька, официальные названия, русский язык, китайский язык, функция.*

С ускорением процесса глобализации все страны мира углубляют между собой контакты в различных областях жизни: научных, технических, медицинских, политических, ту-

ристических и т. п. Заимствование как способ обогащения словарного состава языка иноязычными единицами играет важную роль в обмене информацией и ускорении понимания между народами. В последние годы появилось немало новых китайских заимствований в русском языке, используемых в различных коммуникативных сферах. Помимо непосредственных (материальных) заимствованных единиц, пришедших в русский язык из китайского (*женьшень, гаолян, байцзю* и др., топонимы, этнонимы, антропонимы и пр.), имеются также многочисленные скрытые заимствования (кальки), отражающие контакты между разными языками (и, следовательно, различными народами).

Американский лингвист У. Вайнрайх называл кальки «заимствованными переводами» [8, с. 44]. Образно высказалась о них российская исследовательница Е.А. Земская: «Кальки менее заметны, чем заимствования. Это, так сказать, тайный переодетый враг, а не явный грабитель, который ломится в дом» [11, с. 421]. Ш. Балли под кальками понимает такие слова и выражения, которые образованы механически, путем буквального перевода, созданы по образцу выражений, взятых из иностранного языка [4, с. 69].

Выделяются различные формы калькирования, т. е. построения лексических единиц в принимающем языке по образцу соответствующих слов-прототипов в языке-источнике с помощью:

- а) перевода морфем;
- б) заимствования отдельного значения и его включения в семантическую структуру лексемы, которая существует в принимающем языке;
- в) перевода иноязычных синтаксических моделей в принимающем языке [1, с. 28].

В некоторых работах утверждается, что причинами выбора прямого заимствования или калькирования являются структурные особенности языка-реципиента [2, с. 211]. Думается, что следует учитывать также лексико-грамматические характеристики языка-донора: китайские сложные слова, состоящие из нескольких слогоморфем, имеющие специфическое фонетическое и орфографическое оформление единиц, трудно передать средствами флективного русского языка.

Калькирование как способ обогащения языка и передачи номинаций инокультурных

реалий исследовали Б. Унбегаун, У. Вайнрайх, В.В. Виноградов, Л.А. Булаховский, Ю.С. Соколин, Н.М. Шанский, Л.П. Крысин, Е. Обара, С.В. Семчинский, Л. Кишш, Л.П. Ефремов, Н.С. Арапова, Л.А. Пономаренко и др., в XXI в. – Н.Ю. Авина, Е.В. Сенько, А.Б. Бушев, Е. Фориан, Е.В. Маринова, Ж. Багана, С.В. Васильева, А.А. Гарипова, Б.Г. Колкер, В.С. Майорова, О.В. Матвеева и мн. др.

Принято выделять словообразовательные, синтаксические, семантические (смысловые), сочетаемостные и фразеологические кальки [12; 14, с. 33]. Обычно кальки-лексеммы относят к словообразовательным или семантическим типам калькирования, кальки-словосочетания или фразеологические единицы – к сочетаемостным или фразеологическим.

Калькирование часто встречается в научных и публицистических текстах, описывающих политическую, экономическую и культурную жизнь страны. Подвергаются калькированию наименования административных органов, предприятий, учреждений, обществ и пр. Эти единицы считаются именами собственными, в ономастике выделяют особый разряд от них *эргонимы*. Под эргонимом понимается «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [19, с. 151]. Большая часть из них представляют собой словосочетания, поэтому такие устойчивые кальки следует отнести к сочетаемостным. Рассмотрим употребление калек китайских названий органов власти, предприятий, учреждений, организаций (эргонимов) в русских и русскоязычных СМИ: «РИА Новости», «ТАСС», «Газета “Жэньминь жибао” online».

Словарь так определяет различия между словами *русский* и *русскоязычный*: русский – ‘принадлежащий русским, созданный русскими или свойственный русским’, русскоязычный – ‘1. говорящий, пишущий на русском языке; 2. создаваемый, издаваемый на русском языке’ [5, с. 1134]. Думается, что более точно показано различие в семантике этих прилагательных в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: русский – ‘относящийся к русскому народу, к его языку, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к России, ее территории, внутреннему устройству, истории; такой, как у русских, как в России’, русскоязычный – ‘относящийся к людям, живущим вне России, для которых русский язык является родным или вторым родным языком’ [18,

с. 571]. Следовательно, русское СМИ – это газеты или журналы, в которых статьи пишут русские люди на родном языке, редактируют носители русского языка, издают их в России. Русскоязычные СМИ обычно находятся вне территории России, редактируются теми людьми, у которых русский язык является вторым родным или неродным, иностранным. Это же относится и к интернет-сайтам.

В настоящее время отношения между Китаем и Россией стабильно развиваются. На китайских и российских сайтах появляются многочисленные репортажи о состоянии сотрудничества между обеими странами в различных областях политики, экономики, техники, науки, культуры. Во многих из них встречаются названия административных органов, предприятий, организаций, обществ и т. п.

Коммунистическая партия Китая была создана в 31 июля 1921 г., она является правящей партией в КНР. По Конституции КНР высшим законодательным органом государственной власти страны является *Всеитайское собрание народных представителей* (ВСНП), возглавляющее всю систему собраний народных представителей, которые составляют политическую основу государства [10]. Его постоянно действующий орган – Постоянный комитет ВСНП. С 1982 по 2004 г. Государственный совет Китайской Народной Республики, центральное народное правительство, был исполнительным органом высшей государственной власти страны и представлял собой высший орган государства [24].

В китайском языке словосочетание 中国共产党 (zhōngguó gòngchǎndǎng) состоит из двух слов: 中国 ‘Китай, китайский’ и 共产党 ‘Коммунистическая партия’ [27, с. 979, 248]. На русский язык оно калькируется *Коммунистическая партия Китая*. Словосочетание 中国共产党中央委员会 (zhōngguó gòngchǎndǎng zhōngyāng wēiyuánhui) калькируется на русский язык *Центральный комитет Коммунистической партии Китая*. Это наименование состоит из слов 中国 ‘Китай, китайский’, 共产党 ‘Коммунистическая партия’, 中央 ‘центр, центральный’ и 委员会 ‘комиссия, комитет’ [Там же, с. 979, 248, 981, 739].

В китайском языке аббревиатура реализуется путем пропуска слогоморфем, вышеотмеченное сложное словосочетание сокращается до 中共中央 (zhōnggòng zhōngyāng), на русском языке ему соответствует буквенная аббревиатура *ЦК КПК*. В русскоязычных текстах встречается как полное название партии,

так его аббревиурованный вариант: *Си Цзиньпин назвал данный проект одним из важных шагов для реализации генерального плана КПК по управлению Тибетом в новую эпоху* [21]; *«Я хотела бы выразить мою самую искреннюю благодарность великой Коммунистической партии Китая, ...»*, – добавила королева-мать. *Она пожелала КПК и китайскому народу новых успехов под руководством председателя Си Цзиньпина и вечной дружбы двум странам* [17]. Во втором примере используется полный вариант наименования Коммунистической партии Китая, тем самым подчеркивается уважение к объекту именованию, далее в стилистических целях в текст включается аббревиатура, чтобы избежать повтора.

Название руководящего органа партии содержит аббревиатуры 中共中央政治局常务委员会 (zhōnggòng zhōngyāng zhèngzhìjú chángwù wěiyuánhui), оно состоит из 5 частей: 中共 (сокращение 中国共产党) ‘КПК – Коммунистическая партия Китая’; 中央 ‘центр, центральный’ – сокращение словосочетания 党中央 ‘ЦК – Центральный комитет’; 政治 ‘политика, политический’; 局 ‘бюро, управление’; 常务 ‘постоянный’; 委员会 ‘комиссия, комитет’ [14, с. 979, 248, 981, 135, 964, 384, 71, 739]. Полный вариант данного словосочетания в текстах очень редко употребляется, это же относится и к калькам: *Постоянный комитет Политбюро ЦК КПК, ПК Политбюро ЦК КПК*. Приведем примеры: *Член Постоянного комитета Политбюро ЦК КПК, премьер Госсовета КНР Ли Кэцян также подчеркнул .../ ... / Член Политбюро ЦК КПК... объявил о начале строительства* [21].

Китайские аббревиурованные конструкции входят в состав других названий руководящих органов партии, в русском языке они традиционно передаются *ЦК КПК*. Эта калька поддерживается существовавшими в русском языке аббревиатурами *ЦК КПСС* [22, с. 417], *ЦК КПБ*, *ЦК КПУ*, а также историзмами *ЦК ВКП(б)*, *ЦК РСДРП* и др. Название руководящего партийного органа 中共中央秘书处 (zhōnggòng zhōngyāng mìshūchù) состоит из трех частей, кроме указанных выше слов, в него входит лексема 秘书处 ‘секретариат’ [27, с. 486] – *Секретариат ЦК КПК*. Русское название *Канцелярия Комиссии ЦК КПК по иностранным делам* является калькой китайского словосочетания 中共中央外事委员会办公室 (zhōnggòng zhōngyāng wàishì wěiyuánhui bàngōngshì), в нем отмеченные выше две аббревиатуры и три новых части: 外事 ‘ино-

странные дела’, 委员会 ‘комиссия, комитет’, 办公室 ‘служебное (конторское) помещение, кабинет, канцелярия’ [27, с. 725, 739, 15].

Калькируются в русских текстах названия других официальных органов Китая. Китайское словосочетание 全国人民代表大会常委会 (quánguó rénmin dàibiào dànhuì chángwěihui) имеет сокращенную форму 全国人大常委会 (quánguó réndà chángwěihui), она состоит из 全国 (< 全中国) ‘вся страна (всекитайский), общенациональный’, 人民 ‘народ, народный’, 代表 ‘депутат, представитель, делегат’, 大会 ‘собрание, митинг’, 常委会 ‘постоянный комитет’ [Там же, с. 585, 595, 126, 123, 71] – *Постоянный комитет Всекитайского собрания народных представителей, ПК ВСНП*. Рассмотрим примеры: *Пекин, 23 ноября /Синьхуа/ – Председатель Постоянного комитета Всекитайского собрания народных представителей /ПК ВСНП/ Ли Чжаньшу сегодня провел в режиме видеосвязи переговоры с председателем Национальной ассамблеи Лаоса Пани Ятхоту. /.../ Председатель ПК ВСНП напомнил, что в 2021 году будут отмечаться 60-летие установления дипломатических отношений между КНР и Лаосом, а также Год китайско-лаосской дружбы* [15]. В этом тексте снова в стилистических целях первоначально используется полное название государственного органа, в скобках дается аббревиатура, которая затем повторяется, расшифровка ее понятна из предыдущего предложения.

Высший государственный исполнительный орган КНР называется 中国国务院 (zhōngguó guóyùàn), словосочетание состоит из слов 中国 ‘Китай, китайский’ и 国务院 ‘государственный совет, госсовет, государственный департамент, госдепартамент’ [27, с. 979, 270]. В русских текстах используется полное название *Государственный совет Китая*, но чаще сокращенное – *Госсовет Китая*, что связано с наличием подобного эргонима в России: *Член Госсовета КНР, министр иностранных дел Ван И сегодня в Пекине провел встречу с дипломатическими представителями десяти стран АСЕАН, аккредитованными в Китае* [9].

В китайском правительстве имеется *министерство экологии и окружающей среды КНР*, его китайское название 中华人民共和国生态环境部 состоит из шести частей: 中华 ‘Китай, китайский’, 人民 ‘народ, народный’, 共和国 ‘республика’, 生态 ‘экология, экологический’, 环境 ‘окружение, среда, окружающая среда’, 部 ‘министерство, отдел’ [27, с. 980, 595, 248, 628, 304, 52]. Прежде оно называ-

лось Министерством охраны окружающей среды КНР – 中华人民共和国环境保护部 [29], в это словосочетание, помимо ранее названных единиц, входит также слово 保护 ‘охрана, покровительство’ [27, с. 21]. В русскоязычных СМИ Китая используется только новое название: Министерство экологии и охраны окружающей среды КНР: выработка электроэнергии возобновляемых источников энергии Китая за 2018 г. достигла 1,9 трлн кВт-ч [16], однако в русских СМИ можно обнаружить и старое наименование: Представители Министерства защиты окружающей среды проверяют местность на вероятность загрязнения опасными веществами, причины ЧП выясняются [7].

В Китае существует Государственное статистическое управление КНР – 中华人民共和国国家统计局, оно называется также Национальным бюро статистики – 国家统计局, в названии три части: 国家 ‘страна, государство, государственный, национальный’, 统计 ‘статистика, статистический’, 局 ‘управление, бюро, контора’ [27, с. 269, 706, 384]. Первый вариант встречается в официальных документах [23]. Второй вариант является калькой с официального английского названия учреждения – *National Bureau of Statistics*, но он не является официальным, поэтому отмечены разновидности его калек в русских текстах: *Национальное бюро статистики КНР, Национальное статистическое бюро, Национальное бюро статистики Китая*. В русских и русскоязычных текстах отмечены оба варианта: *Об этом во вторник сообщило Государственное статистическое управление КНР* [6]; *По словам Нин Цзичжэ, директора Национального бюро статистики...* [13]. Встречаются также аббревиатуры *ГСУ КНР* и *НБС КНР*.

В названия муниципальных административных органов обычно включается топоним – наименование провинции: эргоним 陕西省工业和信息化厅 (shǎnxī shěng gōngyè hé xīnxīhuà tīng) состоит из 陕西 ‘Шаньси’, 省 ‘провинция, провинциальный’, 工业 ‘промышленность, индустрия, промышленный, индустриальный’, 和 ‘и’, 信息化 ‘информатизация’, 厅 ‘управление’ [25, с. 989; 27, с. 630, 242, 284, 808; 25, с. 1133]. При калькировании топоним переносится в конец названия: *Управление промышленности и информатизации провинции Шаньси*; наименование провинциального органа 河南省科学技术厅 (hénán shěng kēxué jìshù tīng) состоит из 5 частей: 河南 ‘Хэнань’, 省 ‘провинция’, 科学 ‘наука, научный’, 技术

‘техника, технология, техничный’, 厅 ‘управление’ [25, с. 443; 27, с. 630, 404, 331; 25, с. 1133] – *Управление науки и техники провинции Хэнань*. Приведем пример: «*Это седьмой национальный суперкомпьютерный центр Китая после аналогичных центров в городах Тяньцзинь, Чанша, Шэньчжэнь, Цзинань, Гуанчжоу и Уси*», – отметили в *Управлении науки и техники пров. Хэнань* [17]. В русских и русскоязычных текстах подобные названия-кальки встречаются только в полной форме, поскольку аббревиатура не будет понятна читателю.

В полной форме используются также названия предприятий и фирм: словосочетание 国家铁路公司 (guójiā tiělù gōngsī) состоит из 国家 ‘страна, государство; государственный, национальный’, 铁路 ‘железная дорога, железнодорожный’, 公司 ‘общество, компания, фирма, корпорация’ [27, с. 269, 699, 245], в русских текстах – *Государственная железнодорожная корпорация*.

Интересной формой передачи китайского эргонима является полукалька *Государственная резиденция Дяоюйтай*. Его китайское название 钓鱼台国宾馆 (diàoyú tái guó bīnguǎn) состоит из слов: 钓鱼 ‘ужение рыбы’, 台 ‘платформа’, 国 ‘страна, государство, держава; государственный, национальный’, 宾馆 ‘гостиница, отель, резиденция для гостей’ [Там же, с. 155, 268, 40]. Первая часть этого названия для китайцев понятна, они знают историю топонима. Император Чжанцзун из династии Цзинь (1115–1234) построил здесь платформу для ловли рыбы, в результате чего за местом закрепилось название 钓鱼台. Император Цяньлун (1711–1799) из династии Цинь превратил это место в свою резиденцию. В 1959 г. в честь 10-й годовщины образования КНР в Пекин должно было прибыть немало руководителей и высоких гостей из разных стран мира, тогда китайское правительство решило в этой части столицы выстроить 19 коттеджей. Так появилась правительственная резиденция «Дяоюйтай». Интересно, что при нумерации особняков были пропущены 1-й и 13-й номера [28, с. 14]. При употреблении в русских и русскоязычных СМИ первая часть эргонима калькируется, а топоним транскрибируется, как это происходит и с другими китайскими топонимами.

Итак, употребление устойчивых словосочетаний-калек при именовании китайских органов власти, предприятий, учреждений, обществ и пр. в русских и русскоязычных СМИ

в полном или сокращенном варианте зависит от того, первый или второй раз используется в тексте эргоним: его первоначальное употребление, как правило, представлено полным вариантом, а затем используется его аббревиатура. Последняя следует образцам подобных единиц в русской эргонимии.

Список литературы

1. Авина Н.Ю. Калькирование в ситуации этнокультурного взаимодействия // Известия Российской Академии наук. Сер. литературы и языка. 2009. Т. 68. № 6. С. 28–35.
2. Арапова Н.С. Кальки // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. С. 211.
3. Арапова Н.С. Кальки в русском языке послепетровского периода: опыт словаря. М., 2000.
4. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткинды; вступ. ст. Р.А. Будагова. 2-е изд., стер. М., 2001.
5. Большой толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
6. В Китае выросли индексы производственного сектора и деловой активности сферы услуг [Электронный ресурс] // ТАСС. 2020. 31 марта. URL: <https://tass.ru/ekonomika/8120347> (дата обращения: 20.01.2022).
7. В Китае прогремел взрыв на химзаводе [Электронный ресурс] // РИА Новости. 2020. 19 дек. URL: <https://ria.ru/20201219/kitay-1590003815.html> (дата обращения: 20.01.2022).
8. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. М., 1999. С. 25–60.
9. Ван И провел встречу с диппредставителями десяти стран АСЕАН в Китае [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 9 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1109/c31521-9777800.html> (дата обращения: 20.01.2022).
10. Государственное управление и государственная служба за рубежом: курс лекций / В.В. Чубинский, В.И. Морозов, В.В. Волошин [и др]. СПб., 1998.
11. Земская Е.А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. М., 2004.
12. Копыленко М.М., Попова З.Л. Очерки по общей фразеологии: фразеосочетания в системе языка. 2-е изд. М., 2010.
13. Коэффициент Энгеля в Китае продолжает снижаться [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 23 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1123/c31518-9786309.html> (дата обращения: 20.01.2022).
14. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вopr. языкознания. 2002. № 6. С. 27–34.
15. Ли Чжаньшу провел по видеосвязи переговоры с председателем Национальной ассамблеи Лаоса [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 24 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1124/c31521-9788474.html> (дата обращения: 20.01.2022).
16. Министерство экологии и охраны окружающей среды КНР: выработка электроэнергии возобновляемых источников энергии Китая за 2018 г. достигла 1,9 трлн кВт-ч [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2019. 29 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2019/1129/c31518-9636657.html> (дата обращения: 20.01.2022).
17. Новый суперкомпьютерный центр Китая прошел приемку [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 24 нояб. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/241241456> (дата обращения: 20.01.2022).
18. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 2006.
19. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. / отв. ред. А.В. Суперанская. М., 1988.
20. Си Цзиньпин наградила королеву-мать Камбоджи орденом Дружбы [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 7 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1107/c31521-9777621.html> (дата обращения: 20.01.2022).
21. Си Цзиньпин подчеркнул необходимость строительства высококачественной железной дороги Сычуань – Тибет [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао онлайн. 2020. 9 нояб. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1109/c31521-9777812.html> (дата обращения: 20.01.2022).
22. Словарь сокращений современного русского языка / сост. Г. Складская. М., 2004.
23. Структура организации Государственного совета [Электронный ресурс] // Китайский информационный интернет-центр. URL: <http://russian.china.org.cn/russian/68282.htm> (дата обращения: 20.01.2022).
24. 中华人民共和国宪法. 中国政府网 [Electronic resource]. URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62714.htm (дата обращения: 20.01.2022).
25. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典. 商务印书馆. 北京. 1978.
26. 国务院组织机构. 中国政府网 [Electronic resource]. URL: <http://www.gov.cn/guowuyuan/zuzhi.htm> (дата обращения: 20.01.2022).
27. 外研社精编俄汉汉俄词典 / 王维国等编. 北京. 2011.
28. 王建柱. 钓鱼台国宾馆背后的故事. 党史纵览. 2017. № 6. 页码13–16.
29. 生态环境部历史记. 中华人民共和国生态环境部 [Electronic resource]. URL: <http://www.mee.gov.cn/zjhb/lshj/> (дата обращения: 20.01.2022).

* * *

1. Avina N.Yu. Kal'kirovanie v situacii etno-kul'turnogo vzaimodejstviya // Izvestiya Rossijskoj Akademii nauk. Ser. literatury i yazyka. 2009. T. 68. № 6. S. 28–35.
2. Arapova N.S. Kal'ki // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 1990. S. 211.
3. Arapova N.S. Kal'ki v russkom yazyke poslepetrovskogo perioda: opyt slovarya. M., 2000.
4. Balli Sh. Francuzskaya stilistika / per. s fr. K.A. Dolinina; pod red. E.G. Etkinda; vstup. st. R.A. Budagova. 2-e izd., ster. M., 2001.
5. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / RAN. In-t lingv. issled.; cost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.
6. V Kitae vyrosli indeksy proizvodstvennogo sektora i delovoj aktivnosti sfery uslug [Elektronnyj resurs] // TASS. 2020. 31 marta. URL: <https://tass.ru/ekonomika/8120347> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
7. V Kitae progremel vzryv na himzavode [Elektronnyj resurs] // RIA Novosti. 2020. 19 dek. URL: <https://ria.ru/20201219/kitay-1590003815.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
8. Vajnrakh U. Odnoyazychie i mnogoyazychie // Zarubezhnaya lingvistika. M., 1999. S. 25–60.
9. Van I provel vstrechu s dippredstavitel'yami desyati stran ASEAN v Kitae [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 9 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1109/c31521-9777800.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
10. Gosudarstvennoe upravlenie i gosudarstvennaya sluzhba za rubezhom: kurs lekciy / V.V. Chubinskij, V.I. Morozov, V.V. Voloshin [i dr.]. SPb., 1998.
11. Zemskaya E.A. Yazyk kak deyatel'nost': Morfema. Slovo. Rech'. M., 2004.
12. Kopylenko M.M., Popova Z.L. Ocherki po obshchej frazeologii: frazeosochetaniya v sisteme yazyka. 2-e izd. M., 2010.
13. Koefficient Engelya v Kitae prodolzhaet snizhat'sya [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 23 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1123/c31518-9786309.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
14. Krysin L.P. Leksicheskoe zaimstvovanie i kal'kirovanie v russkom yazyke poslednih desyatiletij // Vopr. yazykoznanija. 2002. № 6. S. 27–34.
15. Li Chzhan'shu provel po videosvyazi peregovory s predsdatelem Nacional'noj assamblei Laosa [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 24 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1124/c31521-9788474.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
16. Ministerstvo ekologii i ohrany okruzhayushchej sredy KNR: vyrabotka elektroenergii vozobnovlyaemyh istochnikov energii Kitaya za 2018 g. dostigla 1,9 trln kVt-ch [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2019. 29 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2019/1129/c31518-9636657.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
17. Novyj superkomp'yuternyj centr Kitaya proshel priemku [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 24 noyab. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/241241456> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
18. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / RAN, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova. 4-e izd., dop. M., 2006.
19. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. 2-e izd., pererab. i dop. / otv. red. A.V. Superanskaya. M., 1988.
20. Si Czin'pin nagradil korolevu-mat' Kambodzhii ordenom Druzhyby [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 7 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1107/c31521-9777621.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
21. Si Czin'pin podcherknul neobhidimost' stroitel'stva vysokokachestvennoj zheleznoj dorogi Sychuan' – Tibet [Elektronnyj resurs] // Zhen'min' zhibao onlajn. 2020. 9 noyab. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2020/1109/c31521-9777812.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).
22. Slovar' sokrashchenij sovremennogo russkogo yazyka / sost. G. Sklyarevskaya. M., 2004.
23. Struktura organizacii Gosudarstvennogo sojeta [Elektronnyj resurs] // Kitajskij informacionnyj Internet-centr. URL: <http://russian.china.org.cn/russian/68282.htm> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

*The names of the Chinese realia
in the Russian text: the issues
of calquing (based on the names
of the bodies of authority, enterprises
and institutions in the Russian
and Russian-language mass media)*

The article deals with the topical problem of calquing of the names of the Chinese state, municipal and administrative bodies, the enterprises or institutions in Russian, used in the journalistic texts. There are determined the translation rules of the hieroglyphic words while calquing and the ways of transmitting their meaning. There is analyzed the function of the use of the calques of the Chinese official names in the Russian and Russian-language mass media.

Key words: *borrowing, calquing, calque, official names, Russian language, Chinese language, function.*

(Статья поступила в редакцию 27.10.2021)

ВАН ЦУЙ
(Сиань, КНР)

**АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКИХ
МЕТАФОР В ДОКЛАДЕ
СИ ЦЗИНЬПИНА
НА XIX НАЦИОНАЛЬНОМ СЪЕЗДЕ
КПК И ИХ ПЕРЕВОД
С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
НА РУССКИЙ***

Рассматриваются типы концептуальных метафор в докладе Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК и стратегии их перевода с китайского языка на русский. При исследовании доклада Си Цзиньпина сортируются 8 наиболее частотных типов концептуальных метафор. По статистике видно, что всего 11,8% выражений метафоры в оригинале перефразированы или опущены в русском переводе. Из-за влияния культурного и языкового факторов концептуальные метафоры иногда непереводимы.



Ключевые слова: *концептуальные метафоры, доклад Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК, перевод с китайского языка на русский, культурный фактор, языковая система.*

Метафоры широко используются в политическом дискурсе, где играют важную роль. Доклад Генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина на XIX Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая является программным документом, в котором изложено экономическое и социальное развитие Китая на ближайшие пять лет. Здесь обобщен опыт Коммунистической партии Китая в управлении страной за последние пять лет, выдвинуты новые идеи по стабилизации общества,

* Статья выполнена при поддержке фонда гуманитарных и социальных исследований при Министерстве образования КНР в рамках научного проекта № 20YJC740054 «Когнитивное исследование русского перевода метафор в политическом дискурсе Си Цзиньпина в новую эпоху» и при финансовой поддержке Шэньсийского фонда общественных наук, проект № 2021K004 «Сопоставительное и переводческое исследование реализации события в русском и китайском языках с точки зрения лингвистической типологии». 本文为教育部人文社会科学研究一般项目《习近平新时代政治话语的隐喻俄译认知研究》(项目编号 20YJC740054) 的阶段性成果及陕西省社会科学基金项目《语言类型学视野下俄汉实现事件的对比与翻译研究》(立项号: 2021K004) 的阶段性成果。

предложены решения для реализации мечты о великом возрождении китайской нации. Доклад привлек широкое внимание общественности и вызвал бурный отклик.

В тексте используется значительное количество метафор: они являются важным средством выражения эмоций руководителя, помогают дать оценки явлениям и фактам, ярче раскрыть смысл основных положений доклада. Нам интересно, какие метафоры использованы в этом докладе, как они переведены на русский язык, какие метафоры изменены или исчезли в переводе.

1. Политическая метафора и обзор ее исследования. В нашей повседневной жизни метафора универсальна. Согласно теории концептуальной метафоры, выдвинутой Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 1980 г., метафора, отражающая способ выражения инвариантности универсалии «все в одном, одно во всем», является онтогносеологической процедурой смыслопорождения и смыслопонимания в процессе осознания бытия [6, с. 30].

Все сферы человеческой жизни, как и политический мир, неотделимы от метафоры. А. Мусольфф [15, с. 2] указывает на то, что, поскольку люди используют метафоры для организации и концептуализации своего социального опыта, политика как часть социальной области также должна метафорически восприниматься и конструироваться. На самом деле политический мир сложен и далек от повседневного опыта людей как в познании, так и в восприятии [19, с. 185]. Основной целью политики является управление и преобразование общества, а язык помогает достичь этих целей. Поэтому политические деятели используют метафоры, чтобы конкретизировать сложные и абстрактные концепции, ярко и убедительно передать публике политические идеи, укрепить свое право голоса и реализовать политические амбиции.

Всплеск исследований политических метафор начался после того, как Дж. Лакофф [14] проанализировал политическое мировоззрение двух партий Соединенных Штатов с помощью теории концептуальной метафоры. Далее ученые исследовали метафоры в политическом дискурсе с разных точек зрения на синхронном уровне.

Одни ученые [13–16; 23] с целью изучения когнитивных моделей и политических взглядов разных партий сосредоточили внимание

Типы метафор и их главные выражения в докладе XIX Национального конгресса КПК

Типы метафоры	Главные выражения
Фрейм «война»	决胜 (решающий), 胜利 (победа, успех), 夺取 (завоевать, добиваться побед, завоевание), 前进 (двигаться вперед, идти вперед), 目标 (цель, задача), 推进 (стимулировать, развиваться, продвигать), 突破 (прорыв; прорывать, прорывной), 攻克 (преодолевать, преодолимый), 战略 (стратегия, стратегический), 利剑 (острый меч), 斗争 (борьба), 打赢 (победить), 堡垒 (крепость), 战斗 (бой, боевой)
Фрейм «инженерия»	建成 (построение, создание), 建设 (создание, создать, строить), 工程 (программа, проект), 支柱 (основа, рычаг), 基础 (основа, фундамент, инфраструктура), 基层 (базовый, низовой, низы), 堤坝 (плотина), 框架 (рамка, схема), 桥梁 (мост)
Фрейм «дорожное движение»	道路 (путь), 路线 (линия), 进入 (вступление), 方位 (место), 出路 (путь решения), 障碍 (препятствия), 邪路 (порочный путь), 征程 (поход), 大门 (двери), 在路上 (на дороге), 长征路 (великий поход), 指南 (руководство), 起点 (на старте)
Фрейм «тело»	心连心 (жить одними думами), 乏力 (отсутствие динамики), 面貌 (облик), 立足 (стоять на позиции), 主心骨 (надежная опора), 脊梁 (хребет), 肝胆相照 (полное доверие друг к другу), 灵魂 (душа, духовно), 着眼点 (заслуживающий внимания аспект), 血性 (кровавый, бесстрашный), 慧眼 (в заботе), 基因 (ген), 隐患 (скрытая опасность), 刮骨疗毒 (скоблят кость для удаления яда), 病毒 (вирус), 健康 (здоровье, здоровый), 侵蚀 (разлагающее влияние, разлагающее действие)
Фрейм «растение»	培育 (культивировать, культивирование), 石榴籽 (зернышки граната), 植根 (уходить корнями, укорениться), 成果 (плоды, успех, результат), 繁荣 (процветание), 苦果 (горькие плоды)
Фрейм «животное»	打虎 (бить по тиграм), 拍蝇 (бить по мухам), 猎狐 (охотиться на лис), 牛鼻子 (ключевое звено)
Фрейм «семья»	家园 (дом, родина, очаг), 当家作主 (хозяйин страны), 一家人 (одна семья), 一家亲 (одна семья), 同胞 (соотечественник), 儿女 (сыновья и дочери)
Фрейм «природа»	潮流 (веяние), 渠道 (канал), 同舟共济 (помогать друг другу), 交汇点 (точка соприкосновения), 弄潮儿 (созидатель), 流动 (мобильность, свободно перемещаться, переезд)

на когнитивных особенностях метафор. Другие исследователи [12; 20; 21] подчеркнули прагматическую функцию метафоры для изучения политической позиции и дискурсивных стратегий партий.

Б. Чартерис [10; 11], У Цзяньго [24] и некоторые русские ученые [1; 3; 4; 7; 8] рассмотрели использование и распространение метафор в политическом дискурсе, комбинируя когнитивные особенности и прагматические их функции, чтобы выявить идеологию политических партий. Для изучения тенденций из-

менения различных политических метафор наряду с развитием социальной ситуации с диахронической точки зрения часть ученых [5; 22] использовали методы корпусной лингвистики.

Что касается перевода политических метафор, то в Китае и за рубежом мало соответствующих исследований. Наиболее значительной работой является исследование К. Шеффер [17]. Здесь раскрывается необходимость перевода метафоры, подчеркивается его значение, анализируются подходы к переводу и его восприятие публикой на примере англий-

Виды метафор в докладе XIX Национального конгресса и их перевод на русском языке

Типы метафор	Перевод	Перевод с метафорой	Вольный перевод без метафоры	Опускание метафор в переводе	Всего
Фрейм «война»		84	8	0	92
Фрейм «инженерия»		202	16	13	231
Фрейм «дорожное движение»		47	4	2	53
Фрейм «тело»		22	4	0	26
Фрейм «растение»		29	6	0	35
Фрейм «животное»		3	0	0	3
Фрейм «семья»		27	1	0	28
Фрейм «природа»		12	3	0	15
Общее число		426	42	15	483
Процентное отношение		88,20%	8,70%	3,10%	100%

ских и немецких политических дискурсов, приводятся примеры влияния на последующее изучение дискурса.

Несмотря на то, что эти исследования заложили основу для исследования перевода метафор в политическом дискурсе, культурные и языковые факторы, влияющие на выбор разных переводческих стратегий при переводе политических дискурсов с китайского языка на русский, мало изучено. Поэтому в данной статье исследуется перевод концептуальных метафор и сравниваются метафорические различия между исходным текстом доклада Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК и версией русского перевода, а также анализируются стоящие за ними причины.

2. Выбор языковых материалов и их статистика. Объектом данного исследования является доклад Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК, для перевода которого были приглашены русские эксперты. Они участвовали в корректуре переводов на иностранные языки, т. е. исправляли некоторые неправильные или ошибочные переводы. Русский перевод этого доклада наиболее читаемый и безупречный.

Чтобы отнести языковое выражение к метафоре, мы основываемся на трех критериях: существует два домена (исходный и целе-

вой домены)*; между этими двумя сферами образованы метафорическая проекция (metaphorical mapping) и семантическое напряжение (semantic tension); в контексте получается переносное значение выражения, а не буквальное. Используя эти критерии, в докладе на китайском языке мы нашли и насчитали 8 типов наиболее частотных концептуальных метафор из сфер-источников в табл. 1: «война», «инженерия», «дорожное движение», «тело», «растение», «животное», «семья», «природа».

Затем мы использовали китайско-русскую справочную платформу доклада XIX Национального конгресса КПК при многоязычном корпусе Шанхайского университета иностранных языков (URL: <http://document.shisu.edu.cn/home/>) (объем корпуса 53 925 слов, в том числе 33 071 китайское слово и 20 854 русских слова) для поиска, позиционирования и выполнения статистики ключевых слов метафор каждого типа на китайском и русском языках. Сопоставив выражения метафор в оригинале и переводе, мы провели статистику русского пе-

* Термин *домен* здесь означает сферы или области физического и социального опыта людей, иначе говоря, фрагменты действительности. Обычно знакомый человеку домен называют доменом-источником, или исходным доменом; домен, который еще только осмысливается (новый для человека), называют целевым доменом.

ревода, соответствующего или несоответствующего концептуальной метафоре. Таким образом, мы получили результаты, представленные в табл. 2.

По табл. 2 видно, что 88,2% китайских метафор в докладе эквивалентно переведено на русский язык, что доказывает кросс-лингвистическую универсальность, на которую указывает метафорическая теория Лакоффа. Тем не менее 8,7 и 3,1% выражения метафоры в оригинале перефразированы или опущены в русском переводе, т. е. в русском переводе не было найдено соответствующих метафорических выражений. Для дальнейшего изучения причин исчезновения метафор в переводе необходимо перейти к анализу перевода.

3. Анализ причин разных стратегий перевода метафор с китайского языка на русский. Вышеизложенная количественная статистика показала, что большинство оригинальных метафор имеет соответствующий перевод, однако 11,8% метафор выражено вольным переводом или совсем отсутствует в переводе. Факторы, влияющие на перевод метафор, представляют собой различия в культуре, языковой системе и познавательных стилях двух народов.

3.1. Культурный фактор. По мнению М. Снелл-Хорнби [18, с. 56; 9, с. 4, 8], разнообразие культур и языков является при переводе фундаментальной проблемой. Процесс перевода динамичный – происходит не только языковая трансформация, но и обмен культурами между двумя народами.

У русского и китайского народов разные культурные традиции, и их интерпретации мира также различаются. Эти различия в энциклопедических знаниях отражаются в тексте, который включает в себя концептуальные метафоры. Например:

(1) 两岸同胞是命运与共的骨肉兄弟,是血浓于水的一家人 (Соотечественники с обоих берегов – родные братья и сестры, живущие единой судьбой, члены одной семьи, близкие и родные друг другу люди).

(2) 全党... 敢于刮骨疗毒,... 清除一切侵蚀党的健康肌体的病毒... (Партии необходимо... быть смелой перед лицом проблем... уничтожать все вирусы, оказывающие разлагающее действие на здоровый организм партии...).

В примере (1) 命运与共的骨肉兄弟 и 血浓于水的一家人 являются однородными членами предложения. Выражение 血浓于水 принадлежит к телесной метафоре со значением «кровь гуще воды» (т. е. узы кровного родства

сильнее других уз). В традиционной культуре Китая тело человека – подарок родителей, о котором надо заботиться и которое нельзя разрушать. Это основа почитания родителей. В процессе понимания мира, естественно, используют телесные метафоры для выражения значения бережности или тесных связей. Здесь метафора 血浓于水 обозначает близкие, неразрывные связи, у этого фразеологизма отсутствует эквивалентная метафора в русском языке. Поэтому при переводе можно передать только ее основное значение в контексте – «близкие, родные друг другу люди», но нельзя переводить эту поговорку буквально.

В примере (2) фразеологизм с телесной метафорой 刮骨疗毒 буквально обозначает «скрести по кости, чтобы извлечь яд». Он взят из произведения «Записки о Трех царствах» (официальные исторические хроники периода Троецарствия, автор – Чэнь Шоу). В китайском языке употребление этой телесной метафоры означает крайнее усердие, старание КПК разрешить разнообразные проблемы на пути развития страны. В этом предложении глагол 敢于 и метафорическое выражение 刮骨疗毒 составляют синонимичный ряд. Иначе говоря, в переводе можно опустить метафору, выраженную в оригинале фразеологизмом, и перевести только ее основное значение.

(3) 确保国家粮食安全, 把中国人的饭碗牢牢端在自己手中 (Гарантировать продовольственную безопасность Китая, надежно обеспечивать население страны питанием).

В китайском языке 饭碗 буквально обозначает пиалу (миску) для риса (для еды). Здесь это слово в переносном значении образно выражает серьезное отношение китайского народа к продовольственному снабжению. Поскольку в русском языке нет эквивалентного метафорического выражения, оно переведено как слово «питание», которое передает содержание оригинала. «Так как мы наблюдаем лексическое несоответствие между элементами метафор исходного языка и языка перевода, нами был применен прием замены» [2, с. 42]. Этот пример показывает, что на перевод концептуальных метафор влияют культурные факторы. У носителей китайского и русского языков разные языковые картины мира, разные культурные традиции и разные интерпретации мира.

(4) 坚持去产能、去库存、去杠杆、降成本、补短板... (Необходимо продолжать работу по ликвидации избыточных производственных мощностей и переизбытка рыноч-

ного предложения, работу по сокращению чрезмерной долговой нагрузки, а также работу по снижению себестоимости и восполнению недостатков...).

В этом примере выражение 短板, оказывающееся метафорой из сферы-источника «инженерия» со значением «короткая доска», обозначает недостатки в процессе углубления структурной реформы в сфере предложения. Поскольку в русском языке нет соответствующей метафоры, слово 短板 перефразировано и заменено на «недостатки», поэтому уже не имеет метафоричности, т. е. объект метафоры в переводе опущен.

3.2. Различие по языковой системе. При переводе концептуальных метафор, помимо культурных факторов, различия по языковой системе между русским и китайским языками также оказывают значительное влияние на выбор конкретных стратегий перевода. Китайский язык принадлежит к сино-тибетской языковой семье и представляет собой изолирующий язык, в котором иероглиф выполняет как идеографические, так и фонетические функции. В русском языке, принадлежащем к славянской ветви индоевропейской языковой семьи, доминирует флективный строй, который выражает соотносительные отношения между словами и отражает их синтаксическую функцию. Слова в китайском языке аморфны, т. е. неизменяемы, лишены формальных элементов. Согласно гипотезе Сепира – Уорфа структура языка определяет мышление и способ познания реальности, что приводит к изменению выражения метафор в переводе. Например:

(5) 要以提升组织力为重点, 突出政治功能, 把企业、农村、机关、学校、科研院所、街道社区、社会组织等基层党组织建设成为宣传党的主张、贯彻党的决定、领导基层治理、团结动员群众、推动改革发展的坚强战斗堡垒 (Акцентируя внимание на наращивании потенциала парторганизаций и особо выделяя политические функции, следует превратить низовые партийные организации предприятий, сел, учреждений, учебных заведений, научно-исследовательских институтов, кварталов, микрорайонов, общественных организаций и т.д. в прочные боевые оплоты, способные пропагандировать позицию партии, претворять в жизнь ее решения, руководить низовым управлением, сплачивать и мобилизовывать массы, продвигать реформы и развитье).

В этом предложении употребляется метафора 建设 из сферы-источника «инженерия»,

которая рассматривает строительство страны как строительство здания: социалистический Китай – это здание, Коммунистическая партия Китая – главный инженер, а люди – строители. Основная цель Китая – построить умеренно процветающее во всех отношениях общество. Это строительство зависит от разумного замысла на высшем уровне, сплоченной низовой организации нерушимой военно-гражданской интеграции и солидарности. В это китайское сложносочиненное предложение включены три параллельные конструкции, которые переведены как безличное предложение с двумя деепричастными оборотами (с учетом разницы между двумя языками). На синтаксическом уровне слово 建设 нельзя дословно перевести как «строить или построение». Поэтому надо учитывать смысл всей конструкции и перевести его как глагол «превратить».

Заключение. Метафоры, использованные в докладе Си Цзиньпина на XIX Национальном съезде КПК, конкретизируют абстрактные и сложные концепции, тем самым приближая политические мысли к бытовой жизни и делая изложение более доступным. Проанализировав восемь главных типов метафор с точки зрения концептуальной метафоры и способы их перевода на основе статистических данных, мы заметили, что основные факторы, влияющие на перевод метафор, – это общность или разница в мышлении, культуре русского и китайского народов. Сущность перевода заключается в передаче информации, содержащейся в оригинале, средствами переводящего языка. Из-за влияния культурного и языкового факторов концептуальные метафоры иногда непереводимы.

Список литературы

1. Будаев Э.В. Метафорический образ России в современном мире: моногр. Екатеринбург, 2009.
2. Казанкова Ю.В. Перевод метафор в информационных текстах СМИ // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 9. № 15. 2017. С. 41–45.
3. Карамова А.А. Метафора как способ структурирования языковой картины политического мира // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2013. № 11. С. 124–129.
4. Нартикова З.А. Лингвокогнитивный анализ прагматического потенциала метафоры в аргументации политического дискурса (на примере выступлений лидеров политической и экономической сферы России и США) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 1. С. 191–203.

5. Солопова О.А., Валиева Г.Р., Ворошилова М.Б. Корпусное исследование метафор со сферой-мишенью «Россия» (на материале современного американского дискурса) // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2017. № 2. С. 37–43.
6. Тарасова О.И. О сущности метафоры // Logoset Praxis. 2010. № 2. С. 7–12.
7. Федотова Н.В. Функционирование военной метафоры в современном политическом дискурсе // Рус. речь. 2019. № 4. С. 30–42.
8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. Екатеринбург, 2001.
9. Bassnett S. & Andre L. Translation, History and Culture. London & N.Y., 1990.
10. Charteris-Black. J. Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. N.Y., 2004.
11. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor. Hampshire, 2005.
12. Cheng M. Constructing A New Political Spectacle: Tactics of Chen Shui-Bian's 2000 and 2004 Inaugural Speeches // Discourse and Society. 2006. № 5. P. 583–608.
13. Lakoff G. Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate. White River Junction, VT: Chelsea Green publishing, 2004.
14. Lakoff G. Moral Politics: What Conservatives Know that Liberals Don't. Chicago, 1996.
15. Musolff A. Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates about Europe. N.Y., 2004.
16. Musolff A. Metaphor Scenarios in Public Discourse // Metaphor and symbol. 2006. Vol. 21. № 1. P. 23–28.
17. Schäffner C. Metaphor and Translation: some implications of a cognitive approach // Journal of Pragmatics. 2004. Vol. 36. № 7. P. 1253–1269.
18. Snell-Hornby M. Translation Studies: An Integrated Approach. Amsterdam, Amsterdam, 1995.
19. Thompson S. Politics without Metaphors is Like a Fish Without Water // Metaphor: Implications and Applications. Mahwah, NJ, 1996. P. 185–201.
20. Wee L. Divorce before Marriage in the Singapore-Malaysia Relationship: The Invariance Principle at Work // Discourse and Society. 2001. Vol. 12. № 4. P. 535–549.
21. 陈勇, 刘肇云. 隐喻政治与政治隐喻: 论美国政治家的政治隐喻 // 外语教学. 2009. Vol. 30. № 1. P. 25–29.
22. 黄秋林, 吴本虎. 政治隐喻的历时分析 - 基于《人民日报》(1978–2007)两会社论的研究 // 语言教学与研究. 2009. № 5. P. 91–96.
23. 汪少华. 美国政府赖以生存的架构与隐喻 // 山东外语教学. 2014. Vol. 35. № 4. P. 30–34.
24. 武建国, 龚纯, 宋玥. 政治话语的批评隐喻分析 - 以特朗普演讲为例 // 外国语. 2020. Vol. 43. № 3. P. 80–88.

* * *

1. Budaev E.V. Metaforicheskiy obraz Rossii v sovremennom mire: monogr. Ekaterinburg, 2009.
2. Kazankova Yu.V. Perevod metafor v informacionnyh tekstah SMI // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 9. № 15. 2017. S. 41–45.
3. Karamova A.A. Metafora kak sposob strukturovaniya yazykovoj kartiny politicheskogo mira // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2013. № 11. S. 124–129.
4. Nartikova Z.A. Lingvokognitivnyj analiz pragmaticeskogo potenciala metafor v argumentacii politicheskogo diskursa (na primere vystuplenij liderov politicheskoy i ekonomicheskoy sfery Rossii i SSHA) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 1. С. 191–203.
5. Solopova O.A., Valieva G.R., Voroshilova M.B. Korpusnoe issledovanie metafor so sferoj-mishen'yu «Rossiya» (na materiale sovremennogo amerikanskogo diskursa) // Vestn. Yuzhno-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2017. № 2. С. 37–43.
6. Tarasova O.I. O sushchnosti metafor // Logoset Praxis. 2010. № 2. С. 7–12.
7. Fedotova N.V. Funkcionirovanie voennoj metafor v sovremennom politicheskom diskurse // Rus. rech'. 2019. № 4. S. 30–42.
8. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafor (1991–2000): monogr. Ekaterinburg, 2001.

*Analysis of political metaphors
in Xi Jinping's speech
at the XIXth National Congress
of the CPC and their translation
from Chinese into Russian*

The article deals with the types of the conceptual metaphors in the report of Xi Jinping at the XIXth National Congress of the CPC and the strategy of their translation from Chinese into Russian. The 8 most frequent types of the conceptual metaphors are sorted while researching the Xi Jinping's report. According to statistics, it can be noticed that totally 11,8% of the expression of the metaphor in the source language are paraphrased or omitted in the Russian language. Due to the influence of cultural and linguistic factors the conceptual metaphors are sometimes untranslatable.

Key words: *conceptual metaphors, Xi Jinping's speech at the XIXth National Congress of the CPC, translation from Chinese into Russian, cultural factor, linguistic system.*

(Статья поступила в редакцию 24.10.2021)

У СЯОХУН
(Санкт-Петербург)

**РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ
И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА
РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕНЦИИ
ГИПЕРАДРЕСАНТА НОВОСТНЫХ
ТЕКСТОВ, ОСВЕЩАЮЩИХ
МЕЖДУНАРОДНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. ПУТИНА
И СИ ЦЗИНЬПИНА**

Выдвинута идея о гиперadresante, в рамках которой автор текста и издание рассматриваются как целостный субъект речи с общей интенцией воздействия на массовую аудиторию. Установлено, что специфика издания влияет на интенцию гиперadresанта и способы ее реализации. Проанализированы новостные тексты двух разных изданий («РИА Новости» и «Комсомольская правда»), выделены основные речевые стратегии и тактики в данных медиатекстах.



Ключевые слова: гиперadresант, речевые стратегии, язык СМИ, интенция, медиатекст.

В современном обществе средства массовой информации играют важную роль в формировании картины мира человека. С развитием информационных технологий многие известные издания создали свои интернет-версии, через которые транслируют информацию разными способами и эффективно воздействуют на широкую аудиторию.

Исследование речевых стратегий и тактик, которые реализуются в медиатекстах разных изданий – одна из актуальных задач современной лингвистики. Знание методов и приемов воздействия поможет читателям лучше понять специфику издания и интенцию адресанта новостных текстов.

С точки зрения теории коммуникации адресантом новостных текстов является пишущий автор, а адресатом – читатели. Однако изучение специфики адресанта текстов СМИ российскими учеными показало, что адресантом может быть не один человек, а группа лиц. В.Г. Костомаров предполагает, что с точки зрения количественного параметра адресант и адресат в СМИ являются коллективными [5]. Профессор МГУ Ю.В. Рождественский в своей монографии «Теория риторики» так-

же отмечает, что на этапе создания медиатексты носят корпоративный характер, при этом «речедеятелями в массовой информации являются не отдельные лица, а организации, внутри которых на основах разделении труда работают отдельные работники» [7, с. 351]. По мнению В.И. Конькова, в газетном тексте «авторство является коллективным, представляющим мнение редакции» [4, с. 12]. Т.Г. Доброклонская считает, что определяющее значение имеют количество человек, принимающих участие в разработке медиатекста и указание на автора материала: «пример текста коллегиального – многочисленные материалы новостного характера, распространяемые от корпоративного лица информационных агентств – Интерфакс, ИТАР-ТАСС, Си-эн-эн, Рейтер, Би-би-си и т. д.» [1, с. 30–31].

Коллегиальный характер создания медиатекстов изучали и зарубежные ученые. Например, известный американский исследователь Алан Бэлл в работе *Language in Society* предложил термин *дизайн аудитории* и разделил аудиторию на 4 типа: адресат, аудитор, сверхслушатель и соглядатай. По его мнению, говорящий будет изменять свой стиль и манеру речи в зависимости от целевой аудитории. Когда говорящий принимает стиль или манеру речи той группы, с которой он взаимодействует или частью которой является, мы можем назвать его гиперadresантом [9].

В нашей статье автор и информационное агентство рассматриваются как единый гиперadresант, который выстраивает информационное поле, при этом транслирует позицию и концепцию издания в информационных текстовых жанрах, где реализуются речевые стратегии, использование которых отвечает и интенциональным целям автора как речедеятеля. Таким образом, гиперadresант содержит две поддерживающие и усиливающие друг друга конститuentы – это автор и издание (СМИ).

Следует отметить, что специфика издания СМИ непосредственно влияет не только на интенцию гиперadresанта, но и на стиль новостных текстов. При написании медиатекстов для реализации интенции воздействия на сознание адресата гиперadresант использует различные речевые стратегии, тактики и языковые средства.

Как отмечает О.С. Иссерс, речевая стратегия – это «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникатив-

ной цели» [2, с. 54]. Е.В. Клюев рассматривает коммуникативную (речевую) стратегию как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [3, с. 18]. Очевидно, использование речевых стратегий подчиняется цели и интенции говорящего или автора.

В нашем исследовании отмечается, что выбор и применение речевых стратегий зависят от интенции гипер адресанта, которая определяется спецификой издания. Для анализа были отобраны новостные тексты двух российских изданий, которые различаются по своей направленности, стилю и характеру передачи информации – «РИА Новости» и «Комсомольская правда», в которых освещалась международная деятельность лидеров Китая и России.

«РИА Новости» – одно из крупнейших авторитетных изданий России, в новостных текстах которого отражается поддержка власти, формирование позитивного образа государства и политических деятелей, соответственно, данное издание может оказывать сильное влияние на массовое сознание.

Рассмотрим фрагмент текста на сайте издания «РИА Новости» о присвоении В. Путину научной степени: *Президент РФ Владимир Путин стал почетным доктором университета Цинхуа, торжественная церемония прошла в пятницу в пекинском отеле «Дружба». Решение о присвоении этого звания было принято университетом с согласия аттестационного комитета. Диплом российскому лидеру вручил ректор вуза Ци Юн. «Большая честь получить звание почетного доктора одного из ведущих вузов Китая, который входит в десятку лучших учебных заведений мира, является образовательным и исследовательским центром без преувеличения глобального масштаба», – сказал российский лидер, принимая диплом* (РИА Новости. 2019. 26 апр.).

В данном примере использована речевая стратегия персуазивности, а вместе с ней и стратегия на повышение, т. к. гипер адресант передал достоверность и значимость события. В частности, речевая стратегия персуазивности реализуется через тактику аргументов. Во втором предложении употребляется слово *согласие*, что означает «разрешение, утвердительный ответ на просьбу» [8, с. 912]. А сочетание *с согласия аттестационного комитета, диплом российскому лидеру вручил ректор*

вуза указывают на компетентных лиц и придают серьезность данному событию.

Стратегия на повышение реализуется с помощью тактики «акцентирования положительной информации» [6, с. 123]. Речедетатели (гипер адресант и В. Путин) используют слова с положительной коннотацией (например: *торжественная церемония, большая честь, одного из ведущих вузов Китая, входит в десятку лучших учебных заведений мира, без преувеличения глобального масштаба*), тем самым формируют позитивное отношение адресата к событию.

В следующем примере гипер адресант использует речевую стратегию презентации, а также тактики сопоставления и «акцентирования положительной информации» [Там же], чтобы показать хорошие отношения между лидерами Китая и России и важность события: *Со своей стороны председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул, что ему особенно приятно вручать диплом почетного доктора своей Альма-матер своему лучшему другу»; «Среди выпускников университета и мой дорогой друг, председатель Китайской Народной Республики товарищ Си Цзиньпин», – сказал глава российского государства. Президент отметил, что у китайского лидера график в ближайшие несколько дней очень напряженный, тем не менее тот нашел время для того, чтобы разделить с Путиным этот торжественный момент* (РИА Новости. 2019. 26 апр.).

Тактика сопоставления реализуется в предложениях с прилагательным в превосходной степени (*ближайшие несколько дней*), а также наречием меры и степени (*очень напряженный*). Подчеркивается занятость председателя КНР. В придаточной части через противопоставление (*тем не менее, нашел время, чтобы разделить с Путиным этот торжественный момент*) выражено особое уважение Си Цзиньпина к российскому президенту и обязательность его присутствия на церемонии.

Тактика «акцентирования положительной информации» выражается через употребление лексем с положительной семантикой – *лучший друг, дорогой друг, особенно приятно вручать*. В тексте также подчеркивается, что председатель КНР придает дружбе двух стран особое значение: *Путин сердечно поблагодарил Си Цзиньпина <...> для китайского народа Путин искренний и давний друг; «А для меня лично Владимир Владимирович – самый*

близкий друг», «Я ценю и дорожжу нашей искренней дружбой», – заключил Си Цзиньпин (РИА Новости. 2019. 26 апр.).

Кроме этого в «РИА Новости» преобладает общественно-политическая лексика (например, *президент, церемония, комитет, присвоение, вручить* и т. д.), тем самым сохраняется официальный стиль изложения материала. Новость на эту же тему сообщается на сайте «Комсомольская правда» следующим образом: *Владимир Путин прилетел в Пекин президентом, а улетит из него доктором. Правда, не врачом, а ученым. А еще точнее – обладателем почетной научной степени. Торжественная церемония вручения диплома российскому лидеру прошла в пятницу в столице Китая* (Комс. правда. 2019. 26 апр.).

Гиперадресант (под которым мы здесь подразумеваем автора текста Дмитрия Смирнова и издание в целом) применил сравнительную конструкцию «глагол + существительное в творительном падеже»: *прилетел в Пекин президентом, улетит из него доктором*. Вместе с тем используются антонимы (глагол прошедшего времени *прилетел* и будущего времени *улетит*), тем самым создается впечатление, что президент Путин превратится в доктора. В данном предложении через иронию выражается неуважительное отношение к президенту. Проведение подобного мероприятия (церемонии вручения диплома Путину) требует серьезной и долгой подготовки, поэтому подобное сообщение, в котором не дается описание церемонии, можно сравнить с сюжетом русских и китайских сказок, в которых мальчик обернулся козленочком, бумага в мгновение превращается в монету, рыба превратилась в девушку и др. Через эти параллели реализуются стратегия на понижение и тактика иронизирования.

Кроме того, для реализации тактики иронизирования автор использовал парцеллированные и вводные конструкции (*Правда, не врачом, а ученым. А еще точнее – обладателем почетной научной степени*). Весьма интересно обыгрываются значения слова *доктор*: «1. То же, что врач и 2. *доктор наук* – высшая ученая степень, а также лицо, которому присуждена эта степень» [8, с. 206]. Заинтриговав читателей, автор уточняет наиболее важную информацию, подчеркивает, что президент стал не врачом, а обладателем почетной научной степени, укрепляя при этом иронический смысл всего описания события. Можно заметить, что «Комсомольская правда» – изда-

ние более демократичное, т. е. его особенностями являются разговорный стиль изложения материала, тенденция к иронии.

В других новостных текстах на сайтах «РИА Новости» и «Комсомольская правда» тоже отражается влияние специфики изданий СМИ на выбор речевых стратегий и способов их реализации гиперадресантом. В новости на сайте «РИА Новости» о посещении лидерами Китая и России московского зоопарка сообщается: *Китайский лидер в среду прибыл в Россию с государственным визитом. Одним из мероприятий в рамках программы визита стало посещение главами двух государств Московского зоопарка. Помощник президента РФ Юрий Ушаков ранее сообщал, что там лидеры примут участие в церемонии передачи двух панд, для которых в зоопарке открывается специальный павильон* (РИА Новости. 2019. 5 июня).

Для выражения внимания В. Путина к большим пандам, переданным Китаем, используется речевая стратегия на повышение, которая реализуется посредством тактики презентации. Государственный визит представляет собой важное событие, через выражение *одним из мероприятий в рамках программы визита* отмечается необходимость посещения Московского зоопарка. Кроме того, сочетание *ранее сообщал, церемония передачи двух панд, специальный павильон* тоже показывают, что правительство России придает большое значение данному событию.

За счет следующих лексических средств также реализуются речевая стратегия на повышение и тактика презентации: *Первыми посетителями, увидевшими новых обитателей зоопарка, стали не только лидеры, но и представители младшего поколения двух стран. Среди ребят, которые смогли первыми увидеть бамбуковых мишек в Московском зоопарке, были лауреаты олимпиады по китайскому языку, победители Дельфийских игр, обладатели грантов мэра Москвы, дети дипломатов из КНР, работающих в России* (РИА Новости. 2019. 5 июня).

В списке *первых посетителей*, увидевших больших панд, есть *лауреаты олимпиады, победители Дельфийских игр, обладатели грантов мэра Москвы, дети дипломатов из КНР...* Очевидно, что пришли лица, занимающие важное место в обществе. Автор перечислил участников мероприятия, чтобы подчеркнуть важность и ценность происходящего международного события.

В тексте встречаются общественно-политические слова и выражения, например, *прибыл с государственным визитом, примут участие в церемонии, обитатели, собирается передать* и др., тем самым соблюдается официальный стиль изложения материала.

Информация об этом событии сообщает-ся иначе на сайте «Комсомольской правды» в соответствии с интенцией гиперадресанта и спецификой издания. В новостном тексте широко используются разговорная и бытовая лексика, чтобы привлечь читателей разных слоев общества, сблизить гиперадресанта с массовой аудиторией. Но в то же время таким образом может выражаться неуважение к лидерам стран. На наш взгляд, в новости применяется речевая стратегия на понижение авторитета и тактика иронии: *Владимир Путин и Си Цзиньпин в Кремле жали друг другу руки, выходили на церемонию торжественной встречи в Георгиевском зале, вели переговоры в узком и расширенном составах, в конце концов, обедали в Грановитой палате. А в московском зоопарке панда-девочка Диндин (подражание звуку падающих капель) спала, а пандо-мальчик Жуи (переводится, как «исполнение желаний») отработывал лунную походку – раз за разом взбирался на деревянный помост и спускался хвостом вперед. И так сразу не скажешь, что было важнее для отношений двух стран* (Комс. правда. 2019. 5 июня).

В данном примере гиперадресант (автор текста Дмитрий Смирнов и издание в целом) применил синтаксический параллелизм. В первом предложении через ряд глаголов прошедшего времени (*жали руки, выходили на церемонию, вели переговоры, обедали*) узнаем, что Путин и Си Цзиньпин совершили много действий. Отражена занятость лидеров стран. Во втором предложении описывалось состояние больших панд, переданных Китаем – *одна спала, другой отработывал лунную походку, взбирался на деревянный помост и спускался хвостом вперед*. Автор живо описывает жизнь больших панд, новые обитатели Московского зоопарка ведут себя спокойно и вольготно. Сопоставление действий лидеров стран с поведением больших панд (предложения связывает противительный союз *а*) придает тексту иронический характер.

В тексте дается подробное описание жизни панд в зоопарке: *Между тем, «московские панды» через некоторое время «обрусели» – имена, полученные при рождении, с согласия китайской стороны будут заменены*

на русские. По этому поводу даже планируется провести чуть ли не всероссийское голосование <...> Из Кремля Путин и Си отравились в зоопарк и стали первыми посетителями нового вольера с пандами <...> Возле вольера с пандами лидеров ждали дети из России и Китая, победившие в языковых Олимпиадах.<.....>Панда тем временем за стеклом невозмутимо ела бамбук, перемешая его с морковкой, демонстрируя, что уже начала осваиваться в России (Комс. правда. 2019. 5 июня).

В этом фрагменте чувствуется авторская насмешка: *панды обрусели; даже планируется провести чуть ли не всероссийское голосование*. В частности, употребляется усилительная частица *даже*, разговорная частица *чуть ли не* со значением «почти что», рассказывается об изменении имен панд на русские и проведении всероссийского голосования по этому поводу – все это придает иронический смысл тексту. На наш взгляд, автор пытается показать читателям, что внимание к пандам слишком преувеличено. Кроме того, меньше внимания уделено посетителям зоопарка, указано лишь, что это победители олимпиад, в то время как в «РИА Новости» дается более подробное описание. Таким образом, в «Комсомольской правде» иной стиль и характер передачи информации, используется речевая стратегия на понижение авторитета и тактика иронии.

Рассмотрим другой пример. Оба издания сообщили новость о том, что президент России приготовил и попробовал местные китайские блюда. На сайте «РИА Новости» отмечается: *Телеканал CCTV показал кадры, на которых Путин и Си Цзиньпин готовят тяньцзиньские деликатесы, в частности гоубули – еду, похожую на привычные россиянам пельмени. Один из представителей китайской делегации похвалил получившееся у Путина изделие. Российский и китайский лидеры также попробовали блюдо, которое напомнило бы россиянам фаршированные блины, – завернутые в лепешку мясо и овощи. Во многих китайских городах это традиционная еда на завтрак. В ее приготовлении Путин также принял непосредственное участие* (РИА Новости. 2018. 9 июня).

При сообщении этой новости гиперадресант создает позитивный образ лидера России и государства, показывает культурный обмен между Китаем и Россией. В тексте применяется речевая стратегия презентации, которая реализуется через тактику разъяснения, что по-

зволяет населению больше узнать о китайской еде и культуре двух стран.

Гиперадресант использовал уточняющие конструкции, чтобы объяснить особенности китайской еды, например: *гоубули – еду, похожую на привычные россиянам пельмени; блюдо, которое напомнило бы россиянам фаршированные блины, – завернутые в лепешку мясо и овощи*. Автор сравнил китайские блюда с российскими, перечислил аналогии, что поможет читателю лучше познакомиться с китайской кухней. Через сочетания *привычные, напомнило бы россиянам* лингвистически и психологически гиперадресанту удалось сблизить китайские и российские блюда в сознании адресата.

На сайте «Комсомольской правды» об этом событии сообщается так: **«Вкусно? Я готовил»**: *Путин угостил друга Си китайскими пельменями и блинами* (заголовок). *Президент России подарил главе КНР русскую баню* (подзаголовок). *Долгий первый день Владимира Путина в Китае завершился торжественным приемом, который председатель КНР Си Цзиньпин дал в честь гостя. Причем президенту России там пришлось не только пробовать китайские деликатесы, но и самому их готовить. Путин сначала испек под руководством местного повара овощной блин. – Получается? – уточнил он, внимательно водя специальной палочкой по сковородке. Получилось неплохо, в блин тут же завернули начинку из мяса и овощей, разрезали и подали лидерам. – Вкусно? Потому что я готовил, – посмеялся Путин. Нюанс был в том, что подобные фаршированные блины в Китае обычно едят на завтрак, а на дворе стояла уже глубокая ночь, однако это никого не смутило. От блинов президент России перешел к следующему блюду тяньцзиньской кухни – «пельменям» гоубули. Путин аккуратно свернул пельмень, чем заслужил одобрение Си. – Как цветочек, – покивал председатель КНР* (Комс. правда. 2018. 9 июня).

Гиперадресант (т. е. автор текста Дмитрий Смирнов и издание в целом) нацелен на привлечение интереса массовой аудитории к теме оригинальным, небанальным способом изложения материала, живостью стиля. Поэтому в данной новости применяется речевая разговорная стратегия, которая реализуется с помощью тактики иронизирования и тактики диалогизации. В заголовке используется вопросительное высказывание (*Вкусно?*) и ответ в форме нераспространенного предложения (*Я*

готовил), что образовало вопросно-ответную конструкцию. Такое неофициальное высказывание может привлечь внимание читателей.

Тактика иронизирования осуществляется с помощью: 1) противопоставления и уточнения времени приготовления (блюдо *обычно едят на завтрак, а на дворе стояла уже глубокая ночь*); 2) глаголов с семантикой поощрения (*Путин заслужил одобрение Си, председатель КНР покивал*). Международная деятельность лидеров двух стран описывается как игра, что показывает ироничное отношение к событию: Путин, как ребенок, неуверенно совершал свои действия, за что получил одобрение, согласие председателя КНР.

Тактика диалогизации реализуется через включение прямой речи в текст. Переданы диалоги о еде. Например: *– Вкусно? Потому что я готовил, – посмеялся Путин. – Как цветочек, – покивал председатель КНР* (Комс. правда. 2018. 9 июня). Гиперадресант показывает неофициальное общение лидеров стран, что сближает их с обычными людьми, не занимающими высокий пост, а также помогает привлечь внимание массовой аудитории (читателей). Употребление бытовой лексики (*сковородка, специальная палочка, пельмени, блины, цветочек*) усиливает неформальный, разговорный стиль передачи информации.

Итак, проанализировав материалы, мы можем сделать вывод о том, что интенция гиперадресанта новостных текстов достигается с помощью разных речевых стратегий, тактик и языковых средств их реализации, выбор которых также связан со спецификой СМИ. Как отмечалось выше, издание «РИА Новости» нацелено на создание позитивного образа России и главы страны.

На основе материалов, освещающих международную деятельность Владимира Путина и Си Цзиньпина, установлено, что гиперадресант применял речевую стратегию персуазивности, стратегию на повышение и стратегию презентации, чтобы показать дружественные отношения между Китаем и Россией, сформировать у адресата позитивный образ лидеров двух стран. В текстах «РИА Новости» преобладает общественно-политическая лексика, а также употребляются слова и выражения преимущественно с положительной семантикой. К стилистическим особенностям данного издания относятся официальный, формальный, серьезный характер передачи информации.

К специфике издания «Комсомольская правда» относится тенденция к иронии в тек-

сте и разговорный стиль изложения материала. При сообщении о международной деятельности глав Китая и России гиперадресант в основном использовал стратегию на понижение и разговорную стратегию, чтобы привлечь внимание массовой аудитории, сообщить об официальном мероприятии с живостью и легкостью, сблизить лидеров стран с обычными людьми или читателями.

Следует обратить внимание на то, что в «РИА Новости» не указывается конкретный автор новостей, а все сопоставляемые нами тексты «Комсомольской правды» оказались написаны Дмитрием Смирновым. Но этот фактор не был дифференцирующим, т. к. в рамках теории о гиперадресанте автор и издание рассматриваются нами как единое целое с общими интенциями и намерениями. Иными словами, если журналист публикует свою точку зрения в СМИ, то, скорее всего, его мнение не противоречит представлению издания, т. е. автор и издание СМИ выступают как единое целое, имеют общую интенцию, совпадают в своих взглядах. Стиль статьи автора также соответствует требованиям издания, поэтому текст автора может считаться выраженным от лица всего издания.

Итак, результаты данного исследования имеют практическую значимость не только для лингвистики, но и для методики преподавания русского как иностранного. Материалы статьи могут быть использованы в курсах по преподаванию РКИ, особенно они будут полезны для работы в китайской аудитории, т. к. новости отличаются информативностью, например содержат бытовую лексику, разговорные слова и выражения.

Список литературы

1. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: Теория и методы изучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 28–34.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.
3. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М., 2002.
4. Коньков В.И. Речевая структура газетного текста. СПб., 1995.
5. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М., 1971.
6. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2015.
7. Рождественский Ю.В. Теория риторики: учеб. пособие. М., 2006.

8. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2007.

9. Bell A. Language Style as Audience Design // Language in Society. Vol. 13. No. 2 Cambridge University Press, 1984. P. 145–204.

* * *

1. Dobrosklonskaya T.G. Mediatekst: Teoriya i metody izucheniya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 10: Zhurnalistika. 2005. № 2. S. 28–34.

2. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. M., 2008.

3. Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya: uspešnost' rechevogo vzaimodejstviya. M., 2002.

4. Kon'kov V.I. Rechevaya struktura gazetnogo teksta. SPb., 1995.

5. Kostomarov V.G. Russkij yazyk na gazetnoj polose. Nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistiki. M., 1971.

6. Parshina O.N. Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj elity Rossii: dis. ... d-ra filol. nauk. Saratov, 2015.

7. Rozhdestvenskij Yu.V. Teoriya ritoriki: ucheb. posobie. M., 2006.

8. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vključeniem svedenij o proiskhozhdenii slov / отв. ред. N.Yu. Shvedova. M., 2007.



Verbal strategies and language means of the implementation of the intention of the hyper-addressant of the news text covering the international activities of V. Putin and Xi Jinping

The article deals with the idea of the hyper-addressant in the context of which the author of the text and the publication are considered as an integral subject of the speech with the general intention of the influence on the mass audience. There is determined that the specific features of the publication have influence on the intention of the hyper-addressant and the ways of its implementation. The author analysed the news texts of two different publications (“RIA Novosti” and “Komsomolskaya Pravda”) and distinguished the basic verbal strategies and tactics in these mediatexts.

Key words: *hyper-addressant, verbal strategies, mass media language, intention, mediatext.*

(Статья поступила в редакцию 20.10.2021)

Д.В. СЕМКУЛИЧ
(Москва)

**ЗАМЕНА ДЕРИВАТИВНЫХ
АФФИКСОВ ТЮРКСКИМИ
ЭКВИВАЛЕНТАМИ –
СТРУКТУРНАЯ ДОМИНАНТА
ПРОЦЕССА СОКРАЩЕНИЯ
АРАБО-ПЕРСИДСКИХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СПОСОБОМ
КАЛЬКИРОВАНИЯ**

Описываются некоторые деривативные префиксы и суффиксы, входящие в состав арабских и персидских лексических заимствований, включая те аффиксы, которые были заменены, а также те, что поныне функционируют в современном турецком языке. Показано, каким образом заимствованные морфологические словообразовательные показатели трансформировались в процессе образования эквивалентов и «отуречивания» лексики.



Ключевые слова: турецкий язык, словообразование, деривативный аффикс, калькирование.

Специфика социально-политических, экономических и культурных условий в Османском государстве определила тот факт, что нормы литературного языка, особенно в письменной речи, характеризовались чрезвычайно высоким насыщением арабо-персидскими заимствованиями [5, с. 3]. В связи с этим вплоть до начала XX в. в языке официального делопроизводства, религии, науки, поэзии и литературы преобладали исключительно заимствованные арабо-персидские лексические и отчасти грамматические элементы.

В устную речь правящей феодальной верхушки Османского государства, администрации и образованных кругов своего времени широко проникали арабизмы и фарсизмы, многие из которых являлись единственными наименованиями для заимствованных турками специфических понятий. Народные массы, напротив, в меньшей степени прибегали к помощи иноязычных заимствований, шире использовали ресурсы родного языка и благодаря этому в большей мере способствовали сохранению его лексического состава, фонетического и грамматического строя [6, с. 3].

Общность морфологической структуры иноязычного заимствования и соответствующего

ему собственно турецкого эквивалента, образованного способом аффиксации, представляется одним из наиболее важных факторов словообразования путем калькирования внутренней формы заимствованной лексики. Это объясняется тем, что в современном турецком языке, как и в языках, из которых происходит заимствование лексических единиц, аффиксальное словопроизводство является наиболее продуктивным способом словообразования.

Среди основных особенностей турецкого словообразования А.В. Штанов приводит следующие:

- «единство и борьба условных заимствований из арабо-персидского лексического пласта... и словами с тюркскими корнями»;
- «характер замещения периферийных заимствований из арабо-персидского лексического пласта тюркскими неологизмами»;
- «широкая вариативность и многообразие форм номинации, обеспечиваемые агглютинативным грамматическим типом, и частая несостоятельность агглютинативных словообразовательных моделей с точки зрения обеспечения ономаσιологических процессов называния абстрактных понятий» [5, с. 2].

Наличие в турецком языке аффиксов, аналогичных с точки зрения словообразовательной семантики по отношению к существующим в других языках морфологическим элементам, способствовало появлению частично-калькированных эквивалентов заимствований. В результате ассимиляции их в турецком литературном языке происходила замена турецкими аффиксами иноязычных морфологических показателей с сохранением заимствованной лексической основы. С.А. Орлов приводит следующие примеры подобных частично-калькированных эквивалентов иноязычных заимствований, которые продолжают функционировать в современном турецком литературном языке вплоть до настоящего времени:

- *biçare* – *çaresiz* – «несчастный»;
- *dinî* – *dinsel* – «религиозный»;
- *gayretkes* – *gayretli* – «старательный, усердный»;
- *kürevî* – *küresel* – «шаровидный, шарообразный»;
- *memnuniyet* – *memnunluk* – «удовлетворение; радость»;
- *sermayedar* – *sermayeci* – «капиталист, капиталистический» и т. п.

С течением времени значительная часть таких неполностью калькированных эквивалентов подверглась дальнейшей реконструкции. В результате появились полные кальки, например:

- *bimana* – *manasız* – *anlamsız* – «бессмысленный, абсурдный»;
- *kıymetdar* – *kıymetli* – *değerli* – «дорогой; достойный»;
- *ademi* *lüzum* – *lüzumsuzluk* – *gereksizlik* – «ненужность»;
- *vazifedar* – *vazifeli* – *görevli* – «работник, служащий»;
- *alâkadâr* – *alâkalı* – *ilgili* – «заинтересованный»;
- *münasebettar* – *münasebetli* – *ilişkili* – «связанный»;
- *gayri mesul* – *mesuliyetsiz* – *sorumsuz* – «безответственный»;
- *ahenkâr* – *ahenkli* – *uyumlu* – «гармоничный, благозвучный»;
- *mahsuldar* – *mahsullü* – *ürünlü* – «урожайный»;
- *kanunen* – *kanunca* – *yasaca* – «законно, по закону» и т. п. [4, с. 3].

Исследователи турецкого языка отмечают, что образование эквивалентов заимствованной лексики способом аффиксации часто приобретает определенную системность и регулярность с точки зрения используемых морфологических показателей. Так, арабский префикс отрицания *ademi*- «...заменяется турецким аффиксом *-sizlik*...» [Там же, с. 125]. К этому можно добавить, что в современном турецком языке такой аффикс присоединялся лишь к именным основам, а к глагольным основам присоединяется аффикс *-mazlık* и его фонетические варианты, имеющие аналогичное словообразовательное значение:

- *ademi emniyet* – *güvensizlik* – «неуверенность; недоверие»;
- *ademi ihtimal* – *olanaksızlık* – «невероятность»;
- *ademi iktidar* – *güçsüzlük* – «бессилие, слабость»;
- *ademi imkân* – *olanaksızlık* – «невозможность»;
- *ademi itilâf* – *anlaşamazlık* – «несогласие»;
- *ademi kıyafet* – *yetmezlik* – «недостаточность»;
- *ademi mesûliyet* – *sorulmazlık* – «безответственность»;
- *ademi mütabakat* – *uyuşmazlık* – «разногласие»;
- *ademi tecavüz* – *saldırmazlık* – «ненападение»;

– *ademi tenazur* – *bakışimsızlık* – «несимметричность» и т. п.

Таким же образом персидский префикс *bî-* коррелирует с турецким аффиксом *-siz*, имеющим значение отсутствия некоего признака или предмета. Например:

- *bîcân* – *cansız* – «безжизненный, неодушевленный»;
- *bîhaber* – *habersiz* – «неосведомленный, без оповещения»;
- *bîhudud* – *sınırsız* – «безграничный, неограниченный»;
- *bîhuzur* – *huzursuz* – «беспокойный, тревожный»;
- *bîkıymet* – *değersiz* – «дешевый, не имеющий цены»;
- *bîkıyas* – *ölçsüz* – «несравнимый, безмерный»;
- *bîkusur* – *eksiksiz* – «без недостатков, изъянов»;
- *bîgünah* – *suçsuz* – «невинный, безгрешный»;
- *bîhesap* – *sayısız* – «неисчислимый, бесчисленный» и т. п.

По тому же принципу трансформировались слова, в состав которых входит персидский префикс *nâ-*:

- *nâçiz* – *önemsiz* – «нестоящий, пустяковый»;
- *nâhak* – *haksız* – «неправый, несправедливый»;
- *nâhoş* – *lezzetsiz* – «неприятный, безвкусный»;
- *nâmüsâid* – *elverişsiz* – «неподходящий, неудобный»;
- *naşad* – *mutsuz* – «несчастный» и т. п.

В противоположность данным префиксам выступает персидский префикс *be/bâ*, коррелирующий с турецким аффиксом *-lı* и его фонетическими вариантами:

- *benâm* – *namlı, ünlü* – «известный»;
- *behured* – *akıllı* – «умный»;
- *bâsafâ* – *sefalı* – «благодатный».

Аналогичную корреляцию можно отметить и в отношении арабского суффикса абстрактных имен существительных *-iyet*, которому в ряде случаев соответствуют турецкий аффикс *-lık*, например:

- *ekseriyet* – *çoğunluk* – «большинство»;
- *emniyet* – *güvenlik* – «безопасность, доверие»;
- *hassadiyet* – *duyarlık* – «чувствительность»;
- *hususiyet* – *özellik* – «особенность; частность»;
- *mesuliyet* – *sorumluluk* – «ответственность»;

- *tamamiyet – bütünlük* – «целостность»;
- *umumiyet – genellik* – «общность» и т. п.

Значительные масштабы образования произведенных аффиксальным способом эквивалентов заимствованной лексики оказывает определенное влияние на продуктивность тех или иных словообразовательных показателей в современном турецком литературном языке. Так, относительные прилагательные образовывались при помощи арабского суффикса *-î*, который употреблялся не только с арабскими, но и с персидскими, а также турецкими и заимствованными из западных языков основами. Существовавший в турецком языке аффикс *-sal* и его фонетические варианты были непродуктивными и встречались в ограниченном количестве турецких слов. В современном же языке, как отмечает А.Н. Кононов, этот аффикс становится продуктивным [2, с. 123]. Можно привести такие примеры эквивалентов иноязычных заимствований, в которых турецкий аффикс *-sal* коррелирует с арабским суффиксом *-î*:

- *nebatî – bitkisel* – «растительный»;
- *tecrübî – deneysel* – «опытный, экспериментальный»;
- *bahrî – denizsel* – «морской»;
- *lemsî – dokunsal* – «осязательный»;
- *dahilî – içsel* – «внутренний»;
- *şahsî – kişisel* – «личный, индивидуальный»;
- *ziraî – tarımsal* – «сельскохозяйственный, земельный»;
- *millî – ulusal* – «национальный»;
- *fezaî – uzaysal* – «космический, пространственный»;
- *sathî – yüzeysel* – «поверхностный» и т. п.

Персидский префикс *chem-*, передающий значение партнерства, совместности какого-либо характера, имеет несколько вариантов корреляции с турецкими грамматическими показателями, например с турецким аффиксом *-daş*, образующим имена существительные одушевленные со значением соучастия, общности жизни или социальных условий:

- *hemasr – çağdaş* – «современник»
- *hemcins – türdeş* – «однородный»;
- *hemfikir – fikirdaş* – «единомышленник»;
- *hemnam – addaş, isimdaş* – «тезка»;
- *hemrah – yoldaş* – «попутчик, спутник, товарищ»;
- *hemraz – sırdaş* – «доверенное лицо; друг, которому доверяешь свои секреты» и т. п.

Однако в ряде случаев префикс *-hem* калькируется при помощи прилагательного *ayni* «тот же самый, идентичный» и формы причастия в сочетании с местным падежом или прилагательного на *-li*:

- *hemcivar – aynı yerde oturan* – «сосед»;
- *hemşehri – aynı şehirli* – «земляк»;
- *hemdert – aynı dertli* – «товарищ по несчастью»;
- *hemzaman – aynı zamanda çalışan* – «одновременный» и т. п.

Данный факт в первую очередь свидетельствует о недостаточной продуктивности аффикса *-daş*, что, видимо, является причиной сравнительной актуальности некоторой части лексики с персидским префиксом *-hem* и на современном этапе развития турецкого языка.

Арабский префикс *gayr-*, в свою очередь, передает семантику антиподности какому-либо понятию или характеристике. Следует отметить, что изначально основа *gayr* приобрела характер субстантивированного прилагательного посредством присоединения аффикса принадлежности третьего лица единственного числа *-i*, в результате чего данный префикс лексикализовался в отдельную лексическую единицу *gayri* «отдельный, кроме» [8, с. 64; 7, с. 503]. В качестве примера, наглядно демонстрирующего данный факт, можно привести словосочетание типа *benden gayri* «отличный от меня», где аффикс *-i* является показателем субстантивированности – указанное словосочетание сформировано аналогично с конструкцией *benden başkası*.

В ходе развития турецкого языка словосочетания, в состав которых входило данное слово, видоизменились до слитного написания, вследствие чего имя прилагательное *gayri* преобразовалось в словообразовательный префикс *gayri-* со значением «не-, без-, анти-». В турецком языке ему соответствует собственно турецкий аффикс *-sız*, либо же оно передается посредством конструкции типа «имя прилагательное + глагол в отрицательной форме причастия»:

- *gayriahlaki – ahaksız* – «безнравственный, аморальный»;
- *gayrikabil, gayrimümkün – imkansız, mümkünolmayan* – «невозможный, невыполнимый»;
- *gayrimemnun – memnun olmayan* – «недовольный»;
- *gayrimeşru – kanunsuz, meşru olmayan, yasadışı* – «незаконный»;
- *gayrimüslim – Müslüman olmayan* – «немусульманский»;
- *gayriresmi – resim olmayan* – «неофициальный» и т. п.

Персидский аффикс *-âne*, который создает из имени существительного наречие (в пози-

ции перед глаголом) или имя прилагательное (в позиции перед именем существительным), также имеет в качестве соответствующего эквивалента аффикс *-ca* и его фонетические варианты:

- *arifane* – *bilgece* – «мудро, мудрый»;
- *aşikane* – *aşikça* – «ласково, ласковый, с любовью»;
- *cahilane* – *cahilçe* – «невежественно, невежественный»;
- *dostane* – *dostça* – «дружественно, дружественный»;
- *fakirane* – *fakirca* – «бедно, бедный»;
- *sadikane* – *dürüstçe* – «честно, честный»;
- *tiflane* – *çocukça* – «по-детски, детский»;
- *zalimane* – *canice* – «преступно, преступный» и т. п.

Стоит отметить, что по сей день в современном турецком языке функционирует ряд аффиксов, которым в силу каких-либо причин не нашлось адекватных эквивалентов в виде соответствующих собственно турецких аффиксов, что закрепило их в морфологической структуре языка.

Персидский слово *hane* перенесло свое значение «дом, место» в виде суффикса *-hane*, образующего при присоединении к имени существительному новое слово со значением «место, где...». В некоторых случаях данный аффикс калькируется турецким словам со значением места, такими как *ev* «дом», *salon* «зал», *oda* «комната, кабинет», в результате чего лексическая единица формата СУЩ + АФФ переходит в состояние СУЩ + СУЩ и оформляется грамматической конструкцией *изафета*, необходимой для образования определительной группы имен существительных [3, с. 10]:

- *doğumhane* – *doğum evi* – «родильный дом, роддом»;
- *kıraathane* – *okuma salonu* – «читальня, читальный зал»;
- *ameliyathane* – *ameliyat odası, işletim odası* – «операционный кабинет»;
- *çamaşırhane* – *çamaşır odası* – «прачечная комната»;
- *dershane* – *ders odası* – «учебный класс»;
- *hapishane* – *ceza evi* – «тюрьма» и т. п.

Данный способ уступает в продуктивности способу подбора эквивалентного аффикса, т. к. язык, как известно, стремится к краткости и лаконичности, вследствие чего, аффикс *-hane* не утратил актуальности и даже приобрел более краткую форму *-ane*, которая образовалась при помощи редукции начального согласного *h*, а стечение гласных основы и аф-

фикса устраняется за счет стяжения двух смыкающихся гласных в долгий гласный: *eczane* (*ecza* + *hane*) – «аптека», *hastane* – (*hasta* + *hane*) «больница», *postane* (*posta* + *hane*) – «почта» и т. п.

Стоит отметить, что данная форма аффикса *-hane* появилась вследствие того, что она в большей степени отражает фонетические особенности стамбульского варианта турецкого произношения, при котором согласный *h* практически не произносится [7, с. 56], а также является омонимом вышеприведенного аффикса *-âne* (для изначальной формы *-hane* является омофоном. – Д.С.).

Персидское слово *name*, имеющее значение «что-либо написанное», участвует в словообразовательном процессе в виде аффикса *-name* и присоединяется в основном к заимствованным из арабского языка именам существительным, привнося в семантику слова элемент «зафиксированности на бумаге»:

- *ahitname* (*ahit* – «клятва») – «договор, соглашение, пакт»;
- *beyanname* (*beyan* – «изложение, сообщение, разъяснение») – «заявление, декларация, манифест»;
- *celpname* (*celp* – «вызов») – «повестка»;
- *iddianame* (*iddia* – «утверждение, притязание, претензия») – «обвинительное заключение»;
- *ihitname* (*ihitar* – «напоминание, предупреждение») – «письменное уведомление, повестка, опротестование»;
- *kanunname* (*kanun* – «закон») «кодекс, свод законов»;
- *kararname* (*karar* – «решение») «постановление, декрет, указ»;
- *şartname* (*şart* – «условие») – «письменное условие, контракт»;
- *taahhütname* (*taahhüt* – «обязательство») – «письменное обязательство, расписка»;
- *takdirname* (*takdir* – «одобрение») – «похвальная грамота»;
- *vasiyetname* (*vasiyet* – «завещание») – «письменное завещание, завещательный акт».

Персидский суффикс *-dar* с семантикой «обладания чем-либо» также не имеет полноценного турецкого аналога, однако в некоторых случаях имеет место калькирование основы с использованием глагола в форме причастия или применением турецкого аффикса *-li* со значением, схожим с суффиксом *-dar*, вследствие чего данный суффикс сохраняет свою продуктивность и актуальность в современном турецком языке:

- *bayraktar* – *bayrak tutan* – «знаменосец»;
- *emektar* – *emeği geçmiş* – «опытный, ветеран»;
- *alâkadar* – *alâkalı* – «имеющий отношение, заинтересованный»;
- *havadar* – *havalı* – «имеющий много воздуха, проветриваемый»;
- *hissedar* – *hisseli* – «имеющий долю; состоящий в совместном владении»;
- *minnettar* – *minnet duyan* – «благодарный, признательный»;
- *namdar* – *namlı / ünli* – «известный, знаменитый»;
- *tarafdar* – *taraflı / yanlı* – «сторонник, приверженец» и т. п.

В некоторых случаях эквивалент принимает семантику, отличную от исходной лексической единицы, как, например:

- *hükümdar* «монарх, правитель» – *hükümlü* «осужденный, приговоренный»*;
- *dindar* – *mutaassıp* – «набожный, (фанатично) религиозный» / *dinsel, dinî* – «религиозный»**.

Подобная корреляция при образовании эквивалентов заимствований в современном турецком литературном языке путем калькирования внутренней формы соответствующих заимствованных лексических единиц, произведенных аффиксальным способом, наблюда-

* Слово *hüküm*, являющееся основой вышеприведенных образований, имеет несколько сем, первой из которых выступает сема 'решение, приговор, предписание', а последующими – 'сила, значение, влияние', 'господство, власть'. По всей видимости, в данном случае можно наблюдать расхождение семантики однокоренных слов, при котором в первом варианте исходной смыслом «обладания» послужило «вынесение решения», во втором – «быть тем, в отношении кого выносятся решения». Вследствие данного факта в качестве эквивалентов для лексической единицы *hükümdar* можно представить такие слова, как *devlet başkanı* «глава государства», *egemen* «правлящий, господствующий», *hakim* «обладающий властью; судья», *kral* «монарх, король» и др.

** Арабо-персидское заимствованное слово *dindar*, состоящее из арабского *din* «религия, вера» и персидского суффикса *-dar*, является особенным с точки зрения имеющихся эквивалентов случаем. По всей видимости, из-за общей закрытости и консервативности религиозного дискурса данная лексическая единица религиозного пласта лексики получила два различных по семантике разветвления. Первый эквивалент – прямое арабское заимствование *mutaassıp* «набожный», которое является более радикализированным семантически и яркоокрашенным стилистически в сравнении с довольно нейтральными эквивалентами *dinsel* и *dinî* «религиозный», образованными путем калькирования суффикса *-dar* и передачи его при помощи сходных по грамматическим и семантическим показателям турецкого аффикса *-sel* или арабского *-î*, описанных выше.

ется и в отношении некоторых других словообразовательных элементов, таких как, например, арабских *beyn-*, *bilâ-*, *fevk-*, *-taht* или персидских *dar-*, *baz-*, *nim-*, *-gâh*, *-perest*, *-perver*, *-varî*, *-zade* и др.

Таким образом, в области сокращения многочисленных арабо-персидских лексических заимствований в турецком языке значительную роль в производстве полиморфных исходных моноксем сыграла замена эквивалентов персидских и арабских деривативных аффиксов тюркскими эквивалентами.

Список литературы

1. Баскаков А.Н. Лексикология и фразеология турецкого языка. М., 1983.
2. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. М. – Л., 1941.
3. Майзель С.С. Изафет в турецком языке. М. – Л., 1957.
4. Орлов С.А. Проблема эквивалентов заимствованной лексики в современном турецком литературном языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1977.
5. Штанов А.В. Территориальные, возрастные и профессиональные аспекты лексической вариативности в современном турецком языке // Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения: четвертый межвуз. семинар по лингвострановедению: сб. ст.: в 2 ч. Ч. 1: Языки в аспекте лингвострановедения. М., 2006. С. 232–242.
6. Develi H., Osmanlı Türkçesi grameri, Eskişehir, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 2010.
7. Ergin M., Türk Dil Bilgisi, İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 2019.
8. Korkmaz Z., Türkiye Türkçesi Grameri, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
9. Özlük D. Türkiye Türkçesinde Farsça kökenli kelimeler, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, 2019.

* * *

1. Baskakov A.N. Leksikologiya i frazeologiya tureckogo yazyka. M., 1983.
2. Kononov A.N. Grammatika tureckogo yazyka. M. – L., 1941.
3. Majzel' S.S. Izafet v tureckom yazyke. M. – L., 1957.
4. Orlov S.A. Problema ekvivalentov zaimstvovannoj leksiki v sovremennom tureckom literaturnom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1977.
5. Shtanov A.V. Territorial'nye, vozrastnye i professional'nye aspekty leksicheskoj variativnosti v sovremennom tureckom yazyke // Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnika obucheniya: chetvertij mezhvuz. seminar po lingvostranovedeniyu: sb. st.: v 2 ch. Ch. 1: Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya. M., 2006. S. 232–242.

Substitution of the derivational affixes by the Turkic equivalents – the structural dominant of the reduction of the Arab-Persian lexical borrowings in the Turkish language by the calquing way

The article deals with the description of some derivational prefixes and suffixes included in the content of the Arabic and Persian lexical borrowings as well as the affixes that were substituted and are now used in the modern Turkish language. There is demonstrated the way the borrowed morphological word-formative markers were transformed during the formation of the equivalents and the “Turkinization” of the vocabulary.

Key words: *Turkish, word formation, derivational affix, calquing.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2021)

В.А. СЕРБИН
(Москва)

АФФИКСАЦИЯ КАК СПОСОБ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ (на материале военной терминологии современного вьетнамского языка)

Рассматриваются основные виды аффиксации как одного из ведущих механизмов терминологического образования на основе военной терминологии вьетнамского языка. Выявлены наиболее и наименее продуктивные аффиксы, на базе которых термины способны формировать новые понятия.

Ключевые слова: *аффиксация, военная терминология, вьетнамский язык.*

Современный вьетнамский язык в морфологическом плане представляет собой язык изолирующего строя. В лингвистике изоляция есть выражение отношений между словами в языке либо путем соединения нескольких слов между собой по способу примыкания, либо посредством служебных слов [4, с. 6]. В отличие от агглютинативных, флективных, инкорпори-

рующих языков, морфологический строй вьетнамского, китайского, кхмерского, лаосского и других изолирующих языков обладает своими, особенными способами словообразования, суть которых заключается в соединении смысловых, значимых единиц в одно слово.

Самым продуктивным способом образования новых слов во вьетнамском языке является словосложение [3, с. 1]. Словосложение, оно же основосложение, занимает эту позицию и в терминологическом словообразовании. Однако, наряду с этим классическим и характерным для изолирующих языков способом образования новых слов, существует еще один не менее продуктивный и распространенный способ, суть которого заключается в соединении лексически значимых единиц с такими морфемами, которые либо совсем отошли от своего исходного лексического значения, либо несут остаточное лексическое значение, выступая как грамматические конструктивные элементы словообразования и образуя длинные ряды новых слов. В данном случае «речь идет о суффиксальном способе словообразования, при котором корневые морфемы, несущие основное лексическое значение будущего понятия, присоединяют суффиксы (или полусуффиксы, аффиксоиды, грамматические частицы агглютинативного типа, как называют их различные синологи), имеющие грамматическое значение словообразования» [1, с. 100].

В.М. Солнцев характеризовал аффиксацию как способ словообразования, при котором один из компонентов сложных слов постепенно ослабляет свою «лексичность» в составе целого и грамматизируется, более того, само наличие аффиксов служит неоспоримым доказательством того, что в формоизолирующих языках корень и слово далеко не всегда совпадают даже в своих фонетических границах [4, с. 207–208].

Понятие об аффиксах как элементах, не имеющих вещественного значения, не приложимо к вьетнамскому языку. Чистых аффиксов (в индоевропейском понимании) во вьетнамском языке практически нет. Однако во вьетнамском языке имеются элементы, которые, сохраняя в большей или меньшей степени свое вещественное значение, функционально напоминают аффиксы [6, с. 51]. При аффиксации новые термины образуются путем присоединения к производной основе одного или нескольких словообразовательных аффиксов. В зависимости от того, какой именно тип аффикса участвует в образовании термина, раз-

личаются суффиксальный, префиксальный и суффиксально-префиксальный способы терминообразования.

Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю», аффикс (от лат. *affixus* – «прикрепленный») – служебная морфема, минимальный строительный элемент языка, присоединяемый к корню слова в процессах морфологической деривации и служащий преобразованию корня в грамматических или словообразовательных целях [2, с. 59]. Приняв за основу это определение, в данной работе мы предлагаем использовать термин *аффикс* для обозначения целого ряда словообразовательных единиц – суффикса, префикса, полуаффикса, полусуффикса, существующих в современном языкознании.

Применительно к терминообразованию, аффиксацию следует отделять от словосложения, т. к. в терминах служебная и знаменательная части разделяются в зависимости от каждого типа. Причем аффиксация – это морфологические изменения в рамках одного слова, а словосложение – это процесс соединения разных по смыслу морфем, в результате которого образуется одно самостоятельное слово. Наряду с этим в нашей работе мы вводим понятие «терминологический аффикс». Под терминологическим аффиксом мы понимаем деривационную морфему, которая присоединяется к знаменательной части термина, в результате чего образуется новый термин.

В корпусе исследуемых терминов нам удалось выявить следующие словообразовательные аффиксы.

Nhà-

Один из немногих элементов, который можно назвать истинным аффиксом. Аффикс общеупотребительного языка *nhà* утратил свое вещественное значение и является словообразовательным элементом, образующим существительные со значением деятеля, занимающегося интеллектуальным трудом, располагается в препозиции к знаменательной основе.

Среди военных терминов данный аффикс малопродуктивен (*nhà quân sự* – «военный деятель»), однако в других сферах, таких как политика, литература, экономика, этот аффикс встречается часто (в общественно-политической сфере: *nhà chính trị* – «политик», *nhà tư bản* – «капиталист», *nhà cách mạng* – «революционер»).

-Viên

Аффикс со значением «должностное лицо, член организации» располагается в постпозиции к знаменательной основе, находится с ней в атрибутивной связи и имеет китайские кор-

ни – от 員 *уиán*. Этот элемент часто требует перехода к своеобразному словосочетанию, построенному «по атрибутивной модели, где суффиксальное слово выступает определяемым компонентом словосочетания» [1, с. 122]. Часто употребляющийся аффикс вьетнамского языка образует длинный ряд слов со значением лица, принадлежащего к какой-нибудь организации, партии, группе, коллективу и т. д. Приведем примеры военных терминов с аффиксом *viên*: *chiến đấu viên* – «боец» (военнослужащий спецподразделений Вьетнамской народной армии), *học viên* – «курсант», *tuỳ viên quân sự* – «военный атташе», *quan sát viên* – «наблюдатель», *trình sát viên* – «разведчик», *tình báo viên* – «разведчик», *thông tin viên* – «связист», *chính trị viên* – «политрук».

Следует отметить, что большая часть наименований профессий военнослужащих во вьетнамском языке реализуется в разговорной форме военного подъязыка с помощью слова *lính* (*lính hoá học* – «химик», *lính công binh* – «инженер», *lính bộ binh* – «пехотинец»).

-Hoá

Данный аффикс представляет собой словообразовательный элемент, часто употребляющийся в языке. Слова, образованные с помощью этого аффикса, во вьетнамском языке обозначают какой-либо процесс и образуют особый класс производных слов. Они характеризуются тем, что в качестве именных слов (субстантиваторов) могут в определенных условиях употребляться как глагольные, процессные слова (предикативы).

Согласно В.М. Солнцеву, истоки значения этого аффикса, соответствующего «интернациональным суффиксам» *-изировать, -изация*, восходят к китайскому многозначному слову 化 *huà* «превращаться, изменяться, таять, растворяться» [5, с. 212].

Вьетнамским языком эта словообразующая морфема была заимствована с сохранением всех основных свойств, которыми обладала в языке-источнике. Среди корпуса военной лексики вьетнамского языка данный аффикс можно встретить в следующих терминах: *quân sự hoá* – «милитаризация», *tự động hoá chỉ huy bộ đội* – «автоматизация управления войсками», *mã hoá* – «кодирование, шифрование», *hiện đại hoá quân đội* – «модернизация армии» и т. д.

Tính-

Аффикс со значением «свойство, характеристика» стоит в препозиции к знаменательной основе, в качестве которой выступает существительное, прилагательное или глагол. В таком положении данная морфема функ-

ционирует в качестве словообразовательного элемента аффиксального характера, соответствующего русскому аффиксу *-ость*. Например, *tính chính xác* – «точность», *tính xuyên đạn* – «пробиваемость», *tính cơ động* – «маневренность», *tính vận động* – «подвижность», *tính bất ngờ* – «внезапность», *tính bí mật* – «скрытность», *tính ổn định của tàu* – «стойчивость корабля», *tính chịu nhiễu* – «помехозащищенность» и т. д.

Однако не все производные прилагательные со значением «свойства, характеристики» могут быть образованы с помощью аффикса *tính*. Схожей функцией обладает аффикс *sức*, который также располагается в препозиции к прилагательному или глаголу:

- *sức bền* – «прочность»;
- *sức chiến đấu* – «боеспособность»;
- *sức đột kích* – «поражаемость»;
- *sức cơ động* – «мобильность, подвижность»;
- *sức chịu tải* – «нагрузка»;
- *sức sống* – «живучесть»;
- *sức nổi* – «плавучесть».

Военно-техническая лексика не может существовать без слов, указывающих на свойства и характеристики составных элементов. Каждому термину должно сопутствовать четкое определение с описанием важных требований. Например, основные требования, предъявляемые к связи – своевременность, достоверность, безопасность, основные тактико-технические характеристики единицы вооружения и военной техники – высота, длина, ширина, глубина погружения и т. д.

Продолжая изучение цепочки словообразовательных морфем со значением характеристика, следует упомянуть аффикс *độ*, который выступает в значении «степень, мера». При наименовании степени меры аффикс *độ* может заменяться синонимом *chiều*:

- *độ chính xác bắn* – «точность стрельбы»;
- *độ sâu hành trình của ngư lôi* – «глубина хода торпеды»;
- *độ sâu lặn của tàu ngầm* – «глубина погружения подводной лодки»;
- *độ tin cậy của trang bị kỹ thuật* – «надежность военной техники»;
- *độ cao bay* – «высота полета»;
- *độ mật vấn kiện* – «гриф секретности документа».

Chế độ-

Терминологический аффикс со значением «режим, строй, система» в составе термина занимает положение в препозиции к знаменательной основе. Функционирует как терминообразовательный элемент ряда слов во вьет-

намской военной терминологии, однако не отличается высокой продуктивностью. Мы посчитали целесообразным отнести этот аффикс к аффиксам, выполняющим функцию суффиксального словообразовательного элемента, разделяя последующие элементы термина значением «режим, система, принцип». В других терминологических системах (например, политической, юридической) данный элемент отличается высоким терминотворческим потенциалом. Например, *chế độ một người chỉ huy* – «единоначалие», *chế độ nghĩa vụ quân sự* – «служба по призыву».

Chủ nghĩa-

Терминологический аффикс китайского происхождения (主義 zhǔyì) означает «теория, учение, основной принцип». Начальный элемент, образующий ряд общественно-политических, экономических, философских и других терминов-существительных, соответствующих суффиксу *-izm*: *chủ nghĩa bá quyền* – «гегемонизм», *chủ nghĩa bành trướng* – «экспансионизм», *chủ nghĩa ly khai* – «сепаратизм», *chủ nghĩa cực đoan* – «экстремизм», *chủ nghĩa khủng bố* – «терроризм», *chủ nghĩa phát xít* – «фашизм», *chủ nghĩa phục thù* – «реваншизм», *chủ nghĩa quân phiệt* – «милитаризм» и т. д.

-Trưởng

Терминологический аффикс со значением «начальник, командир», обычно стоит в постпозиции к существительному. Применительно к вьетнамскому, китайскому и другим формоизолирующим языкам допустимо считать его аффиксом (равно как и словообразовательной морфемой):

- *đại đội trưởng* – «командир роты»;
- *trưởng xe* – «командир танка»;
- *lữ trưởng* – «командир бригады»;
- *thuyền trưởng* – «командир корабля».

-Thủ (xạ thủ)

Терминологический аффикс, заимствованный из китайского языка, имеет китайский аналог 手 shou – «рука». С помощью данного элемента образуются названия лиц, ведущих огонь из какого-либо типа оружия. Так, *pháo thủ* – «наводчик-оператор (должность в танке, стрелок из артиллерийского орудия)»; *xạ thủ* – «стрелок», включая производные *xạ thủ bắn tỉa* – «снайпер», *xạ thủ súng cối* – «минометчик», *xạ thủ tiêu liên* – «автоматчик», *xạ thủ súng máy* – «пулеметчик» и т. д.

Во вьетнамском языке произошел семантический сдвиг данной морфемы, что привело к образованию термина *trắc thủ* – «оператор какого-либо вида техники». Например, *trắc thủ sona* – «оператор-гидроакустик», *trắc thủ dẫn tên lửa* – «оператор наведения ракеты» и т. д.

Bất-

Аффикс, словообразовательный элемент в значении *не-, без-, бес-*. В словах используется в препозиции к корневой морфеме, выраженной глаголом или существительным, в результате чего образуется прилагательное. Отличается высокой словообразовательной продуктивностью во вьетнамском языке: *bất khả chiến bại* – «непобедимый», *bất khả xâm phạm* – «неприступный, неприкосновенный», *hiệp ước bất xâm phạm* – «пакт о ненападении», *bất can thiệp* – «невмешательство», *chiến công bất diệt* – «бессмертный подвиг», *trung đoàn bất tử* – «бессмертный полк» и др.

Phi-

Словообразовательный аффикс, употребляется в препозиции к глагольной и знаменательной основам, служит для образования прилагательных со значением *не-, де-, а-*. Например: *chiến tranh phi đối xứng* – «асимметричная война», *mối đe dọa phi truyền thống* – «нетрадиционные угрозы», *tổ chức phi chính phủ* – «неправительственная организация», *khu vực phi quân sự* – «демилитаризованная зона», *chiến tranh phi nghĩa* – «несправедливая война», *phi quân sự hoá* – «демилитаризация», *phi thực dân hoá* – «деколонизация» и т. д.

Vô-

Схожим с аффиксом *phi* значением во вьетнамском языке обладает словообразовательный элемент **vô**, который означает *бес-, без-, не-, а-* и указывает на полное отсутствие чего-либо. В результате образуются прилагательные: *vô kỷ luật* – «недисциплинированный», *vô tuyến điện* – «радио» (*vô* «без» + *tuyến* «провода»), *định hướng vô tuyến điện* – «радиопеленгация», *chiến sĩ vô danh* – «безымянный солдат», *đội quân vô địch* – «непобедимая армия», *vô hiệu hoá* – «нейтрализовать» (*vô hiệu hoá các phương tiện sát thương của đối phương* – «нейтрализовать средства поражения противника») и т. д.

Đợt-

Среди терминологических аффиксов целесообразно отметить морфему *đợt*, которая, согласно БВРС, означает «этап, стадия, фаза, очередь, поток, волна, ряд, гряда, полоса». Однако среди военных терминов вьетнамского языка это слово употребляется в виде аффиксального элемента, сохраняя свою исходную семантику, что подтверждается нижеприведенным материалом.

Đợt tác chiến tập trung – «боевые действия». Это понятие благодаря элементу *đợt* указывает на конкретную форму боевых действий, т. е. этап данного процесса. Например: *đợt tác chiến tập trung của hải quân* – «боевые дей-

ствия ВМС», *đợt tác chiến tập trung của không quân* – «боевые действия ВВС» (т. е. как форма применения объединений, соединений, частей и подразделений).

Đợt phóng – «залп», в значении «одновременный выстрел из нескольких ружей или артиллерийских орудий». В данном случае аффикс *đợt* конкретизирует вторую морфему, которая означает «запускать ракету или снаряд из артиллерийского орудия», т. е. выступает в роли субстантиватора, наделяя корневую морфему значением «фаза, гряда» (в отличие от *cuộc phóng* – «запуск, пуск», т. е. именуется этот процесс в общем).

Đợt không kích – «авиационный удар». Выступает в роли субстантиватора и указывает на конкретный этап в череде отдельной операции по нанесению авиаударов. В отличие от *cuộc không kích* используется для обозначения комплекса авиаударов. Другими словами, в понятии *cuộc không kích* может содержаться несколько фаз, этапов *đợt không kích*.

Наряду с терминологическим аффиксом *đợt* в военной терминологии вьетнамского языка встречаются субстантиваторы *cuộc* и *loạt*, которые часто вызывают затруднения в переводе из-за семантической близости. Предлагаем их разделить по степени интенсивности в направлении от наименьшей к наибольшей.

Loạt означает «серия, ряд, вереница, залп, очередь», однако при употреблении в качестве аффикса передает смысл «один или несколько залпов, выстрелов, пусков». Например: *loạt phóng tên lửa* – «пуск ракеты», *loạt bắn* – «очередь из автомата», *đánh chặn loạt tên lửa* – «перехват ракет».

Đợt, как уже упоминалось выше, означает «форму, этап применения, проведения каких-либо военных действий». Например: *đợt không kích (với nhiều loạt phóng)* – «авиаудар (большим количеством залпов)».

Cuộc используется для образования существительных, обозначающих события, мероприятия с большим числом участников, образует существительные от глаголов и прилагательных. В военной терминологии, выступая в роли терминологического аффикса, означает масштабный процесс, комплекс мероприятий в обширном, абстрактном понимании. Например, *cuộc không kích* – «авиаудары» (в значении «комплекс авиационных ударов» в общем понимании), в отличие от *đợt không kích*, что означает каждый конкретный авианалет.

Кроме того, субстантиватор *cuộc* выступает в своем прямом значении как аффикс, указывающий на мероприятия, события. Среди военных терминов можно привести следующие

щие примеры: *cuộc chiến tranh* – «война», *cuộc diễn tập* – «учения», *cuộc luyện tập* – «тренировки (учения гуманитарного профиля)», *cuộc hành quân* – «марш», *cuộc tấn công* – «атака», *cuộc xung đột* – «конфликт» и т. д.

Giải-

Аффикс со значением «отсутствие, отмена, устранение чего-либо» служит для калькирования слов с латинской приставкой *de-*, *dez-*, *raz-*. Заимствован через китайский язык как язык-посредник. Например, *giải nổ* – «детонация», *giải vây* – «деблокирование», *giải mã* – «дешифрование», *giải toá* – «деблокада», *giải đoán ảnh hàng không* – «дешифрование аэрофотоснимков», *giải ngũ* – «демобилизация» и т. д.

Phản-

Терминологический аффикс, означающий «противодействие чему-либо, контр-, анти-». В структуре слова обычно занимает место в препозиции к знаменательной основе. Например: *phản gián* – «контрразведка», *phản công* – «контрнаступление», *phản đột kích* – «контрудар», *phản chuẩn bị bằng hoả lực* – «огневая контрподготовка», *phản kích* – «контратака», *phản tuyên truyền* – «вести контрпропаганду» и т. д.

Chống-

Терминологический аффикс со значением *анти-*, *противо-*. Обладает высокой продуктивностью. *Chống tăng* – «противотанковый», *chống bộ binh* – «противопехотный», *vật cản chống đổ bộ đường không* – «противодесантные заграждения», *chống khủng bố* – «антитеррористический», *chống chiến tranh* – «антивоенный», *hoạt động chống phá* – «подрывная деятельность», *vũ khí chống vệ tinh* – «противоспутниковое оружие» и т. д.

Vượt-, siêu-, cực-

Словообразовательные единицы, активно участвующие в терминотворческом процессе со значением *сверх-*, *супер-*, *ультра-*. Данные аффиксы представляют собой кальки с греко-латинскими корнями, которые попали во вьетнамский язык через китайский язык как язык-посредник. Например: *máy bay siêu nhỏ* – «сверхмалый самолет», *vũ khí siêu dẫn* – «сверхпроводниковое оружие», *tên lửa siêu âm* – «сверхзвуковая ракета», *sóng cực ngắn* – «ультракоротковолновый» и т. д.

Giảm-

Данный элемент следует отнести к терминологическим аффиксам, поскольку он активно участвует в терминотворческом процессе. Как правило, он занимает место в препозиции к существительному и указывает на снижение, понижение чего-либо. На русский язык слова,

образованные с помощью данного аффикса, переводятся с предлогами *bес-*, *гипо-*, *де-*. Например: *buồng giảm áp* – «барокамера (помещение, в котором моряки проходят декомпрессию (giảm áp))», *súng giảm thanh* – «бесшумное оружие» и т. д.

Tự-

Словообразовательный аффикс, участвующий в образовании терминов со значением *само-*, *авто-*. Например, *tự dẫn* – «самонаводящийся», *tên lửa tự điều khiển* – «самонаводящаяся ракета», *pháo tự hành* – «самоходное орудие», *tự huỷ* – «самоликвидация», *dân quân tự vệ* – «войска национальной самообороны», *thiết bị nổ tự chế* – «самодельное взрывное устройство», *mìn tự tạo* – «самодельная мина» и т. д.

Далее представлена таблица с наиболее употребляемыми аффиксами с процентным соотношением на основе рассмотренных нами вьетнамских военных терминов.

Процентное соотношение аффиксов в военной терминологии вьетнамского языка

Аффикс	Количество	Доля среди терминов
<i>Độ-</i>	15	0,52%
<i>Chống-</i>	14	0,48%
<i>Tự-</i>	14	0,48%
<i>-viên</i>	13	0,45%
<i>Tính-</i>	13	0,45%
<i>Chế độ-</i>	12	0,41%
<i>Linh-</i>	12	0,41%
<i>Phi-</i>	11	0,38%
<i>-hoá</i>	11	0,38%
<i>Chủ nghĩa-</i>	10	0,34%
<i>Sức-</i>	8	0,28%
<i>-thủ</i>	8	0,28%
<i>Bất-</i>	8	0,28%
<i>Giải-</i>	8	0,28%
<i>Phản-</i>	8	0,28%
<i>Vô-</i>	7	0,24%
<i>-trường</i>	7	0,24%
<i>Cuộc-</i>	6	0,21%
<i>Đợt-</i>	5	0,17%
<i>Loại-</i>	5	0,17%
<i>Siêu-</i>	5	0,17%
<i>Cực-</i>	4	0,14%
<i>Giảm-</i>	4	0,14%
<i>Vượt-</i>	3	0,1%
<i>Nhà-</i>	2	0,07%
Общее количество	213/2900	7,34%

Опираясь на наши расчеты, мы можем сделать вывод, что аффиксация как способ терминологического словообразования в военной терминологии современного вьетнамского языка составляет всего 7,34%. Конечно, эта цифра не может быть окончательной, поскольку аффиксы, несмотря на низкую долю в общем корпусе исследуемой терминологии, обладают высоким терминовороческим потенциалом и высокой словообразовательной продуктивностью.

Большое количество аффиксов привносятся во вьетнамский язык китайскими заимствованиями, они употребляются преимущественно со словами, имеющими китайские корни. Однако на современном этапе развития языка они используются наряду с исконно вьетнамскими морфемами и с заимствованиями из индоевропейских языков, что говорит об их полном внедрении во вьетнамский язык. Исследуя данную проблему в синхронном срезе, можно утверждать, что все эти словообразовательные морфемы представляют собой активные терминообразовательные единицы, которые наравне с другими словообразовательными единицами полноценно участвуют в процессе словообразования.

Список литературы

1. Кленин И.Д., Щичко В.Ф. Лексикология китайского языка. М., 2013.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
3. Мишукова Д.Д. О словообразовании во вьетнамском языке [Электронный ресурс] // Изв. Восточ. ин-та. 2006. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slovoobrazovanii-vo-vietnamskom-yazyke> (дата обращения: 21.06.2021).
4. Солнцев В.М. Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайского и вьетнамского языков) // Языки Юго-Восточной Азии. Вопросы морфологии, фонетики, фонологии. М., 1970.
5. Солнцев В.М. Введение в теорию изолирующих языков. М., 1995.
6. Солнцев В.М., Лекомцев Ю.К., Мхитарян Т.Т., Глебова И.И. Вьетнамский язык. М., 1960.

* * *

1. Klenin I.D., Shchichko V.F. Leksikologiya kitajskogo yazyka. M., 2013.
2. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Jarceva. M., 1990.

3. Mishukova D.D. O slovoobrazovanii vo v'etnamskom yazyke [Elektronnyj resurs] // Izv. Vostochn. in-ta. 2006. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slovoobrazovanii-vo-vietnamskom-yazyke> (data obrashcheniya: 21.06.2021).

4. Solncev V.M. Tipologicheskie svojstva izoliruyushchih yazykov (na materiale kitajskogo i v'etnamskogo yazykov) // Yazyki Yugo-Vostochnoj Azii. Voprosy morfologii, fonetiki, fonologii. M., 1970.

5. Solncev V.M. Vvedenie v teoriyu izoliruyushchih yazykov. M., 1995.

6. Solncev V.M., Lekomcev Yu.K., Mhitarjan T.T., Glebova I.I. V'etnamskij yazyk. M., 1960.

Affixation as a way of term formation (based on the military terminology of the modern Vietnamese language)

The article deals with the basic kinds of affixation as one of the leading mechanisms of term formation on the basis of the military terminology of the Vietnamese language. There are revealed the most and the least productive affixes, on their basis the terms are able to form new concepts.

Key words: *affixation, military terminology, Vietnamese language.*

(Статья поступила в редакцию 10.11.2021)

М.С. МУНГАШЕВА
(Грозный)

КОНЦЕПТ БЕЗАМ «ЛЮБОВЬ» В ЧЕЧЕНСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Рассматривается концепт «любовь» как один из универсальных в чеченской языковой картине мира. В нем выделяются такие концептуальные признаки, как 'искренность', 'сила', 'зыбкость', 'сладость' и др.

Ключевые слова: *любовь, концепт, паремии, языковая картина мира.*

Данная работа посвящена рассмотрению понятия *безам* «любовь» в паремиях чеченского языка и выявлению национально специфических особенностей ее проявления в языковом сознании чеченского народа. Актуальность работы определена интересом изуче-

ния взаимодействия языка и культуры в разные исторические периоды. Исследование ключевых лингвокультурных концептов позволяет провести анализ культурных, этических и ментальных особенностей конкретного этноса. Рассматриваемый концепт «любовь» состоит в одной группе таких универсальных концептов, как «счастье», «вера», «дружба», «свобода», которые влияют на формирование ценностных приоритетов личности и обуславливают особенности культуры этноса.

Язык, будучи одной из важнейших составляющих культуры, является одним из основополагающих звеньев в развитии цивилизации и репрезентирует картину мира представителей того или иного народа. Язык отражает среду, в которой живет человек, его опыт, мировоззрение, культурные ценности, а также коллективное сознание.

Паремии, являясь одним из эпических жанров фольклора, выступают сокровищницей культурно-исторического потенциала народа, сохраняя лексику, потерявшую актуальность в современном языке. В паремиях находят отражение представления о ментальных ценностях и внутренних ориентирах предшествующих поколений. Паремии представляют язык во взаимодействии с национальным сознанием и менталитетом.

Концепт, имеющий культурно-специфическую основу, отражает форму жизненной реальности человеческой психики и эмоционального ее переживания. Концепт признается базовой единицей культуры, принадлежащий коллективному сознанию [9].

Концепт – основной фрагмент культуры во внутреннем мире индивида, выраженный посредством языка. Ю.С. Степанов пишет, что «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры»: признаки, представления, знания, ассоциации, переживания, которые с ним связаны [7].

Концепт – семантически глубокое многомерное образование, которое не только мыслится, но и переживается, иначе говоря, концепт отражает эмоциональный аспект слова, вложенный культурно-историческим опытом народа.

В данной статье нами предпринята попытка проанализировать проявление понятия «любовь» в культуре чеченского народа. Концепт *безам* «любовь» будет рассмотрен на материале пословиц и поговорок чеченского языка. Мы исследуем особенности менталитета, которые наилучшим образом обнаруживаются в выражении эмоционально-чувственных вза-

имоотношений между людьми. Любовь – глубокое чувство, устремленное на другую личность, связывается у человека со смыслом жизни, определяя мотивационную сферу его жизнедеятельности.

Основными источниками для исследования указанного концепта стали сборники пословиц и поговорок Х.А., Берсанова, Р. Ямадаева, Т.Б. Джамбековой, Л.М. Ибрагимова.

Для исследования нами были отобраны 35 пословичных выражений о любви. Для определения лексического значения слова *безам* мы обратимся к чеченско-русскому словарю А.Г. Мациева:

безам [безаман, безамна, безамо, безаме, б; мн. безамаш, б.] симпатия, любовь, влечение; безам баха увлечься кем-л., полюбить кого-л., влюбиться в кого-л.; *безам байна* вызвать неприязнь; опротивить; *безам бан* разлюбить, разочароваться [5, с. 55].

Любовь понимается как слепота в паремиях чеченского народа. Отсутствует оценка по эстетическим, визуальным критериям. Красота объекта определяется возникнувшим чувством любви к нему, любящий не видит недостатков. Для любви свойственна идеализация объекта: *Баханчу безамо хазалла ца лъыху, йорлчу набаро глайба ца лъыху* («Любовь не ищет красоты, грядущий сон не ищет подушки») [4]; *Езаш хилча, астагла елахь а ялайо* («Если любит, и на хромой женится») [Там же]; *Безам бахана йо1 массарел а хазарета* («Любимая девушка кажется красивее всех») [2].

В следующих паремиях концепт вербализуется через метафору *безам – цле* «любовь – огонь». Данная концептуальная метафора может получать как позитивную, так и негативную коннотацию. Согласно словарю А.Г. Мациева, *цле* имеет следующие значения: 1) огонь; пожар; 2) костер [5]. Например: *Безамо, цIаро санна, вагаво* («Любовь обжигает словно огонь») [2]; *Безам – дагах явла цле* («Любовь – пламя, охватившее сердце») [4].

В приведенных примерах метафора *безам – цле* «любовь – огонь» отражает ту безумную страсть, которую влюбленный испытывает к объекту своего обожания и с которой он не в силах совладать. Огонь, несущий в себе и радость удовольствия, и опасность разрушения одновременно: *Безам цIарал кхераме бу* («Любовь опаснее пожара») [Там же]; *Безамо цIаро цадийриг а до* (букв.: «Любовь делает то, чего пожар не делает. Любовь разрушительнее пожара») [Там же].

Здесь ясно указывается на стихийность чувства любви, оно может иметь разрушительную силу, приносящую страдания, как и пожар, подразумевающий потери и нанесение ущерба. Метафоричность заключается в том, что влюбленный не в силах побороть усиливающееся чувство и постепенно оказывается в его власти, словно в плену огня.

В философской интерпретации рассматривается связь понятия «искренности» с «истиной», обусловленная этическими нормами. В словарных дефинициях значение лексемы «искренний» нередко определяется через понятие «истинный» [1].

Истинная любовь в сознании чеченского народа не знает сомнений и не требует подтверждений. Искренность как главный признак благородства и доверия в отношениях является неотъемлемой частью любви: *Бакъболу безам юхяхьобъжуш ца хуьлу* («Истинная любовь не оглядывается (не сомневается)») [4]; *Безаме «со везий хьуна?» бохуш, хетта оьшуш дац* («Любви не нужно искать подтверждений») [2]; *Бахначу безамна моттар-гланаш ца оьшу* («Любви не нужны притворства») [Там же].

Концепт выражен достаточно противоречиво в нижепредставленных примерах. *Безам* «любовь» сравнивается со сталью и в то же время с пламенем свечи, которое легко гаснет от дуновения воздуха. Следовательно, *безам* «любовь» предстает как что-то временное, зыбкое, легко уязвимое. *Байна безам* «потерянную любовь» трудно вернуть, она не знает прощения. *Безам* «любовь» не терпит горделивости и трусости. *Безам* «любовь» имеет свои законы возникновения и угасания, она чувствительна и требует очень бережного отношения: *Кланта осалалла гучуяьккхича, йоьлан безам бов* («Парень, проявивший трусость, теряет любовь девушки») [2]; *Безам, болат санна. члогла хуьлу, хлуп аьлча, стогар санна, атга бов* («Любовь бывает крепка, как сталь, но легко гаснет, как пламя свечи») [Там же]; *Вовиашна даздада гертаро безам бойу* («Желание возвыситься убивает любовь») [Там же]; *Безам бахьанашица кхолла а ло, бахьанашица бан а бов* («У любви свои причины зарождения и угасания») [Там же]; *Цкъа байна безам юха атта ца бовду* («Однажды потерянную любовь трудно вернуть»); *Безам, чов санна, экама бу* («Любовь, как рана, чувствительна») [Там же]; *Безаман къиношна кхоьллина къинхетам бац* («Предательству в любви нет прощенья») [4]; *Безаман стигалахь а хуь-*

лу кхоларш («И в любви бывает ненастная погода») [4].

Одним из важнейших аспектов любви является сила любви. Любовь не утаишь, любви ничто не может противостоять. Любовь способна преодолевать препятствия: *Безамна тоха догла дац* («Любовь на замок не запрешь») [Там же]; *Безаммий, йовхарийши хуьльелла яц* («Любовь и кашель не скрыть») [Там же]; *Безамна эхь ца девза* (буквально: «Любовь не знает стыда. Любовь не знает преград») [10].

Любовь порождает радостные переживания, является источником истинного счастья. Жизнь с любимым человеком кажется полной блаженства, совершенства и полного довольства, ее называют земным раем: *Безам хилар доккха ирс ду* («Иметь любовь большое счастье») [2]; *Безамца вехачуьнгахь къоьлла яц* («Кто в любви живет, тот бедности не знает») [Там же]; *Езначуьнца миччахь хилча а, дуьненан ялсамани ю* («С любимой, где бы ни был, – земной рай») [Там же].

В языковом сознании чеченского народа, как и во многих других, сердце являетсяместилицем чувств, эмоций, любовных переживаний. Любовь как чувство эмоционального влечения к другому соотносится прежде всего с действием сердца, его состоянием. Сердце выступает символом любви, которая должна быть взаимной – она нуждается в двух сердцах. Далее приведены примеры, где отражена концептуализация понятия «любовь» с компонентом «сердце»: *Безамо дог хьовьсту, сагат-до* («Любовь ласкает сердце и тревожит его») [Там же]; *Безамна ши дог оьшу* («Любовь в двух сердцах нуждается») [4]; *Безамна кийрара дог тохало* («Ради любви бьется сердце в груди») [2]; *Безамна тоьшулла дагой, бляьргаша а до* («Любовь видна в глазах и сердце, о любви свидетельствуют глаза и сердце») [Там же]; *Бляьрг хазаллех ца леба. Дог безамах ца леба* («Глаз красотой не пресыщается, а сердце любовью») [Там же].

Далее рассмотрим паремии, в которых приводятся чувственные признаки любви, вербализующиеся через лексему *марзо* «сладость». «Сладость» в прямом и переносном значении передает позитивное значение, отражая эмоции радости, удовольствия, наслаждения, нежности. Любовь считается слаще меда. Любовь без сладости не ценится: *Безамца ерг йоккха марзо ю* («В любви большая сладость») [Там же]; *Шец марзо йоцу безам – безам бац* («Любовь без сладости – не любовь») [Там же]; *Безаман марзоно стаг къонво* («Сладость

любви молодит человека») [2]; *Мазал а мерза ду безамца олу дош* («Сладость любви слаще сладости меда») [Там же].

Вопрос важности и значения любви в жизни человека раскрывается в описании противоположного явления – потери любви. Жизнь без любви не может быть радостной и считается несчастьем: *Безам баханачух валар докка вон ду* («Расстаться с любимым(ой) – большое горе») [Там же]; *Безам боцург дуьне дууш ца воллу* («Тот, у кого нет любви, не знает наслаждения в жизни») [Там же].

Проведенный анализ позволил определить главные особенности концептуализации понятия *безам* «любовь» в чеченской языковой картине мира. Итак, любовь характеризуется:

- 1) слепотой (объект любви идеализируется, отсутствует объективность в визуальнo-эстетическом восприятии);
- 2) искренностью (настоящая любовь искренняя, не знающая сомнений);
- 3) зыбкостью (любовь не вечна, она хрупка и требует чуткости);
- 4) силой (ей невозможно противостоять, ее не утаить);
- 5) сладостью (любовь дарит сладость человеческой жизни);
- 6) любовь считают большим счастьем (она способна подарить человеку неземное наслаждение);
- 7) потеря любви – большое горе;
- 8) сравнением с огнем, символизирующим страстность чувства, а также его разрушительную силу;
- 9) локализацией в сердце (сердце свидетельствует о любви).

Список литературы

1. Авакимян С.С. О лингво-когнитивном подходе к феномену «искренность» // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 92. С. 177–185.
2. Берсанов Х.-А. Пословицы, поговорки, слова мудрости, наставления. Грозный, 2011.
3. Борисова И.З. Концепт «любовь» в пословичной картине мира во французском и якутском языках // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2013. № 11. С. 13–16.
4. Джамбекова Т.Б., Ибрагимов Л.М. Нохчийн халкъан кичанаш (Чеченские пословицы). Грозный, 2012.
5. Мацев А.Г. Чеченско-русский словарь. Грозный, 2010.
6. Резвани В. Концепт «любовь» в русской и персидской культурах на базе пословиц и поговорок // Язык и культура. 2021. № 53. С. 72–84.
7. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 2004.

8. Фалоджу Д.О. Паремнологический анализ концепта любви в русской языковой картине мира и языковой картине мира народа йоруба // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2018. № 1(78). С. 184–188.

9. Хамраев Б.Д. О.А. Абдурахимова. Концепт как основная единица описания языка и культуры в исследованиях лингвокультурологического характера // Мол. ученый. 2016. № 10(114). С. 1501–1503.

10. Ямадаев Р. Чеченские пословицы и поговорки. М., 2005.

* * *

1. Avakimyan S.S. O lingvo-kognitivnom podhode k fenomenu «iskrennost'» // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2009. № 92. S. 177–185.

2. Bersanov H.-A. Posloviцы, pogovorki, slova mudrosti, nastavlениya. Groznyj, 2011.

3. Borisova I.Z. Koncept «lyubov'» v poslovichnoj kartine mira vo francuzskom i yakutskom yazykah // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2013. № 11. S. 13–16.

4. Dzhambekova T.B., Ibragimov L.M. Nohchijн halk#an kicanash (Chechenskie posloviцы). Groznyj, 2012.

5. Maciev A.G. Chechensko-russkij slovar'. Groznyj, 2010.

6. Rezvani V. Koncept «lyubov'» v russkoj i persidskoj kul'turah na baze posloviц i pogovorok // Yazyk i kul'tura. 2021. № 53. S. 72–84.

7. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. M., 2004.

8. Falodžu D.O. Paremiologičeskij analiz koncepta lyubvi v russkoj yazykovoј kartine mira i yazykovoј kartine mira naroda joruba // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2018. № 1(78). С. 184–188.

9. Hamraev B.D. O.A. Abdurahimova. Koncept как osnovnaya edinica opisaniya yazyka i kul'tury v issledovaniyah lingvokul'turologičeskogo haraktera // Mol. uchenyj. 2016. № 10(114). S. 1501–1503.

10. Yamadaev R. Chechenskie posloviцы i pogovorki. M., 2005.

The concept “bezam” (“love”) in the Chechen paramiology

The article deals with the concept “love” as one of the universal in the Chechen linguistic world view. There are revealed such conceptual features as ‘openness’, ‘strength’, ‘unsteadiness’, ‘sweetness’, etc. in it.

Key words: *love, concept, paroemia, linguistic world view.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.Г. КОРСУНСКАЯ
(Санкт-Петербург)

**ДЕРЖАВИНСКАЯ ТЕМА
В ЛИРИКЕ ОЛЕГА ОХАПКИНА:
О СТИХОТВОРЕНИИ «ПАСХАЛЬНОЕ
ПОСВЯЩЕНИЕ НАШЕЙ СЕВЕРНОЙ
РОЗЕ»**

Анализируется стихотворение О.А. Охапкина «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе» в контексте интертекстуальных связей. Текст имеет несколько претекстов, включая оду «Фелица» Державина и «Сказку о царевиче Хлоре» Екатерины II Великой. Рассмотрение стихотворения в контексте предшествующей культурной традиции позволит реконструировать эволюцию мировоззрения поэта, а также положить начало изучению большой исследовательской проблемы – значения литературного наследия Державина в творчестве Охапкина.



Ключевые слова: О.А. Охапкин, «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе», Г.Р. Державин, ода «Фелица», Державинская премия, Екатерина II Великая, «Сказка о царевиче Хлоре».

Творчество петербургского поэта Охапкина невозможно интерпретировать вне контекста предшествующей культурной традиции. Многие из его поэтических текстов при первом прочтении практически не осознаваемы вне интертекстуальных связей, т. е. без знания текстов-источников. Язык и стиль классиков русской литературы четко различим в художественном наследии Охапкина, однако данные влияния при их, на первый взгляд, видимой широте и многообразии достаточно избирательны. Исследование специфики подобных интертекстуальных связей в контексте исторического времени позволит реконструировать творческую эволюцию поэта.

Литературное наследие Державина имело для Охапкина особое значение, что нашло отражение не только в художественных пере-

кликах, но и было близким Охапкину как система мировоззрения. В пределах данной статьи рассмотрено стихотворение «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе», которое было опубликовано уже после смерти поэта его вдовой Т.И. Ковальковой-Охапкиной в 2019 г. в сборнике «Гражданская лирика» [4]. Текст впервые становится предметом специального литературоведческого анализа, его рассмотрение может положить начало изучению большой темы творческого влияния поэзии Державина на художественный стиль Охапкина.

Особая приверженность Охапкина творчеству Державина была очевидна для современников поэта. Так, в 1995 г. в Санкт-Петербурге усилиями друзей Охапкина была учреждена литературная Державинская премия, первым лауреатом которой явился «православный поэт Олег Охапкин». Премия была присуждена поэту «за развитие российской оды» и вручалась в музее Державина на Фонтанке: «Державинская Премия 1995 года решением жюри присуждена русскому стихотворцу Олегу Александровичу Охапкину: за многолетнее служение высокой традиции Российской Оды» [5, с. 49].

14 июля 1995 г. Олег Охапкин произнес лауреатскую речь: «С самой ранней юности я задумывался, – отчего стихи Державина столь горячи и так сильно воздействуют на читателя? И я пришел к выводу, что Державин исповедовал евангельскую истину: от избытка сердца говорят уста, все остальное медь звенящая и кимвал бряцающий <...> И когда я понял, какую истину исповедовал Державин, я сам стал исповедовать эту древнюю истину и изнутри понял ее справедливость <...> Еще я поражался, что за русский дух у этого поэта. Неужели таков был русский человек в его дни и тоже учился этому у Державина. Меня привлекала его ода, как нарочно приспособленная к необычайно высокому парению духа, что особенно мне было сродни, как христиану и я учился этому у Державина» [Там же, с. 42–43].

Годы спустя, 12 октября 2015 г., директор Всероссийского музея А.С. Пушкина С.М. Некрасов на первых Охапкинских чтениях так вспоминал вручение поэту этой премии: «Познакомились мы ровно 20 лет назад в 1995 году, когда ему единственному, первому... была вручена Державинская премия здесь, на Фонтанке. Так что сегодня своеобразный юби-

лей – двадцать лет. Именно за развитие вот этой (Державинской) одической традиции русской поэзии» [5, с. 44–45].

Заголовочный комплекс стихотворения Охупкина состоит из названия «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе» (1978) и эпиграфа из державинской оды «Фелица» (1782). Тексты разделяет временной континуум практически в триста лет.

В названии текста Охупкина содержится отсылка к христианскому празднику Воскресения Христова – Пасхе. Текст действительно был создан Охупкиным в пасхальный канун – 29.04.1978. Образ цветка – «Северная Роза» – в названии стихотворения многозначен.

С одной стороны, роза – важный символ в христианской традиции. Например, А.Н. Веселовский в своей работе «Из поэтики розы» констатирует: «Символика розы распространилась и на Богородицу <...> Языческая символика розы проникла в кругозор христианства, порой ярко вспыхивая, часто одухотворяясь. От Афродиты и Адониса путь был долгий, и новое освещение не всегда одолевало старое понимание образа. У Данте роза – Богородица, вечными розами зовутся избранники, рай – гигантская роза, белая, вечная, ее лепестки – святые, святая дружина, с которой Христос сочетался своей кровью; ангелы, белоснежные, с золотыми крыльями, спускаются в нее, точно рой пчел, принося мир и любовь» [1].

С другой стороны, образ цветка поддержан эпиграфом из оды «Фелица»:

Но где твой трон сияет в мире?
Где, ветвь небесная, цветешь? [4, с. 107].

Эпиграф из державинской оды содержит два вопроса, ответы на которые даются в тексте стихотворения Охупкина:

Но где твой трон сияет в мире?
Рокочет: «Кроткая, гряди!
Гряди на этот *сердца трон*,
О, голубица дней вечерних,
И дивной розой ущедрен
Да устоит веками он,
Не поколебленный от черни,
Увенчанный тернцами терний
Окровавленных тех Имен»
[Там же, с. 107–108].

Где, ветвь небесная, цветешь?
<...> и мирных струн
Слегка рокочущий Перун
Смирную перед Божьим Царством,
Грядущим в славе по мытарствам,
Как бы волны морской бурун
[Там же, с. 108].

«Северная Роза» является главным символом текста, за которым кроется сюжет «Сказки о царевице Хлоре», написанной Екатериной II Великой в 1781 г. для Александра Павловича, ее 4-летнего внука. В соответствии с сюжетом сказки Хан поручил Царевичу Хлору найти розу без шипов: «Царевич Хлор, про тебя сказывают, что ты дитя разумное: сыщи мне, пожалуй, цветок розу без шипов, что не колется» [2].

Образ «розы без шипов» является аллегоричным и символизирует путь духовного самосовершенствования, поиски добродетели: «Сей цветок не что иное значит, как добродетель. Иные думают достигнуть ее косыми дорогами, но никто не достигнет, окромя прямою дорогою. Счастлив же тот, который чистосердечною твердостью преодолевает все трудности того пути. Вот гора у вас в виду, на которой растет роза без шипов, которая не колется, но дорога крута и камениста» [Там же]. Царевич Хлор сумел разыскать розу без шипов, а значит встать на путь духовного самосовершенствования: «Царевича Царь и Царица и все любил час от часу более оттого, что час от часу укреплялся он в добродетели» [Там же].

Таким образом, стихотворение Охупкина «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе» опирается на два литературных претекста: оду Державина «Фелица» и «Сказку о царевице Хлоре» Екатерины II Великой. При этом упоминаемые в тексте Охупкина сюжетные фрагменты и образы из текстов-источников подчинены новому лирическому сюжету, в основу которого положен умозрительный диалог двух поэтов – Державина и Охупкина (курсив наш. – А.Г.):

<...> Державинский орластый рокот,
И крыльев Духа грозный рокот
Рокочет: «Кроткая, гряди!

Гряди на этот *сердца трон*
О, голубица дней вечерних,
И дивной Розой ущедрен,
Да устоит веками он,
Не поколебленный от черни,
Увенчанный веками тернцами терний
Окровавленных тех Имен».

<...> И днесь в Воскресный наш канун
Я восклицаю: «Благодарствуй,
Душа моя! [4, с. 107–108].

Реминисценции из литературных произведений вплетены в диалог поэтов, таким образом демонстрируя тройную преемственность, где первоисточником является Екатерина II

Великая. Ее образ, «ущедренный дивной Розой», т. е. высшей добродетелью, является центральным в тексте.

Державин, в сердце которого воздвигнут «трон» для Императрицы, является предшественником Охапкина, называющим ее «Душа моя!». Именно эта вертикаль преемственности лежит в основе лирического сюжета текста. Поэтическая традиция не прерывается таким образом, а продолжается:

И все же есть еще в груди
У русского поэта клекот [4, с. 107].

«Словесный портрет» Екатерины II Великой, созданный Державиным, значим для его последователей:

И ты сияешь мне, душа,
С пасхального сего портрета,
Как роза Юга хороша,
Чиста, пленительна, свежа,
Но Розой Севера поэту
Все грезишься...

[Там же, с. 108].

Такая приверженность монархическому идеалу во многом объясняется деятельностью Семинара, в котором участвовал Охапкин, начиная с 1974 г. Печатным органом Семинара являлся журнал «Община» – «Журнал Христианского Семинара по проблемам Религиозного Возрождения». В «Обращении к читателям» в № 2 в 1978 г. говорилось: «Русская классическая традиция назначила нам очень высокий уровень духовной и культурной силы. Нынешнее униженное ее состояние нестерпимо для людей, любящих и ценящих свое прошлое. Мы обращаемся ко всем, кому дорого дело духовного Возрождения России с просьбой о помощи и содействии...» [3, с. 281]. «Религиозное Возрождение» в определенной степени подразумевало существование монархических настроений и следование идеалам процветания монархии.

Стихотворение Охапкина «Пасхальное посвящение нашей Северной Розе» отражает один из значимых этапов жизненного и творческого пути – время деятельности Семинара. Вероятно, именно период второй половины 1970-х гг. явился своеобразным апогеем для Охапкина, когда были созданы знаковые и характеризующие эпохальные сдвиги времени художественные тексты. В данном историко-литературном контексте влияние личности Державина на поэзию Охапкина колоссально, и в пределах анализа одного текста эта тема может быть лишь обозначена.

Список литературы

1. Веселовский А.Н. Из поэтики розы [Электронный ресурс] // Литература и жизнь. URL: http://dugward.ru/library/veselovskiy_alexandr/veselovskiy_alexandr_iz_poetiki_rozy.html (дата обращения: 26.11.2021).
2. Екатерина II. Сказка о царевиче Хлоре [Электронный ресурс]. URL: <https://kkos.ru/blog/all/ekaterina-skazka-o-careviche-hlore/> (дата обращения: 26.11.2021).
3. Община. Журнал Христианского Семинара по проблемам Религиозного Возрождения. М. – Л., 1978. № 2.
4. Охапкин О.А. Гражданская лирика. СПб., 2019.
5. Охапкинские чтения. Альманах № 2. СПб., 2018.

* * *

1. Veselovskij A.N. Iz poetiki rozy [Elektronnyj resurs] // Literatura i zhizn'. URL: http://dugward.ru/library/veselovskiy_alexandr/veselovskiy_alexandr_iz_poetiki_rozy.html (data obrashcheniya: 26.11.2021).
2. Ekaterina II. Skazka o careviche Hlore [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kkos.ru/blog/all/ekaterina-skazka-o-careviche-hlore/> (data obrashcheniya: 26.11.2021).
3. Obshchina. Zhurnal Hristianskogo Seminara po problemam Religioznogo Vozrozhdeniya. M. – L., 1978. № 2.
4. Ohapkin O.A. Grazhdanskaya lirika. SPb., 2019.
5. Ohapkinskie chteniya. Al'manah. № 2. SPb., 2018.

The Derzhavin theme in the lyric poetry of Oleg Okhapkin: the poem “Easter dedication to our northern Rose”

The article deals with the analysis of the poem “Easter dedication to our northern Rose” by O.A. Okhapkin in the context of the intertextual references. The text has some pretexts including the Oda “Felitsa” by G.R. Derzhavin and “The Tale of Tsarevich Khlor” by Catherine the Great. The consideration of the poem in the context of the previous cultural tradition will allow to reconstruct the evolution of the poet’s world view and to begin the study of a large research topic – the meaning of a literary heritage of Derzhavin in the creative works of Okhapkin.

Key words: O.A. Okhapkin, “Easter dedication to our northern Rose”, G.R. Derzhavin, Oda “Felitsa”, Derzhavin Prize, Catherine the Great, “The Tale of Tsarevich Khlor”.

(Статья поступила в редакцию 29.11.2021)

ЧЖАН ЮЙ
(Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТЬ ЛЮБОВНОЙ ИСТОРИИ В РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЕ

Исследуются особенности описания любви в русской постмодернистской прозе на основе учения о «любовных стилях», разработанного канадским социологом и психологом Джоном Алланом Ли. Автор анализирует главных героев и сюжеты любовной тематики в произведениях современной русской прозы и, исследуя художественные тексты С. Соколова, В. Пелевина и Т. Толстой, выявляет присущие постмодернизму условность и виртуальность сюжетов. Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном рассмотрении постмодернистских любовных сюжетов.



Ключевые слова: любовные иллюзии, любовные истории, любовь, тема любви, постмодернистская проза.

Введение. Тема любви как одна из вечных тем мировой литературы не обошла стороной и современные художественные произведения постмодернистского направления. При этом данная тема практически не рассматривалась литературоведами.

Хотя понятие «любовь» и широко распространено в работах различных современных авторов, но границы исследований по данной теме все еще остаются размытыми и неточными. Согласно типологии, разработанной канадским социологом и психологом Джоном Алланом Ли, так называемые любовные истории можно разделить на три основных разновидности: эрос, людус и сторге. Эрос связан со страстной, романтической или сексуальной любовью. Находясь под влиянием того чувства, которое Ли называет эросом, влюбленные интуитивно ощущают себя погруженными, по выражению исследователя, в реку любви. Особым видом эроса является маниакальная любовь, которая представляет собой вид психического расстройства и подразумевает болезненную страсть, одержимость. Под людусом Ли подразумевает то, что другими словами можно назвать «любобной игрой». Этот стиль, или манера поведения, присуща тем, кто не стремится к постоянным отношениям и не желает отвечать за объект своей страсти.

Третий стиль, так называемый сторге, – это семейная любовь, зародившаяся на основе чувства дружбы и взаимного доверия [9, с. 15–16].

А.О. Большев, посвятивший литературному изображению любви монографическое исследование, много внимания уделил феномену так называемой любовной иллюзии – «очевидному самообману, основанному на подмене действительного желаемым, когда объекту любовного влечения приписываются несуществующие черты и свойства» [3, с. 5]. По мнению А.О. Большева, «очень многие известные описания любви на самом деле являются собой изображение именно любовной иллюзии, они носят характер проекции собственных идеалов героев и героинь вовне» [Там же].

Представляется, что специфика постмодернистского изображения любви обусловлена фактором явного доминирования иллюзий над объективными реалиями. Основу типичной постмодернистской любовной истории, как правило, составляет ситуация маниакального влечения к заведомо виртуальному, фиктивному объекту, на который проецируются собственные идеалы охваченного страстью персонажа.

Основная часть. Рассмотрим роман Саши Соколова «Школа для дураков». Герой произведения, слабоумный мальчик, именующий себя Нимфеей, влюблен в женщину, которую зовут Вета Акатова. Из текста произведения неясно, кто такая Вета: учительница или привокзальная проститутка. Представляя читателю Вету, автор как будто склоняется ко второй версии: «...пританцовывая в такт своему деревянному сердцу смеяться на станциях продавайся проезжим и отъезжающим плачь и кричи обнажаясь в зеркальных купе как твое имя меня называют Веткой я Ветка акации я Ветка железной дороги я Вета беременная от ласковой птицы по имени Найтингейл я беременна будущим летом и крушением товарняка вот берите меня берите я все равно отцветаю это совсем недорого я на станции стою не больше рубля я продаюсь по билетам а хотите езжайте так бесплатно ревизора не будет он болен погодите я сама расстегну видите...» [6, с. 6]. Но затем, в самом начале третьей главы, Вета предстает в образе учительницы: «в ночь твоего прихода в Край Одинокого Козодоя тридцатилетняя учительница нашей школы Вета Аркадьевна, строгая учительница по ботанике, биологии, анатомии, танцует в луч-

шем ресторане города и пьет вино с каким-то молодым...» [6, с. 34].

Читатель вряд ли может достоверно определить, кто такая Вета, где она работает, самое же главное, что не совсем понятно, существует ли Вета на самом деле. Если судить по тексту («я Вета чистая белая ветка цветку» и «вдоль главного рельсового пути созвездия Веты в гущах вереска» [Там же, с. 7, 12]), то можно предположить, что она лишь плод подростковой фантазий, некое виртуальное производное от ветки акации и железнодорожной ветки.

В еще большей степени сомнителен факт существования Розы Ветровой – школьницы, в которую якобы был влюблен учитель географии Павел (Савл) Норвегов. По тому, как описывает автор голос Розы Ветровой, у читателя может сложиться впечатление, что ее просто-напросто не существует: «Савл Петрович шепотом сказал, шепотом очарованного и восхищенного, – вы слышите, или мне чудится?» [Там же, с. 134]. Возможно, возлюбленная географа – виртуальное производное от розы ветров. Вместе с тем, весьма вероятно, что речь идет о действительной связи учителя с малолетней и к тому же слабоумной семиклассницей. Так, полагает Д. Баранов, указывая, что «мотив платонической любви Савла и Розы на уровне предметного ряда оборачивается близостью и физической, т. е. педофилией» [1, с. 350]. Перед нами любовная история, которая попросту ускользает от восприятия и не поддается фиксированной интерпретации.

В этом плане квинтэссенцией постмодернистской любовной истории можно признать рассказы Т. Толстой, чьи герои, влюбляясь, часто стремятся попасть (и попадают) в мир собственных грез. В рассказе «Соня» главная героиня страстно полюбила фиктивное существо, Николая, выдуманного ради шутки ее подружкой Адой и компанией. Спустя какое-то время всем шутникам, кроме Ады, надоедает эпистолярная мистификация. Во время войны и Ада и Соня остаются в блокадном Ленинграде. Умирая от голода, Ада пишет Соне прощальное письмо, в котором признается, «что все ложь, что она всех ненавидит, что Соня – старая дура и лошадь, что ничего не было и что будьте вы все прокляты» [7, с. 15].

Вопрос о том, получила ли Соня письмо, остается открытым: героиня, стремясь спасти Николая, отправляется на квартиру к умирающей Аде. Хотя Соня никогда и не видела Николая, но в тяжелый момент именно в Аде она видит образ своего возлюбленного. Как отме-

чает Е.А. Богданова, «образ героини Толстой оказывается вовлеченным в число героев-праведников русской литературы» [2, с. 50]. В религиозно-философской литературе понятие «праведность» имеет нравственное, благочестивое значение [5, с. 13]. Следует подчеркнуть, однако, что перед нами специфическое праведничество: героиня жертвует собой ради несуществующего человека.

Симеонов, герой рассказа Татьяны Толстой «Река Оккервиль», – молодой мечтатель, влюбленный в певицу Веру Васильевну, которая, по его убеждению, давно умерла. Мало обращая внимания на окружающую его пошлую действительность, романтичный Симеонов не расстается со светлым образом Веры Васильевны.

В мечтах героя они как бы живут вместе, «хорошо ему было в его одиночестве, в маленькой квартирке, с Верой Васильевной наедине, и дверь крепко заперта от Тамары... романс мужской, романс одиночества, и бесплотная Вера Васильевна будет петь его, сливаясь с Симеоновым в один тоскующий, надрызанный голос» [8, с. 435]. Вдруг выясняется, что Вера Васильевна жива, Симеонов узнает домашний адрес старой певицы и навещает ее с подарками. Однако реальный облик Веры Васильевны разительно расходится с грезами охваченного маниакальной страстью героя, мечты его рушатся, и он с небес падает на землю.

Отчасти аналогичную картину мы можем наблюдать в рассказе Толстой «Круг». Герой произведения, как и другие персонажи Т. Толстой, живет в двух мирах: реальном и идеальном, автор ярко описывает контраст этих двух миров. Правда, в отличие от рассмотренных ранее надмирных мечтателей Сони и Симеонова, Василий Михайлович, главный герой «Круга», является романтичным обывателем. Он вполне преуспел, многого добился в житейско-бытовой сфере, однако жаждал вырваться из привычного круга.

Андеграундная поэтесса Изольда представляет Василию Михайловичу тем самым сказочным созданием, которое поможет ему преодолеть гнетущую трехмерность окружающего мира. Разумеется, надежды героя обнаруживают иллюзорный характер, конфликт мечты и реальности завершается крушением иллюзий.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что для любовной ситуации в постмодернизме характерен резкий сдвиг в

условность, когда объект страсти приобретает заведомо симулятивный и виртуальный характер.

В этом плане очень показательным является рассказ В. Пелевина «Ника». Основу сюжета составляет история маниакальной любви героя-рассказчика к некоей загадочной Нике, покинувшей возлюбленного, которая поначалу представляется девушкой, наделенной «покошачьи гибким телом» [4, с. 530] и типичными чертами гордой *femme fatale*: «Ей было совершенно наплевать на все, что я говорю» [Там же, с. 533]. Только в финале обнаруживается, что речь идет на самом деле о кошке.

Рассматривая приведенные в данной статье художественные тексты, можно заключить, что любовь в постмодернистской прозе, как правило, отражает личностные идеальные устремления героев повествований. В таких текстах объект страсти зачастую всецело виртуален: это и загадочные Вета Акатова и Роза Ветрова («Школа для дураков»), и мифический Николай, выдуманный Адой («Соня»), и Вера Васильевна, придуманная Симеоновым («Река Оккервиль»), и Изольда, сочиненная Василием Михайловичем («Круг»), и кошка Ника из рассказа «Ника». Герои постмодернистских художественных произведений зачастую отвергают реальных людей, стремясь попасть в мир грез.

Традиционную романтическую схему, когда порыв к неземным идеалам принимает форму влечения к реальному человеческому существу, современные русские писатели трансформируют в соответствии с законами постмодернистской условности, вследствие чего любовь оказывается еще более виртуальной и иллюзорной.

Список литературы

1. Баранов Д.К. Эпиграфы «Школы для дураков» Саши Соколова как ключ к пониманию структуры романа // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2019. Т. 16. Вып. 3. С. 338–353.
2. Богданова Е.А. Мотивный комплекс прозы Татьяны Толстой: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015.
3. Большев А.О. Морфология любовной истории. СПб., 2013.
4. Пелевин В. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 3: Generation «П». Рассказы. М., 1999.
5. Смирнова С.А. Святость как феномен русской культуры (семантическое и лингвокультурологическое описание): автореф. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2005.

6. Соколов Саша. Школа для дураков. М., 2017.
7. Толстая Т.Н. Круг. М., 2003.
8. Толстая Т.Н. Река Оккервиль: рассказы. М., 2002.
9. Lee J.A. Colours of love: an exploration of the ways of loving. Ontario, 1973.
10. Lee J.A. Love-Styles // The Psychology of Love. New Haven; London, 1988.

* * *

1. Baranov D.K. Epigrafy «Shkoly dlya durakov» Sashi Sokolova kak klyuch k ponimaniyu struktury romana // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura. 2019. T. 16. Vyp. 3. S. 338–353.
2. Bogdanova E.A. Motivnyj kompleks prozy Tat'yany Tolstoj: special'nost' 10.01.00 «Literaturovedenie»: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2015.
3. Bol'shev A.O. Morfologiya lyubovnoj istorii. SPb., 2013.
4. Pelevin V. Sbranie sochinenij: v 3 t. T. 3: Generation «P». Rasskazy. M., 1999.
5. Smirnova S.A. Svyatost' kak fenomen russkoj kul'tury (semanticheskoe i lingvokul'turologicheskoe opisanie): avtoref. ... kand. filol. nauk. Arhangel'sk, 2005.
6. Sokolov Sasha. Shkola dlya durakov. M., 2017.
7. Tolstaya T.N. Krug. M., 2003.
8. Tolstaya T.N. Reka Okkervil': rasskazy. M., 2002.

The specific features of the love story in the Russian postmodern prose

The article deals with the study of the peculiarities of the description of love in the Russian postmodern prose based on the study of the “love styles” developed by the Canadian sociologist and psychologist John Alan Lee. The author analyzes the main characters and plots of the love topic in the works of the modern Russian prose and reveals the related to postmodernism conditionality and virtuality of the plot studying the fictional texts by S. Sokolov, V. Pelevin and T. Tolstoy. The scientific novelty of the research consists in the interdisciplinary consideration of the postmodern love plots.

Key words: *love illusion, love stories, love, love topic, postmodern prose.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2021)

Р.В. ЛЮБАРСКИЙ
(Брянск)

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РОК-ПОЭЗИИ МАЙИ КОТОВСКОЙ (Канцлера Ги)

Рассматривается сущность художественного моделирования мифических образов в рок-пространстве Канцлера Ги на примере ее рок-поэтического творчества. Раскрывается специфика воплощения мифологических образов в рок-поэзии Майи Котовской.



Ключевые слова: *Майя Котовская, Канцлер Ги, рок-поэзия, мифологические образы, художественное моделирование, менестрельская песня.*

Одной из разновидностей современной русской рок-поэзии является менестрельская песня (авторская фолк-песня). Менестрельская песня характеризуется тяготением к образам и сюжетам фэнтезийной литературы, например, к творчеству Толкина, а также к романтизированным элементам Средневековья и иных исторических эпох. При этом, в отличие от эстетики средневековой литературы, к которой восходят песни классических менестрелей, в современных произведениях фэнтези-бардов «мы видим четко выраженное лирическое “я” – образ автора со всеми его психологическими особенностями, разумеется, не совпадающий с реальным человеком, но обладающий жизненным правдоподобием» [4, с. 40]. Кроме существенного отличия средневековых бардов от современных менестрелей, заключающегося в специфическом изображении лирического «я», «далека от средневековой эстетики и тема войны у фэнтези-бардов: если авторы рыцарских романов и тем паче эпоса идеализируют войну как способ для героя обессмертить свое имя в веках, то наши современники – принципиальные пацифисты» [Там же].

Как свидетельствует Л.В. Калугина, благодаря релулярным встречам поклонников фэнтези появились «многие ныне известные менестрели, такие, как Наталья Новикова (сценический псевдоним – Тэм Гринхилл), Лина Воробьева (сценический псевдоним – Йовин), Наталья Васильева (сценический псевдоним – Элхэ Ниэннах), Наталья Некрасова (сценический псевдоним – Иллет), Лариса Бочарова, Елена

Перцуленко, Наталья Васильева и др. Немного особняком среди московских менестрелей стоит екатеринбургский автор Майя Котовская (сценический псевдоним – Канцлер Ги)» [4, с. 38]. Стремление к отражению особенностей фэнтезийной литературы и романтизированных исторических эпох обусловили появление в творчестве современных менестрелей художественного моделирования мифологических образов и сюжетов. В песни фэнтези-бардов интегрированы художественно переосмысленные мифологемы разных культур. В частности, мифологические элементы нашли отражение в произведениях Майи Котовской (Канцлера Ги).

Канцлер Ги является вокалисткой, автором музыки и текстов группы Vregan D'Ert. Котовская выпустила такие сольные альбомы, как *Temple Memories* (2002), *Kathar Blues* (2003), «Невзятый замок» (2003). При этом ряд альбомов были записаны вместе с группой: «Единственный враг» (2006), «Пляска Святого Ги» (2007), «Тень на стене» (2008), «Пока цветочки» (2009), «Страшная Сказка» (2010), «...Уже ягодки» (2011), «Те еще грибочки (сборник пародий на саму себя)» (2012), «ВУДУ Tales» (2013), «Лирика» (2017). Творчество Канцлера Ги стало предметом изучения многих исследователей. Т.Н. Кижеватова рассматривает трансформацию сюжета повести-сказки Э. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» в песне Котовской «Страшная сказка» [5].

О.Д. Прокофьева исследует реализацию библейского сюжета о сотворении Адама и Евы в творчестве Канцлера Ги [10]. Помимо этого О.Д. Прокофьева рассматривает самопародию как один из ведущих элементов песен данного рок-поэта [9].

Д.М. Кислова и О.Н. Чарыкова изучают песни Котовской в языковедческом аспекте [6]. Авторы исследуют сравнение как важнейший прием для создания рок-поэтической картины мира Канцлера Ги.

Песня Котовской «Сообщение о делах в Юкатане» является отсылкой на одноименную книгу Диего де Ланда. Следовательно, жизнь на Юкатане в произведении Канцлера Ги связана с памятью об этом епископе, метафорически осмысляемой в виде его призрака:

В Юкатане, как всегда, солнце,
В Юкатане филиал ада,
И по улицам опять прется
Привидение Диего де Ланда [13].

Погодные условия Юкатана способствуют созданию невыносимых условий для пребывания на этом полуострове человека. Именно поэтому сильно палящее солнце гиперболизируется в авторском сознании в качестве неотъемлемой составляющей ада. На этом фоне возникает образ Диего де Ланда, погубившего большую часть литературы майя. В последующем куплете лирический герой Канцлера Ги предпочитает умереть, нежели находиться на Юкатане. «Душная чаша», как и «альянс солнца и сырости», свидетельствует о введении в песню реалистичного феномена, подчеркивающего непригодность юкатанской действительности для жизнедеятельности. Таким образом, автор достигает наивысшей точки в индивидуально-авторском, немифическом изображении ужаса повседневной юкатанской жизни. Подобную угнетающую картину людского существования дополняют демонические существа – бесы, а также ужасающая телесная метаморфоза лирического героя:

Где в альянс вступили солнце и сырость
Остается, приоткрыв шторы
И под вечер из окна выпасть
<...>.

Бесы жаждут по ночам крови
И от голода в ночи плачут,
Растворяюсь до костей вновь я
В этой душевной и хмельной чаше [13].

Интеграция этих зловредных духов в произведение делает возможным сближение угнетающего мира Юкатана с мифологической составляющей. При этом невыносимость жизни на полуострове коррелирует с враждебной природой мифологических персонажей. Однако, помимо бесов, вышеописанные ужасы повседневности сосуществуют с мифическим образом бога Тескатлипоки. Тескатлипока мистическим образом является лирическому герою в облике демонического пса:

Мои веки истекут соком,
А из сока прорастут маки,
Бог ночных видений Тескатлипока
Подойдет в обличье черной собаки... [Там же].

Метаморфоза Тескатлипоки неслучайна. Канцлер Ги заимствует способность данного бога к превращениям из ацтекской мифологии. Метаморфическая функциональная особенность Тескатлипоки может привести к созданию определенных частей мироздания. Так, «в ацтекских мифах говорится о том, что боги Кецалькоатль и Тескатлипока разрывают на части богиню Тлатекутли. Волосы ее превращаются в деревья, цветы и траву, глаза ста-

новятся родниками, рот – реками, плечи – горами» [8, с. 172]. Неслучайна и сочетаемость бога с окружающей действительностью, которая в сознании лирического героя возникает как негативный феномен. Семантика самого распространенного ацтекского имени «Йаотль – “враг” – может быть ассоциировано с одним из многочисленных эвфемистических обозначений могущественного бога Тескатлипоки. Однако даже в этом случае может иметь место обыкновенное совпадение, т. к. Тескатлипока, как правило, именуется не просто Йаотль, а Некокок Йаотль, т. е. “враг с обеих сторон”. Эвфемистические наименования богов, особенно столь гневливых и мстительных, как Тескатлипока, относятся к наиболее устойчивым конструкциям» [Там же, с. 132].

Качества негативного характера позволяют Тескатлипоке быть мифологическим олицетворением мира Юкатана. Однако лирический герой стремится завести дружеские отношения с гневливым богом, находя в нем родственную душу. Данных персонажей сближает желание покарать незадачливых путников, что добавляет негативный оттенок к образу Тескатлипоки:

Будем мы друг другу подмогой,
Побежим по теплому следу,
Кто поехал вечерней дорогой
Тот к утру уже, боюсь, не доедет! [13].

Мифологическая составляющая юкатанских будней достигает предела своего рок-поэтического развития, т. к. мучительность бытового существования трансформируется в связанные с мифообразом губительные последствия для человека. Данное мифологическое осмысление принципов существования в юкатанской реальности – конечное художественное явление в кумулятивном построении негативных феноменов полуострова. Тем самым мир Юкатана мифологизируется на основании включения в него отрицательных мифологических образов, являющихся своеобразным обобщением негативных аспектов юкатанской действительности. Следовательно, образ Тескатлипоки, наряду с образом бесов, был введен в произведение Канцлером Ги с целью мифической интерпретации невыносимости существования, сопряженной с реалистичным описанием негативного аспекта жизни на полуострове.

В центре внимания песни «Нефилим» – одноименный мифологический образ. Нефилимы или исполины – персонажи Ветхого Завета, которые появились, «когда люди начали умножаться на земле и родились у них дочери,

тогда сыны Божии увидели дочерей человеческих, что они красивы, и брали их себе в жены, какую кто избрал <...> В то время были на земле исполины, особенно же с того времени, как сыны Божии стали входить к дочерям человеческим, и они стали рождать им: это сильные, издревле славные люди» [1, с. 13]. С точки зрения Библии, нефилимы – порождения сынов Бога и смертных женщин, являющиеся ирреальными существами. Ирреальность данных образов подразумевает наличие у них мистических способностей, отличных от человеческих. В эзотерическом осмыслении понятия «нефилим» К.Ю. Бурмистрова упоминается точка зрения, изложенная в еврейском Священном писании, согласно которой нефилимы – дети («бней/бне») бога («элогим»), а точнее, результат союза ангела и человека. Опираясь на изложенные в Священном писании положения, Бурмистров в индивидуально-авторском ключе раскрывает сущность появления нефилимов: «Насилие имело место внутри человека, потому что противоречия между элогим, органами-центрами, отражалось в нем как в едином организме, в котором каждый отдельный орган противостоял всем остальным. Именно эта дисгармония привела к появлению дефектных биологических организмов, называемых в Библии “исполинами”, нефилим. Дефектными были не только подобные отдельные существа, но и смешанные расы, управляемые элогим <...> В эту эпоху насилия злоупотребление шем достигло апогея как среди “смешанной” массы нефилим, так и среди бнеэлогим, которые стремились властвовать над ними и использовать их в своих целях» [2, с. 40].

В произведении Котовской заимствуется концепция происхождения нефилима как ирреального создания, возникшего в результате союза ангела и человека. Следовательно, автор наделяет нефилима чертами, мифологически сближающими его с «бнейэлогим». Об этом свидетельствуют крылья, которые являются «недоразвитыми» вследствие парадоксального союза:

Недоразвитые крылья нефилима
Не поднимут меня в воздух,
Хоть ты тресни, хоть убей...
Плоть глупа и оттого неумолима,
Только просит дать ей отдых
От богов и от людей [11].

Однако в песне возникает авторское «я», являющееся мифическим образом нефилима и передающее усталость от обыденной жизни, которая не устраивает художественно смоделированного «бнейэлогим». Данный аспект по-

рождает стремление вырваться из повседневности в предполагаемый небесный мир со стороны мифологического образа божьего сына. Однако невозможность реализации этого перемещения способствует появлению переживания в душе лирического героя – нефилима, которое основано на неудовлетворенности текущим присутствием в человеческой реальности. Неудовлетворенность обыденной жизнью подкрепляется эзотерически описанным Бурмистровым конфликтом божественного и людского начала внутри плоти, который воплощен рок-поэтом в произведении. Эта коллизия связана с сущностью образа нефилима, который основан на противоречащем божественным законам смешении человеческих и сверхчеловеческих особенностей. Неслучайно появление исполинов (нефилимов), согласно Библии, стало одной из причин развращения людей. Тем самым в первом куплете песни Канцлера Ги происходит мифологическое осмысление посредством образа нефилима мотива недовольства окружающим миром.

В последующем куплете Котовская развивает собственную рок-поэтическую традицию, заключающуюся в кумулятивном принципе построения отрицательных явлений повседневности – от меньшего к большему. Следовательно, неудовлетворенность жизнью, реализуемая с помощью мифического образа нефилима, перерастает в трагическое развитие событий, сопряженное с убийственным воздействием на ирреального персонажа враждебного ему человеческого мира. Следовательно, Канцлер Ги изображает нефилима на алтаре, окруженном людьми, которые «жаждут перышек и кожи» данного мистического существа:

В окна пялятся оскаленные лица:
Жаждут перышек и кожи
С жалких крылышек моих.
Квазиангельский уродец,
Я лежу на алтаре... [11].

Однако цели мучителей ирреального персонажа имеют определенный характер:

Не понять и не додумать идиотам –
Смерть моя не принесет им
Ни могущества, ни сил,
Не откроет им небесные ворота... [Там же].

Мифологический образ нефилима введен как воплощение эгоистических стремлений людей к реализации эзотерических потребностей. Канцлер Ги осмысляет мифическое создание в качестве ирреального способа для приобретения магических способностей, а также как катализатор перемещения в рай – инобытийный мир. Котовская подчеркивает бесплод-

ность человеческих намерений, коррелирующих с образом нефилима, благодаря которому должно осуществиться их достижение. Тем самым мистические свойства нефилима были введены автором для демонстрации негативных сторон человеческой личности, заключающихся в бессмысленно совершающемся насилии, что воспринимается при непосредственном взаимодействии с ирреальным явлением. Иными словами, образ нефилима – рок-поэтическая модель мифологического феномена, вбирающая в себя мистическое выражение темных сторон жизни, основанной на отрицательном аспекте человеческой сущности.

В «Песенке келпи» также присутствует упоминаемый в названии песни мифический персонаж. О.А. Егорова отмечает, что «в мифологии Британских островов существуют также водяные лошадки – чудесные животные, которые обитают в воде, и выходя на берег, принимают обличье лошади. В Шотландии келпи (kelpie) – самая известная из водяных лошадок. Келпи обитает в реках, избегая озер и морей. Это оборотень, способный превращаться в животных и в человека (как правило, келпи представляется молодым мужчиной с всклокоченными волосами). Всем своим видом келпи как бы приглашает прохожего сесть на себя, а когда тот поддается на уловку, – прыгает вместе с седоком в реку» [3, с. 178]. Келпи представляет собой субъект мифопоэтической системы Британии, обладающий функциональными особенностями оборотня. Котовская заимствует специфику изображения келпи как водного духа. Автор подчеркивает пагубное воздействие водной лошади на человека, являющееся неотделимой частью ирреальной природы мистического образа, которая отражена в британском мифологическом сознании. При этом рок-поэт передает монолог-предостережение духа воды, который связан с мифологической сущью данного субъекта:

Коль случайно пришел ты на берег реки,
Лучше мимо скорей поспеши.
Каждый год, каждый год, чья-то смерть отдает
Мне тепло человеческой души.
Каждый год, каждый год, чья-то смерть отдает
Мне тепло человеческой души [12].

Образ келпи в произведении Канцлера Ги является олицетворением тяги человека к неизвестным областям знания сверхъестественной направленности. Однако стремление обладать сакральными познаниями ирреального характера бессмысленно, т. к. приводит к трагическим последствиям. Следовательно, те,

кто желает убедиться в реальности существования келпи, погибают:

Любопытных не счесть,
Кто хотел бы увидеть меня.
Кто тогда не смирил знания глупого пыл,
Тот не дожил до этого дня [12].

Мифический персонаж, интегрированный Котовской в песне, осознает свою губительную сущность. При этом келпи не может пойти против нее. В песне Канцлера Ги губительная сущность водной лошади, в отличие от британской мифологии, сопряжена с мотивацией определенного рода. Дух воды выполняет карательную функцию, направленную против жадности людей. Стремление овладеть несметными богатствами наиболее простым путем заставляет людей обратиться к инобытийному явлению в лице келпи. Но внешне привлекающая простота ирреального воплощения потребности в богатстве оборачивается для человека не самым лучшим образом:

Кто добаться хотел до сокровищ моих
На земле тех не видно давно.
Кто был жаден и лих, тот навеки затих,
Тот грызет каменистое дно [Там же].

Таким образом, мифический персонаж келпи, в британских мифах обладающий не основанной на какой-либо движущей силе губительной природой, в песне Котовской трансформируется в образ, карающий людей за стремление к обогащению легким путем, а также за желание обладать сакральными знаниями инобытийного характера.

В песне Samedy присутствует персонаж Самди, который вызывает у людей чувство страха. Канцлер Ги пишет:

Ночью бродит по дорогам
Тот, чье имя Самди
<...>
Тот, кого боятся люди,
Ходит мимо ворот [Там же].

Причина страха людей кроется в мифологических свойствах персонажа, смоделированных Котовской в своем произведении. Барон Самди, он же – Самеди (или Барон Суббота) является могущественным духом (лоа) религии вуду, который сопряжен со смертью и усопшими, а также с сексуальностью и деторождением. С.Н. Осиповский отмечает связь Барона Самеди с потусторонним миром (миром смерти): «В центре каждого кладбища стоит крест в честь первого похороненного здесь мужчины, имеющего прозвище Бавон (или Ба-

рон) Самеди (первая похороненная женщина рассматривается как его жена или сестра и зовется Гран Бриджит). Этот крест (крест Бавона) является границей и воротами между миром живых и миром мертвых. Для получения удачи, здоровья или любви к кресту приносят еду и зажигают у подножия свечи» [7, с. 191]. Барон Самеди как loa представляет собой связующее звено между реальностью людей и трансцендентной действительностью. Наиболее сильно функциональные особенности Барона, связанные с переходом из одного мира в другой, реализуются на кладбище. В песне Котовской Барон олицетворяет страхи людей, вызванные отсутствием желания умереть, а также мрачным ореолом данного loa и сопряженного с ним миром смерти. Неслучайно в религии вуду Барон представлен в черном одеянии, проводником в загробный мир и повелителем бандитов и головорезов.

Мифологическое пространство песни Канцлера Ги состоит из блуждающего по людским домам Барона, который против воли смертных осуществляет их перемещение из мира живых в трансцендентную действительность смерти. При этом оказаться в мире смертных могут только те, кто бодрствуют ночью и, соответственно, откроют loa дверь:

Он уводит за собою,
Тех, кто ночью не спят,
Тем, кто дверь ему откроет,
Нет дороги назад [15].

Канцлер Ги воплощает традиционное для ее творчества благоприятное взаимоотношение авторского «я» и мифологического персонажа, воспринимаемого в пределах произведения в качестве мрачного образа (предостережение не открывать Барону дверь, связанный с ним страх невозвращения обратно). Следовательно, лирический герой предостерегает определенного человека не открывать ему дверь, хотя сам готов последовать за Самеди в потусторонний мир. Канцлер Ги пишет:

Не ходи за ним, не надо,
Хоть зовет, ну и пусть,
С ним до рая и до ада
Я пойду и вернусь [Там же].

Мир смерти Барона Самеди в мифологической действительности Котовской делится на основании классической христианской модели, типичной для синкретичной природы религии вуду, а именно: на рай и ад. Лирический герой ощущает собственную близость с инобытийной реальностью, а значит, и с самим Самеди. Ощущение близости перерастает

в дружеское взаимодействие персонажа Канцлера Ги с loa. Именно поэтому лирический герой автора пьет с духом смерти ром:

Я не знаю, будь что будет,
Наливайте, Барон!
Тот, кого боятся люди,
Пьет со мной горький ром [15].

Дружеское распитие рома связано с праздником дня мертвых – Барона Самеди. В этот праздник служители культа вуду пьют ром, сдобренный жгучим перцем, этим же напитком они обливают толпу и ждут прихода духа Самеди. Однако Барон все-таки ассоциируется у желающего попасть в мир смерти с негативным явлением. Это связано с намерением лирического героя спасти, возможно, близкого ему человека от ужасной с точки зрения человеческого представления участи лишиться жизни. Следовательно, лирический герой отправляется на прогулку с loa, сопряженную с перенесенной Канцлером Ги мифологической деталью из религии вуду – сигаретой Самеди. Но с определенным ограничением, выраженным в венчающей четверостишие строчке:

Ночь, дождь, дым от сигареты,
Вдаль уводят следы,
Ухожу гулять со смертью
Я, но лишь бы не ты [Там же].

Таким образом, мифологический образ loa Барона Самеди включен в художественный мир произведения рок-поэта как олицетворение человеческого страха перед смертью с присущими его персонажу мифологическими элементами. Образ Барона обеспечивает структурное деление мифопоэтической реальности Котовской на инобытийный мир смерти и обывательскую реальность – мир живых.

Связь песен Maman Brigitte и Samedy осуществляется посредством присутствия данных произведений в альбоме «ВУДУ Tales», который написан под впечатлением от афро-карибской культуры вуду, а также благодаря мифологическому «соседству» двух данных образов: Мамы Бриджит и Барона Самеди. Мама Бриджит с точки зрения общепринятых вудуистских представлений является женой Барона Субботы и представляет собой символ единения жизни и смерти. Лирический герой песни Котовской покидает повседневность, отправляясь в реальность смерти, которая сближается с небесным миром:

Я ухожу, не помня себя,
Лечу наверх, к цветным голубям,
А память моя, как воздух, светла –
она умерла [14].

Небесный мир аналогичен инобытийной действительности ввиду мистического полета персонажа наверх, а также наличия на небе цветных птиц. Исчезновение воспоминаний, метафорически сопряженных со смертью, свидетельствует о полном разрыве с обывательской жизнью. Данный аспект необходим для беспрепятственного ухода в потусторонний мир. При этом смерть лирического героя ассоциируется Канцлером Ги с единением с землей. Изображение сопоставляемой со смертью персонажа тверди, с одной стороны, основано на ритуально-религиозной традиции погребения. С другой – на олицетворении земли с живым существом, что выражено в специфическом обращении к ней как к субъекту, наделенному памятью:

Земля – песка ровня –
Бери меня, помни,
Как я ходил по тебе, свой оставляя след.
Как солнца блик ранний... [14].

Впоследствии одушевление земли трансформируется в песне Котовской в мифологического персонажа религии вуду – Маму Бриджит – и именуется «сестрой смерти». Данная художественная метаморфоза основана на мифическом единстве лоа с земной стихией. Гран Бриджит является первой похороненной женщиной, что трансцендентным образом соотносит ее со смертью. Желание лирического героя остаться в обыденном мире выражается в связанном с этим обращении к Бриджит. Поскольку субъект песни Канцлера Ги умер «восемь минут назад», речь в его просьбе идет о предполагаемом воскрешении. Причем преодоление смерти в сознании просящего о воскрешении сопряжено с непосредственной близостью к Гран Бриджит:

Земля – сестра смерти –
Оставь меня в свете,
Позволь ползти мне по стеблям трав,
<...>
Тем выше смерти цветы,
Чем ближе мне ты... [Там же].

При отождествлении Мамы Бриджит с «забирающей» покойников твердью Канцлер Ги конструирует данный мифический образ из отмеченных С.Н. Осиповским элементов определенной разновидности религии вуду. А именно: вариативная степень близости Мамы Бриджит и Барона Субботы. Поскольку, с точки зрения С.Н. Осиповского, Бриджит является женой или сестрой связанного с трансцендентным миром смерти Самеди (первым похороненным мужчиной) и первой похороненной

женщиной, данный женский мифологический образ существует на границе между жизнью и смертью. Если Барон Самеди безвозвратно для человека осуществлял переход в потустороннюю реальность, то Мама Бриджит, наоборот, является лоа, который способен возвращать людей из мира смерти в мир живых. Канцлер Ги активно переносит данную инобытийную функцию Мамы Бриджит в собственную песню. Лирический герой уверен, что благодаря лоа он исчезнет из реальности смерти. При этом персонаж произведения, скорее всего, представляет собой Барона Самеди либо иного субъекта, влюбленного в Маму Бриджит. Об этом свидетельствует символизируемое Самеди и Бриджит сочетание жизни и смерти, связанное с высоким чувством. Персонаж после воскрешения вернется туда, где его ждет любовь:

Я ухожу от тебя, но все ж
Я помню одно:
Я знаю – вновь ты меня вернешь
На темное дно,
Где жизнь и смерть породят любовь... [14].

Таким образом, песни Samedy и Maman Bridgitte объединяются в мифопоэтическую систему, реализованную с помощью образов Мамы Бриджит и Барона Самеди, которые связаны семейными отношениям определенного калибра, а также схожими функциональными особенностями, изображенными посредством антитезы. При этом мифопоэтическое пространство двух произведений благодаря мистически сопряженным со смертью мифологическим образам делится на трансцендентный и реальный мир.

Исследование специфики реализации мифологических образов в рок-поэзии Канцлера Ги позволяет сделать следующие выводы.

1. В песне «Нефилим» рок-поэт воссоздает мифологический образ нефилима, который является средством ирреального осмысления темных сторон жизни, основанной на отрицательном аспекте человеческой сущности.

2. В «Песенке келпи» одноименный мифический персонаж, имеющий в британской мифологической системе ничем не мотивированную губительную природу, становится образом, обладающим карательной функцией.

3. Песни Samedy и Maman Bridgitte объединяются в мифопоэтическую систему, разделяемую на потусторонний и реальный мир, что воплощается посредством образов Мамы Бриджит и Барона Самеди, связанных семейными отношениям определенного калибра, а также схожими функциями и свойствами.

Список литературы

* * *

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 2017.
2. Бурмистров К.Ю. «Биологическая каббала» Оскара Гольдберга в контексте эпохи. М., 2016.
3. Егорова О.А. Сказка как отражение древних представлений человека о природе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3. С. 175–179.
4. Калугина Л.В. Авторская песня в жанре фольк / фэнтези в новейшей русской литературе: персоналии, проблематика, образы и мотивы // Наука и общество: проблемы современных исследований: сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. / под ред. А.Э. Еремеева. Омск, 2019. С. 37–43.
5. Кижеватова Т.Н. Сказка в русском роке: опыт построения типологии // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2013. № 14. С. 61–68.
6. Кислова Д.М., Чарыкова О.Н. Сравнение как средство выражения специфики художественного мировосприятия (на материале текстов Майи Котовской) // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2019. № 4. С. 25–27.
7. Осиповский С.Н. Влияние современного общества на религиозные процессы на примере эволюции религии вуду // Висн. Севастопол. нац. техн. ун-та. 2012. № 126. С. 189–193.
8. Петухова Л.О. Мотив метаморфозы в мифологии древних народов // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов / гл. ред. И.М. Прищепа. Витебск, 2015. С. 172–173.
9. Прокофьева О.Д. Самопародия в творчестве Канцлера Ги // Художественный текст глазами молодых: материалы конф. Ярославль, 2019. С. 157–160.
10. Прокофьева О.Д. Сюжет сотворения Адама и Евы в песнях Канцлера Ги // Актуальные вопросы филологии: сб. ст. / под ред. А.А. Талицкой, И.В. Нероновой. Ярославль, 2020. С. 74–76.
11. Текст песни Канцлер Ги. Нефилим [Электронный ресурс]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Nefilim> (дата обращения: 26.12.2021).
12. Текст песни Канцлер Ги. Песенка келпи [Электронный ресурс]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Pesenska-kelpi> (дата обращения: 26.12.2021).
13. Текст песни Канцлер Ги. Сообщение о делах в Юкатане [Электронный ресурс]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Soobshchenie-o-delah-v-Yukatane> (дата обращения: 26.12.2021).
14. Текст песни Канцлер Ги. Maman Bridgitte [Электронный ресурс]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Maman-Bridgitte> (дата обращения: 26.12.2021).
15. Текст песни Канцлер Ги. Samedy [Электронный ресурс]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Samedy> (дата обращения: 26.12.2021).
1. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vet-hogo i Novogo Zaveta. M., 2017.
2. Burmistrov K.Yu. «Biologicheskaya kabbala» Oskara Gol'dberga v kontekste epohi. M., 2016.
3. Egorova O.A. Skazka kak otrazhenie drev-nih predstavlenij cheloveka o prirode // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. № 3. S. 175–179.
4. Kalugina L.V. Avtorskaya pesnya v zhanre fol'k / fentezi v novejshej russkoj literature: personalii, problematika, obrazy i motivy // Nauka i obshchestvo: problemy sovremennyh issledovanij: sb. st. XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 3 ch. / pod red. A.E. Eremeeva. Omsk, 2019. S. 37–43.
5. Kizhevatoва T.N. Skazka v russkom roke: opyt postroeniya tipologii // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. 2013. № 14. S. 61–68.
6. Kislova D.M., Charykova O.N. Sravnenie kak sredstvo vyrazheniya specifiki hudozhestvennogo mirovospriyatiya (na materiale tekstov Maji Kotovskoj) // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2019. № 4. S. 25–27.
7. Osipovskij S.N. Vliyanie sovremennogo obshchestva na religioznye processy na primere evolyucii religii vudu // Visn. Sevastopol. nac. tekhn. un-ta. 2012. № 126. S. 189–193.
8. Petuhova L.O. Motiv metamorfozy v mifologii drevnih narodov // Molodost'. Intellekt. Inicijativa: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov i magistrantov / gl. red. I.M. Prishchepa. Vitebsk, 2015. S. 172–173.
9. Prokof'eva O.D. Samoparodiya v tvorchestve Kanclera Gi // Hudozhestvennyj tekst glazami molodyh: materialy konf. Yaroslavl', 2019. S. 157–160.
10. Prokof'eva O.D. Syuzhet sotvoreniya Adama i Evy v pesnyah Kanclera Gi // Aktual'nye voprosy filologii: sb. st. / pod red. A.A. Talickoj, I.V. Neronovoj. Yaroslavl', 2020. S. 74–76.
11. Tekst pesni Kancler Gi. Nefilim [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Nefilim> (data obrashcheniya: 26.12.2021).
12. Tekst pesni Kancler Gi. Pesenka kelpi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Pesenska-kelpi> (data obrashcheniya: 26.12.2021).
13. Tekst pesni Kancler Gi. Soobshchenie o delah v Yukatane [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Soobshchenie-o-delah-v-Yukatane> (data obrashcheniya: 26.12.2021).
14. Tekst pesni Kancler Gi. Maman Bridgitte [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Maman-Bridgitte> (data obrashcheniya: 26.12.2021).
15. Tekst pesni Kancler Gi. Samedy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pesenok.ru/10/Kantsler-Gi/tekst-pesni-Samedy> (data obrashcheniya: 26.12.2021).

Mythological images in the rock poetry of Maya Kotovskaya (Chancellor Guy)

The article deals with the essence of the art modelling of the mythological image in the rock field of Chancellor Guy at the example of her rock poetry creative work. There is revealed the specific features of the personification of the mythological images in the rock poetry of Maya Kotovskaya.

Key words: *Maya Kotovskaya, Chancellor Guy, rock poetry, mythological images, art modeling, minstrel song.*

(Статья поступила в редакцию 27.12.2021)

Р.Ф. ХАСАНОВ
(Бирск)

**РОМАН ГАЛИМА ХИСАМОВА
«ПО ВЕЛЕНИЮ БАШКИР»
(опыт комментированного чтения)**

Рассматривается идейно-тематическое содержание романа Галима Хисамова «По велению башкир», выявляются ведущие мотивы, достоинства и так называемые изъяны в авторской концепции истории и личности. Роман характеризуется как исторический, называются важнейшие его критерии. Частично рассмотрена персонажная сфера произведения; выделены стилевые доминанты; дана характеристика авторской позиции по отношению к историческим фактам и деятелям; проводятся параллели с другими романами на эту тематику.

Ключевые слова: *исторический роман, вымысел, башкирские племена, этнос, антитеза, описательность, анахронизм, персонаж, концепция.*

Целью исследования является рассмотрение идейно-тематического содержания романа с позиции взыскательного читателя-критика, выявление ведущих мотивов, достоинств и так называемых изъянов в авторской концепции истории и личности. Данная цель предполагает решение *следующих задач*: а) характеристика романа как исторического; б) частичное рассмотрение персонажной сферы про-

изведения; в) выделение стилевых доминант; г) характеристика авторской позиции по отношению к историческим фактам и деятелям; д) рассмотрение романа в контексте отечественной исторической романистики о средневековье.

Прослеживается эволюция взглядов автора на исторические события в жизни башкирского народа, уделяется внимание некоторым особенностям художественной структуры романа. Отмечается, что писатель порой отходит от официальных, общепринятых трактовок событий и лиц эпохи Золотой Орды, выдвигает свое понимание и отношение к ним. Обращено внимание на ключевые образы в идейно-композиционной структуре произведения, характеры персонажей, проявляющиеся в различных жизненных ситуациях и обстоятельствах (семейно-бытовых, социальных, психологических и др.).

Методологической и теоретической базой исследования послужили труды русских и башкирских литературоведов, посвященных историческому роману (Ю.А. Андреев, Д.С. Лихачев, В.Д. Оскоцкий, Р.Н. Баимов, Г.Б. Хусаинов, А.Х. Вахитов, К.К. Султанов). *Актуальность темы* исследования обусловлена тем, что изучение творчества одного из ведущих современных исторических романистов в башкирской литературе является востребованным и необходимым в школьном и вузовском преподавании. В статье применяется имманентный анализ текста с частичным использованием элементов контекстуального и сравнительного методов. *Практическая значимость* исследования заключается в том, что его положения могут быть использованы в школьном и вузовском преподавании башкирской литературы. *Научная новизна* состоит в том, что в настоящее время специальных работ, посвященных данному роману, в башкирском литературоведении нет.

По своей жанровой природе роман Г. Хисамова тяготеет к историческому роману [13], т. к. отвечает его основным жанровым критериям, отмеченным С.М. Петровым: а) изображение реальных исторических лиц; б) наличие временной дистанции между автором и объектом изображения; в) документальность художественной основы [7, с. 4]. Вместе с тем отдаленность изображаемой эпохи, отсутствие достаточного количества архивных материалов обусловили значительную роль авторского домысла и вымысла в романе. В этой свя-

зи исследовательница Л.П. Александрова пишет: «В определении жанра исторического романа следует исходить из принципов художественного освоения действительности, и решающим фактором в этом должно быть соотношение между исторической достоверностью и художественным домыслом в освещении исторических событий и лиц, а события, положенные в основу исторического романа, должны быть подлинными и такими, которые оставили бы значительный след в истории народа» [2, с. 130]. При этом основополагающими являются исторический детерминизм, изображение героев в потоке времени, обрисовка социально-исторических обстоятельств их бытия, показ связи между характерами и средой, соотношение индивидуального и общечеловеческого. Заслуживает внимания и высказывание А.С. Пушкина, автора исторических произведений («Борис Годунов», «Полтава», «Капитанская дочка», «История Пугачева»), который провозгласил роль творческого воображения в исторических повествованиях: «В наше время под словом *роман* разумею историческую эпоху, развитую в вымышленном повествовании» [8, с. 218]. Резюмируя, отметим, что случае с Г. Хисамовым целесообразно вести речь не столько об историческом романе в строго научном смысле, а о *романе о прошлом* как о более широком литературном явлении [6, с. 31].

В рамки сравнительно небольшого по объему произведения автор стремится включить обширный фактический материал, наиболее значительные события в жизни башкирского народа в средневековье. Так или иначе в романе нашли отражение эпоха Чингисхана, расцвет и падение Золотой Орды и Казанского ханства, опустошительные походы Тамерлана, взаимоотношения Руси и ордынцев, башкир и других народов Сибири, Поволжья, Урала. Обо всем этом написано немало работ историков, а также художественных произведений в отечественной литературе, в том числе и в башкирской. Но в книге Г. Хисамова мы видим не столько «повторение пройденного», сколько желание увидеть и осмыслить это со своей точки зрения, не всегда совпадающей с официальной, общепринятой, предполагать, порой высказывать и гипотетические суждения. Характерно, что весь исторический материал дается не в виде хроники, а через размышления, воспоминания, оценку, восприятие действующих лиц – участников, очевидцев описываемых событий. Это башкирские беи, предводители племен, а также простолюдины, воины, представители других народов

(русские, ногайцы, татары, мари, чувашы, мишари, кипчаки). При этом широко используется прием несобственно-прямой речи, внутреннего монолога, что усиливает эффект достоверности, правдивости изображаемого.

Основная проблематика романа связана с темой вхождения башкир в состав русского государства в середине XVI в. Все сюжетные линии, система персонажей, диалоги, монологи, художественные детали, образная символика связаны с данной темой, которая проходит красной нитью через все повествование, придает ему целостность, композиционную стройность и завершенность. Не случайно кульминационным моментом является эпизод общего собрания (йыена) племен, на котором было принято окончательное решение войти в состав русского государства.

Как уже было отмечено, Г. Хисамов не является первооткрывателем темы. Об этом судьбоносном событии писали Кирей Мэргэн («Крыло беркута», 1987–1988), Яныбай Хамматов («Агидель стремится к Волге», 1995). В первом романе инициатором и организатором этого исторического акта является Шагали Шакман, владелец легендарного лука, бахадир (силач), истинный патриот родной земли, встречавшийся с Иваном Грозным. Получив от царя предложение присоединиться к русским, башкирский бей в родном краю широко пропагандирует эту идею, призывает сородичей принять данное предложение. Он понимает, что вхождение под крыло сильного государства (отсюда смысл символического названия романа) это защита от посягательств соседних ханств, которые часто нападали на башкирские земли, угоняли скот, людей, заставляли платить дань. У Г. Хисамова Шагали Шакман является проходным, эпизодическим персонажем, а в роли главного вдохновителя башкир выступает Карагужак, предводитель племени мин. Я. Хамматов, также через символические образы двух рек пишет о воссоединении двух народов.

На фоне больших исторических событий Г. Хисамов рисует частную жизнь героев. Он демонстрирует хорошее знание языка, обрядов, обычаев, психологию родного народа, национальной кухни, одежды, утвари. Пишет обстоятельно, обращая внимание на подробности семейных отношений древних сородичей, рисует картины охоты, рыболовства, занятий домашним трудом. С образами женщин в роман входит тема ее роли и места в семье, обществе, воспитания детей.

Характерная черта стиля писателя – описательность. Часто герои показаны на фоне

живописной картины природы. Данный художественный прием использован и при создании портрета того или иного персонажа. Вот тамьянец Шагали Шакман, статный, рослый, красивый, сильный; под стать ему и кыпчак Карагужак, а рядом с ним его жена красавица Карасэс; мы видим башкира в различных ипостасях – охотником, рыболовом, табунщиком, посланцем, воином. Еще Л.Н. Гумилев говорил о важной связи этносов (народов) и их культур с «ландшафтами», в которых они сформировались и продолжают жить [5, с. 172–192]. Герои Г. Хисамова органично вписаны в природную, бытовую среду, их поведение, поступки, психология определены социально-бытовыми условиями проживания. Каждый из них, обладая неповторимыми качествами, своей индивидуальностью, является в то же время частичкой национального характера, играет роль в создании обобщенного образа народа.

Лейтмотивом через весь роман проходит мысль о том, что башкиры – древний народ, потомки Великого Чингисхана, проживали на обширных территориях Поволжья, Урала, занимались скотоводством, земледелием, рыболовством, бортничеством, знали ювелирное дело. Уже в те далекие времена пользовались богатствами края – добывали золото, серебро, бронзу, в быту использовали «земляное масло», т. е. нефть, в качестве горючего и смазочного материала. Особо подчеркивается боевой дух народа («верный конь и добрый молодец» всегда были готовы дать отпор внешним врагам), который вел борьбу за свою свободу против Сибирского, Казанского, Крымского, Астраханского ханств, противостоял войскам Хромого Тимура. Академик, историк М.К. Любавский, отбывавший ссылку в Уфе в 1930–1935 гг., хорошо знавший историю башкир, писал, что ни один другой народ России не пролил столько крови за сохранение своей истории, своей земли, своей природы, национального своеобразия, своей свободы, как башкиры. Башкир много потерял людей, батыров, но сумел сохранить свою национальную идентичность, этническую суть. А ведь многие народы, которые в свое время были сильными, исчезли, например булгары, хазары, половцы и др. [11, с. 49–55].

Роман написан «плотно», в сжатой форме. Каждая глава, диалоги, реплики героев информационно насыщены, содержат осмысление, оценку реалий жизни, исторического момента. Характерно, что автор непосредственно не выражает своего отношения к изображаемому, а скрыт за персонажем, размышляет «через него». Возможно, такая авторская по-

зиция отчасти объясняется тем, что не все сказанное в романе является неоспоримым и однозначным. В некоторых случаях он опровергает устоявшиеся точки зрения на те или иные факты истории, можно сказать, предлагает «современное» их прочтение. Порой кажется, что автор выдает желаемое за действительное.

Заслуживает внимания рассказ автора об Уфе. По его мнению, она была главным городом башкир в 40–50-е гг. XVI в., т. е. до их вхождения в состав русского государства. В народе город имел и другое название – *Имянкала*. Здесь многие строения, дома были из дуба. В первой части романа дается подробное описание Уфы, увиденный глазами Уран-бея. Мы видим богатый торговый город с мощными из бревен улицами, домами из камня и из дерева, с мечетями, медресе. Бей поражен удачным местоположением города, который в случае нападения врага защищен с трех сторон реками, и тем, что водные пути открывают широкие возможности для торговли.

Вместе с тем из официальных источников известно, что Уфа как крепость была заложена в 1574 г. по указу Ивана Грозного на высоком берегу Агидели. Для руководства строительством был направлен московский дворянин И.А. Артемьев. Об этом писали Р. Игнатов, А. Усманов, П.И. Рычков [9]. В 1586 г. Уфа принял статус города. Следует также отметить, что единого мнения среди историков об основании Уфы нет. В частности, П. Пекарский, Н. Устюгов, Н. Демидова, Р. Буканова полагают, что он основан в 80-е гг. XVI в.

Традиционно принято считать, что древние башкиры в основном вели кочевой образ жизни, занимались скотоводством, разведением лошадей, проживали в юртах. Г. Хисамов пишет, что башкиры не были кочевниками, многие из них вели оседлый образ жизни, строили дома из дерева, камня, глины, занимались бортничеством, земледелием, рыболовством, умело пользовались природными богатствами края (леса, степи, полезные ископаемые, пушнина).

Важной составляющей в проблематике романа является тема Золотой Орды, ее взаимоотношений с Древней Русью, башкирскими племенами и другими народами. Герои часто говорят о Чингисхане, Джучи, Батые, Тамерлане, Тохтамыше. В этом отношении «По велению башкир» созвучен с другим романом писателя – «Тафтиляу» (1995). При этом не столько сравнение, сколько сопоставление двух произведений, близких по тематике, позволяет увидеть разницу в их тональности, в так называемых модусах художественности,

в авторском отношении к некоторым фактам, лицам истории, в его антипатиях и симпатиях. «Тафтиляу» в целом пронизан трагическим пафосом, т. к. повествует о тяжелой судьбе башкирского народа, у которого было много врагов на протяжении столетия, пишет автор. Вначале монголо-татары и их потомки; потом ногайские, крымские, казанские ханы, обирающие малые народы; затем самодержавная власть, проводящая политику отторжения башкир от их исконных земель, расселения на них русских промышленников, купцов и строительства на этих местах крепостей, городов, церквей и монастырей. Как видно из романа, отношение автора к татаро-монголам однозначно негативное, их нашествие принесло народу много бед и лишений: разграбление, сожжение городов и сел, рабство, угон скота, непомерные налоги. Запоминаются эпизоды столкновений башкир с ханскими басками, собирающими дань, гибель башкирского посла Амиряла и Хабрау-сэсэна. Лейтмотивом звучит мысль, что путь народа к свободной жизни усеян многочисленными жертвами, страданиями тысяч людей. Второй роман звучит более оптимистично, т. к. башкирские племена живут в ожидании больших перемен накануне их вхождения в состав России. В нем Г. Хисамов не пишет о последствиях нашествия степняков, а ищет и находит башкирские корни их предводителя – Чингисхана, устанавливает родство чингизидов и башкирских племен. Важно также отметить, что в «Тафтиляу» говорится о неоправданных надеждах народа после союза с русским государством, о нарушениях договорных условий преемниками Ивана Грозного, о карательных экспедициях царских войск по башкирским землям. Все это определяет трагедийность повествования.

Если посмотреть на тему «Монголо-татарское иго, отношение Орды с другими народами» не только в рамках творчества отдельного писателя, а шире, то следует отметить, что она и в отечественной историографии, и в художественной литературе претерпела значительные изменения. В советскую эпоху историки и писатели вынуждены были решать в первую очередь идеологические задачи, нежели собственно специфические – научные, культурологические, эстетические. В учебниках по истории и на страницах исторических романов прочно укрепилось выражение «татаро-монгольское иго». Начало этому было положено еще Н.М. Карамзиным, который утверждал, что на Русь напала полумиллионная орда кочевников и установилось почти трехсотлетнее иго. В романах совет-

ских писателей С. Бородина «Дмитрий Донской», Василия Яна «К последнему морю», «Батый», В. Чивилихина «Память», Дм. Балашова «Младший сын» и др. повествуется о нашествии несметного количества степняков на Русь, о разорении Рязани, Козельска, Твери, Смоленска, Торжка, Муромы, Переславля, Суздаля.

Из романов с подобной тематикой в башкирской литературе следует назвать «Крыло беркута» К. Мэргэна, «Лихие времена» («Кожаная шкатулка»), «Плач домбры», «Мелодию степи» А. Хакимова, «В ожидании конца света» Б. Рафикова. Написанные в русле всей многонациональной советской литературы в 70–80-е гг. XX в. в рамках социалистического реализма, они повествуют о татаро-монгольском нашествии как о большой беде для многих народов Поволжья, Урала, Сибири, об их героической борьбе против пришельцев, рисуются картины схваток, уничтожения городов, селений, угона в плен. Вот эпизод из «Кожаной шкатулки»: «Размахивая обнаженными саблями и наострив копыта, тысячи всадников гонят городских жителей. Душераздирающими голосами плачут женщины и дети; кто-то зовет близких, и крик его тонет в грохоте и шуме; кто-то пытается вырваться из толпы и, оглушенный ударом по голове, падает под железные копыта лошадей; течет, подгоняемый нукерами, живой поток, оставляя за собой кровавое месиво раздавленных тел. Злобно ржут кони, тесня друг друга, напирая грудью на людской водоворот, а озверевшие всадники бьют плетью то по их крупам, то по головам несчастных, не разбирая, на кого падают их удары. Живой поток движется на окраину города, а вокруг, куда ни глянь, – тела убитых стражей города, не успевших бежать ремесленников, рабов и торговцев. Всюду валяются трупы лошадей, сломанное оружие, домашний скарб и утварь» [12, с. 272–273]. Б. Рафиков в своем романе сравнивает грядущее нашествие татаро-монгол с громадной булавой, которая может обрушиться на каждого и раздавить.

В постперестроечное время появились работы историко-литературного, научно-познавательного характера с более объективным взглядом на проблему, а также так называемая альтернативная история с ее переосмыслением некоторых традиционных тем истории. Читая труды «альтернативных историков» о Чингисхане и его потомках, приходишь к выводу, что, действительно, трудно представить боевой поход полумиллионной армии по бескрайним российским просторам, по бездорожью,

по незнакомой пересеченной местности с ледяными болотами, озерами, реками со своим военным снаряжением, запасными лошадьми, провизией. Все это должно было быть заранее обречено на провал.

В этом отношении заслуживает внимания книга Александра Бушкова «Чингисхан. Незвестная Азия». Ее основные положения сводятся к следующему. Так называемое татаро-монгольское нашествие не было таким масштабным, как об этом было принято говорить. Более разрушительными были междоусобицы между русскими князьями, их борьба за власть. Напротив, татаро-монголы способствовали устранению этих распрей, вручая более сильному князю ярлык на «Великое княжение». Его в свое время были удостоены Александр Невский, Даниил Галицкий, Михаил Тверской. Чингисхан и его потомки предоставили большие привилегии служителям церкви, освободили их от налогов, сделали духовных лиц неприкосновенными, т. е. божьими людьми, а в Орде строили не только мечети, но и церкви. Вопреки общепринятому мнению, А. Бушков считает, что Чингисхан вовсе не монгол, а тюрк. В XII–XIII вв. он объединил все тюркские племена и создал единое государство. Его жестокость, о которой сложены легенды, была в рамках времени, иначе управлять таким большим государством было невозможно. Был очень практичным, умелым руководителем и управителем, искусным воином. Завоевал Китай, страны Европы, но на Русь не нападал. Это уже случилось после его смерти. Реальную угрозу для Руси представляли не степняки, а тевтонцы, рыцари-крестоносцы, которые действовали с благословения Папы Римского и покушались на духовные основы народа, на его веру, стремились насаждать чуждый ему католицизм. Именно с таким врагом встретился Александр Невский на Неве в 1240 г. и на Чудском озере в 1242 г. Об этом хорошо написано и в книге Алексея Шишова «Александр Невский» (2009).

Справедливости ради следует сказать, что у историка, этнографа, востоковеда Л.Н. Гумилева мы находим подобные взгляды, изложенные им в трудах еще в советское время. Отношения между Древней Русью и Золотой Ордой он считал далекими от идеала, но они, по его мнению, носили союзнический характер. Татаро-монгольское иго, как он полагал, было не игом, а русско-татарским симбиозом, а ордынцы явились защитниками Руси от немецкой, литовской угроз, на Куликовом поле в войсках Дмитрия Донского было много воинов из крещеных татар [4, с. 585–586].

Возвращаясь к Г. Хисамову, отметим, что он, в отличие от своих предшественников, в романе «По велению башкир» также пишет об этом в духе «альтернативной истории». Считает, что в то время, когда Русь, другие народы были под влиянием монголов, платили им дань, башкирские племена находились в более свободных отношениях с ними. Привилегированное положение сородичей автор связывает с именем Чингисхана, исторические корни которого он находит на юге Башкортостана в селе Темясово (ныне Баймакский район). Отсюда и его настоящее имя – Теймясин (Темуджин). Следуя заветам знаменитого предка, его сын Джучи, внук Батый не нападали на земли своих близких родственников. Это утверждение писателя можно назвать гипотетическим, т. к. научного подтверждения генетического родства Великого хана и башкир нет. Родился в Монголии, недалеко от границ России, его предки имели монгольские и бурятские корни. Об этом написано в литературном памятнике по истории монголов «Сокровенном сказании», составленном в 1240 г.

Еще одна тема, затронутая в романе – это башкиры и ногайцы. С одной стороны, подчеркивается, разность их менталитета, уклада жизни, обычаев, отношение к женщине, показаны распри, военные столкновения между ними. Красноречив эпизод боя, в котором чуть не был убит предводитель башкирского племени кипчак Карагужак. А трагическая история его жены, красавицы Карасэс – пример разного понимания роли и места женщины в семье, в обществе у двух народов. Еще в начале романа рисуется сцена встречи Карасэс со своим любовником-ногайцем. Для него женщина – это слуга мужа, должна беспрекословно ему подчиняться, исполнять его желания и прихоти и всегда следовать за ним. На это Карасэс заявляет, что она свободный человек, что у башкир женщина – полноправный член семьи, любящая и любимая мать и жена, почитающая мужа, хозяина дома, главу семьи. После этих слов разъяренный ногаец жестоко расправляется с ней. С другой стороны, в романе звучит мысль о близости этих этносов, почти сроднившихся за долгие годы проживания на одной территории. Об этом говорит мудрый аксакал, почитаемый всеми за его знания многовековой истории башкирского народа, творчества сээнов, жизни и деятельности ханов предводитель бурзянцев Искенбей. Из уст и других персонажей мы слышим, что ногаец – это тот же башкир, а башкир – ногаец.

Из официальных источников известно, что ногайцы – самостоятельный этнос, основу ко-

торого составляли мангыты, уйсуны, канглы, кипчаки, болгары, мажары и другие древние народы. Они сформировались в XV в. в Ногайскую Орду, что связывают с именем золотоордынского темника (военачальника) Ногая. Башкиры, татары, некоторые сибирские племена платили ему дань. Ногай был влиятельным, опытным правителем и незаурядным воином. Однако в середине XVI в. Орду постигла катастрофа, начались распри, междоусобица, борьба за власть, и она распалась. Часть ногайцев ушла в Турцию, на юг, на Дунай. Об этом переселении пишет и Г. Хисамов в начале романа. Можно допустить, что «ногаец» – это собирательный этноним, включающий себя несколько этносов. Все они называли себя ногайцами, башкиры в том числе.

В связи с рассказом о Сибирском ханстве в романе «всплывает» имя легендарного атамана Ермака Тимофеевича, вошедшего в народное сознание как покоритель Сибири, патриот русской земли, отдавший за нее свою жизнь. Л.Б. Баньковский отмечает, что Ермак был человеком выдающегося ума и характера, поистине легендарной личностью [3, с. 2777–2780]. В романе фигурирует некий Ирмяк (Ермак), разбойник-наймит без роду и племени, готовый ради богатства и славы на все. По плану бая минцев Канзафара и Исмагил-хана, этот Ирмяк и должен пойти против непокорного хана Сибири Кучума. Здесь мы имеем дело с анахронизмом. Во-первых, речь в романе идет о 50-х гг. XVI в., в то время как поход Ермака в Сибирь относится к более позднему времени – к 1582–1585 гг. Во-вторых, Кучум возглавил Сибирское ханство лишь в 1563 г. Встречающиеся разнотолки в восприятии личности Ермака, думается, связаны с тем, что сначала он действительно был атаманом одной из многочисленных казацких шаек, разбойничавших на Волге и грабивших не только русских купцов и персидских послов, но и царские суда. Однако впоследствии был прощен Иваном Грозным, щедро награжден им и действовал уже от его имени во благо русской земли.

Важное место в идейно-художественной структуре романа занимает образ бая племенного кипчак Карагужака. По замыслу автора, он должен воплощать народную мудрость, прозорливость, стремление сохранить вековые устои, традиции. Изображая его в различных жизненных обстоятельствах, экстремальных ситуациях, автор подчеркивает в нем аналитический ум, стратегический характер мышления, умение вести диалог, находить общий язык с представителями других народов. Эпизоды охоты на тигра, схватки с ногайцами по-

казывают его сноровку, находчивость, мужество, воинскую удаль. Он – организатор встреч беев, народных собраний, является главным беем совета семи племен, заключивших впоследствии договор с наместником царя в Казани о вхождении в состав русского государства.

Однако его образ не лишен черт условности, заданности. Автор выходит за «горизонты художественного образа», делает его своим рупором, нарушая логику характера героя и художественной убедительности образа. Примером может послужить глава «Беи пришли», в которой предводители семи племен обсуждают предложение русского царя о присоединении. При этом Карагужак проявляет большую осведомленность в международной обстановке, знает о тайном договоре русских с турецким султаном, о дворцовых интригах в Москве, о сложных отношениях Руси с поляками, литовцами, эстонцами, о количестве войск Ивана Грозного под Казанью, обстоятельствах, подготовке взятия татарской столицы, прозорливо рассуждает об обреченности города. На резонный вопрос одного из беев о том, откуда он все это знает, тот отвечает, что его гонцы, послы постоянно курируют между странами, регулярно информируют его о событиях внешнего мира.

Трудно представить такую налаженную связь человека из далекой степи с дальними странами в тех исторических условиях, учитывая средства и способы передвижения. Не имея официального статуса посла, эти люди бая, по сути, являлись, говоря современным языком, тайными агентами, шпионами иностранного государства и не могли свободно путешествовать по миру. К тому же эти посланцы должны были общаться на других языках, преодолевать огромные расстояния на конях и возвращаться. На это в реальности уходило бы месяцы, годы. Их путь проходил бы в разных погодных условиях, по бездорожью, через леса, реки, болота, а то и моря. О том, насколько сложными, опасными для жизни были такие путешествия, свидетельствуют записки, воспоминания их участников. Например, «Хождение за три моря» тверского купца Афанасия Никитина. Его поездка длилась шесть лет, и при этом он пережил ограбление, плен и другие мытарства. Известны также записки арабского путешественника, поэта, просветителя, миссионера из исламского мира Ахмет ибн Фазлана, посетившего Волжскую Булгарию в X в., что длилось более двух лет. Есть и художественные произведения на эту тему в башкирской литературе. В романе Роберта Баимова «Караван идет из Багдада» повествуется о

многолюдном пути каравана на берега Агидели, Волги. Булат Рафиков в романе «В ожидании конца света» также пишет о миссионерско-католике Юлиане, идущего в составе большого каравана из Великой Унгарии к Поволжью, Уралу. Поэтому в нашем случае мы можем лишь вообразить, а не представлять в реальности одинокого путника на коне, пустившегося в дальнюю дорогу.

Думается, не вполне соответствует исторической правде фигура Ивана Грозного, нарисованной Г. Хисамовым. Великий князь всея Руси, впоследствии первый русский царь, на страницах романа выглядит бессильным, беспомощным, слабохарактерным перед своими подчиненными, никак не оправдывая свое прозвище. Они проявляют открытое неповиновение, игнорируют его указания, о чем говорят эпизоды с участием боярина Шуйского, воеводы Микуланского, митрополита Макария. Не делает чести царю эпизод, когда ему сообщают о прибытии башкирского посла для обсуждения вопроса о вхождении в состав Русского государства. Иван IV рад не столько возможности решения столь важного государственного дела, сколько представившемуся случаю вкусно поесть с гостем. И в беседе с башкирским посланником правитель Руси не выглядит хозяином положения, а должен во всем соглашаться с ним, признать многолетнюю зависимость от Орды, воинские неудачи в противостоянии с Казанским ханством, внутренние распри. При этом посол Гайса говорит не о *предложении* царя башкирам войти в состав России, а о его *просьбе*. Здесь важно подчеркнуть еще такую деталь. Один из мотивов романа, угадываемый подспудно, – это то, что положительное решение этого судьбоносного для обеих сторон вопроса главным образом зависело от башкир, от их позиции, от их влечения, а другой стороне отводилась лишь второстепенная роль. С этим связано и название романа. В дословном переводе с башкирского оно звучит «Башкиры приказали», хотя в журнальном варианте дается более мягкий вариант – «По велению башкир». При чтении романа невольно ищешь ответ на вопрос: что приказали башкиры и кому? Однако ответить однозначно на него не удастся.

Тем не менее автор мыслит исторически и трезво оценивает расстановку сил. Его герой Карагужак говорит сородичам, что вхождение в состав Русского государства необходимо, прежде всего, башкирам, которые в лице сильного в экономическом, военном отношениях государства обретают надежную защиту

от посягательств враждебных ханств, остаются свободными во владении вотчинными землями, природными богатствами и в вопросах вероисповедания.

В кратком виде автор касается и истории Казанского ханства. Он считает, что Казань расположена на территории древних башкир, и там их проживало много. Но после опустошительных походов Тамерлана Казань и другие болгарские города были разрушены, опустошены, и башкиры тоже были вынуждены оставить эти земли. Географ, исследователь края П.И. Рычков писал, что Казань была основана ордынским ханом Саином после смерти Батыея на болгарских землях вместо города Брахимона [9, с. 66].

Высказывая некоторые замечания автору, мы не вправе строго судить его за «погрешности», фактические неточности, «отступления» от исторической правды и т. д. Роман адресован, прежде всего, широкому читателю, не столь взыскательному и требовательному, как критик. И любознательный читатель найдет в нем немало интересного и полезного по истории своих предков.

При чтении и анализе романа надо иметь в виду то, что мы имеем дело не с научным трудом по истории, а с художественным произведением, писателем-романистом, стремящимся добиться художественной правды, а не исторической достоверности описываемого. В отличие от ученого-историка, в большей мере привязанного к реалиям жизни, доказывающего истину, писатель волен возвыситься над частной правдой факта и не столько доказывать, сколько показывать эту истину через художественные образы-типы. Когда предметом изображения являются отдаленные эпохи, сведения о которых скудны, порой разноречивы, автору приходится домысливать, восполнять «белые пятна» истории творческим воображением, вымыслом, действуя по принципу «так могло быть в этих исторических условиях». Многие из тех времен до нас дошло в виде легенд, преданий, сказаний и летописей, которые, как правило, создавались, составлялись уже после произошедших событий, и их авторы не всегда были точны в датах, именах, географических названиях, учитывали интересы своего хозяина – хана, князя, царя, выражали его симпатии и антипатии.

Художник слова более свободен и в трактовке личности исторического деятеля, и в выдвижении предположений, гипотез относительно того или иного исторического явления. Имманентные законы художественности,

эстетики позволяют ему прибегать к определенной доле условности, создавать мир, не вполне адекватный, не целиком тождественный реальному, объективному. Если для ученого история – это собрание частных фактов, то писатель извлекает из них выводы общего характера. Еще Аристотель в своей «Поэтике» писал, что «поэзия говорит более об общем, история о единичном, и поэтому поэзия философичнее и серьезнее истории» [1, с. 67]. Нельзя упускать из виду и роль субъективного начала в аналитическом прочтении произведения, о чем говорил А.П. Скафтымов: «Исследователю художественное произведение доступно только в его личном эстетическом опыте. В этом смысле, конечно же, его восприятие субъективно» [10, с. 139, 142].

В свете вышесказанного мы и должны воспринимать роман Галима Хисамова. Примечательно и то, что писатель высказывает альтернативные точки зрения на некоторые факты истории, приглашает на дискуссию, выйти за рамки поставленных в романе тем и вопросов, к размышлениям не только о башкирской, но и российской истории.

Список литературы

1. Аристотель. Об искусстве поэзии. М., 1957.
2. Александрова Л.П. Советский исторический роман и вопросы историзма. Киев, 1971.
3. Бан'ковский Л.В. Землепроходец Ермак // Его же. Собрание сочинений. Статьи. Очерки. Документы. 1995–1997. Березники, 2014. Т. 15.
4. Беляков С.С. Гумилев и сын Гумилева. М., 2013.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. Л., 1989.
6. Зинченко В.Г. Роман о прошлом и исторический роман // Филол. науки. 1987. № 1. С. 27–32.
7. Петров С.М. Русский исторический роман XIX века. М., 1964.
8. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., 1958. Т. 6.
9. Рычков П.И. Топография Оренбургская. Спб., 1762.
10. Скафтымов А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы (1923) // Русская литературная критика. Саратов, 1994.
11. Фешкин В.Н. Материалы академика М.К. Любавского по истории Башкортостана // Вестн. АН РБ. 2013. Т. 18. № 2.
12. Хакимов А. Куштиряк. Лихие времена. М., 1984.
13. Хисамов Г.А. По велению башкир. (на башк. яз) // Агидель. 2016. № 10. С. 69–107; № 11. С. 33–59.
1. Aristotel'. Ob iskusstve poezii. M., 1957.
2. Aleksandrova L.P. Sovetskij istoricheskij roman i voprosy istorizma. Kiev, 1971.
3. Ban'kovskij L.V. Zemleprohodec Ermak // Ego zhe. Sbranie sochinenij. Stat'i. Ocherki. Dokumenty. 1995–1997. Berezniki, 2014. T. 15.
4. Belyakov S.S. Gumilev i syn Gumileva. M., 2013.
5. Gumilev L.N. Etnogenez i biosfera zemli. L., 1989.
6. Zinchenko V.G. Roman o proshlom i istoricheskij roman // Filol. nauki. 1987. № 1. S. 27–32.
7. Petrov S.M. Russkij istoricheskij roman XIX ve-ka. M., 1964.
8. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. M., 1958. T. 6.
9. Rychkov P.I. Topografiya Orenburgskaya. Spb., 1762.
10. Skaftymov A.P. K voprosu o sootnoshenii teoreticheskogo i istoricheskogo rassmotreniya v istorii literatury (1923) // Russkaya literaturnaya kritika. Saratov, 1994.
11. Feshkin V.N. Materialy akademika M.K. Lyubavskogo po istorii Bashkortostana // Vestn. AN RB. 2013. T. 18. № 2.
12. Hakimov A. Kushtiryak. Lihie vremena. M., 1984.
13. Hisamov G.A. Po veleniyu bashkir. (na bashk. yaz) // Agidel'. 2016. № 10. S. 69–107; № 11. S. 33–59.

The novel “At the Bashkirs’ dictation” by Galim Khisamov (the experience of the commented reading)

The article deals with the ideological and thematic content of the novel “At the Bashkirs’ dictation” by Galim Khisamov, there are revealed the leading motives, advantages and so-called shortcomings in the author’s conception of the history and personality. The novel is characterized as a historical one, there are enumerated its criteria. There is considered the characters’ sphere of the work in part, there are revealed the stylistic dominants, there is given the characteristics of the author’s position related to the historical facts and representatives. The author draws a parallel between the other novels of this theme.

Key words: *historical novel, fiction, the Bashkir tribes, ethnos, antithesis, descriptiveness, anachronism, character, concept.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2021)

О.В. ВРУБЛЕВСКАЯ
(Волгоград)

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
СОВРЕМЕННОЙ ОНОМАСТИКИ:
XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ «ОНОМАСТИКА
ПОВОЛЖЬЯ»**

11–12 ноября 2021 г. на базе Оренбургского государственного педагогического университета при поддержке Волгоградского государственного социально-педагогического университета и при содействии Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) прошла XIX Международная научная конференция «Ономастика Поволжья».

Оренбургская область четырьмя речными путями связана с Волгой [1], поэтому проведение конференции «Ономастика Поволжья» в г. Оренбурге оправданно и закономерно. В этом году конференция была посвящена 220-летию со дня рождения В.И. Даля, который 8 лет собирал слова для своего словаря на территории Оренбуржья.

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в стране и мире Оренбургская конференция проходила в онлайн-формате. Однако это не помешало исследователям из разных городов страны и зарубежья «встретиться» и поделиться результатами своих исследований с коллегами.

В оргкомитет XIX Международной научной конференции «Ономастика Поволжья» было представлено около 70 докладов 87 авторов-ономатологов из 32 российских городов: Арзамаса, Благовещенска, Борисоглебска, Великого Новгорода, Волгограда, Вологды, Воронежа, Екатеринбурга, Ижевска, Кемерово, Костромы, Кумертау, Махачкалы, Москвы, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Оренбурга, Перми, Пскова, Самары, Санкт-Петербурга, Симферополя, Смоленска, Сургута, Тамбова, Твери, Тюмени, Ульяновска, Читы, Элисты, Якутска, Ярославля и села Прямухино Тверской области, в котором расположен музей дворянского рода Бакуниных. Участники из 9 зарубежных стран представлены учены-

ми из Донецка (ДНР), Алматы и Нур-Султана (Казахстан), Чанчуна (КНР), Кишинева (Молдавия), Прешова (Словакия), Карса (Турция), Киева и Одессы (Украина), Парижа (Франция), Денцлинга (Германия).

В числе участников конференции не только известные ученые, крупные специалисты по проблемам ономастики и лингвистики в целом, в числе которых 2 члена-корреспондента РАН, 23 доктора наук, 48 кандидатов наук, но и начинающие исследователи, магистранты и аспиранты, а также учителя школ, краеведы и любители родного языка.

На открытии конференции выступили ректор Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ), кандидат педагогических наук, доцент С.А. Алешина; проректор по научной работе ОГПУ, доктор исторических наук, профессор Е.В. Бурлуцкая; декан филологического факультета ОГПУ, доктор педагогических наук, доцент О.М. Косянова; председатель постоянно действующего организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья», доктор филологических наук, профессор Волгоградского государственного социально-педагогического университета В.И. Супрун; представители организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья» в Оренбурге доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ОГПУ Е.Н. Бекасова и кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ОГПУ П.А. Якимов.

Пленарное заседание было открыто докладом С.А. Мызникова (Москва), посвященным анализу происхождения некоторых фамилий, зафиксированных на территории верхнего Поволжья и смежных территорий. Материалом для анализа послужили различные источники, где указана географическая привязка фамилии, а также результаты полевых исследований. Рассмотрение проблем антропонимии было поддержано докладом Е.Н. Бекасовой (Оренбург) о динамике системы антропонимов, которая была выявлена в ходе анализа результатов двадцатипятилетнего анкетирования студентов и школьников образо-

вательных учреждений Оренбургской области. Это позволило определить особенности оценки личных имен, специфику взаимодействия русского и тюркских именников в условиях полиэтничного региона, влияние всемирной интеграции и унификации на осмысление реальных и «виртуальных» антропонимов. Одному из актуальных вопросов современной ономастики был посвящен доклад В.И. Супруна (Волгоград) о проблемах русской ономастической орфографии. В докладе отмечается, что практически во всех разрядах ономастики наблюдаются колебания в написании имен собственных, их склонении, деривационных возможностях и сочетательных вариантах; обосновывается необходимость теоретической разработки и практического воплощения новых правил орфографии имен собственных в современном русском языке. В докладе Е.Л. Березович, Ю.А. Кривошаповой (Екатеринбург) представлены результаты семантико-мотивировочного изучения номинации камней, в том числе выделены топонимическая и этнонимическая номинативные модели, выявленные в ходе анализа неофициальной профессиональной лексики минералогов, ювелиров и любителей камней. Ж.Н. Жунусова (Нур-Султан, Казахстан) останавливается на рассмотрении лексикографического аспекта ономастических исследований, анализируя региональные топонимические словари, созданные казахстанскими учеными. А доклад В.И. Теркулова (Донецк, ДНР) был посвящен лингвистическому и этиологическому исследованию происхождения первичных названий г. Донецка – Юзово и Юзовка.

В работе секции «Теоретические и методологические аспекты ономастики» обсуждались проблемы становления военной ономастики как самостоятельного научного направления (Н.А. Фатеева, Тюмень); определения лингвистического статуса пародийных названий памятников (М.В. Ахметова, Москва); организации ономастических микросистем (на материале собственных имен змей в восточно-славянских заговорах) (Е.Л. Березович, О.Д. Сурикова, Екатеринбург); идеологизации онимного сознания на постсоветском пространстве (В.И. Мозговой, Донецк, ДНР); вопросы ономастического вкуса эпохи на материале урбанонимов (Р.В. Разумов, Ярославль); переосмысления субстратных топонимов и гидронимов на материале географических названий Тамбовской области (А.С. Щербак, Тамбов); коннотации имен собственных на

примере имен теледискурса постсоветского периода (И.В. Крюкова, Волгоград). Вопрос о графико-орфографической неоднозначности оформления ивентонимов, затронутый в докладе Т.П. Романовой (Самара), коррелирует с обсуждаемыми на пленарном заседании проблемами ономастической орфографии и еще раз подчеркивает важность своевременного решения данной проблемы. Несколько докладов было посвящено рассмотрению лингвокультурологических аспектов топонимии. Это выступление Н.В. Бубновой (Смоленск) о выделении топонимического ядра единого национального культурного пространства; доклад Вэн Цзятун (КНР) о причинах употребления калек в русском языке при переводе названий провинциальных административно-территориальных объектов КНР; и выступление Г.К. Байзаковой, Ж.Н. Жунусовой (Нур-Султан, Казахстан) о топонимическом пространстве Восточного Казахстана.

Онлайн-формат проведения конференции обусловил совместную работу некоторых секций. Так, на совместном заседании секций «Современные проблемы антропонимики и этнонимии» и «Современные проблемы топонимики и микротопонимики» были рассмотрены особенности антропонимической системы старообрядцев Южной Америки (Н.Г. Архипова, Благовещенск); антропонимические традиции и предпочтения двух дворянских родов: Львовых и Бакуниных (И.М. Ганжина, М.Ю. Черенок, Тверь); способы образования уменьшительно-ласкательных антропонимов в говорах среднего Поволжья (Т.Е. Баженова, Самара); специфика некоторых личных имен до-тибет-монгольского происхождения в антропонимии хори-бурят (Р.Г. Жамсаранова, Чита). В докладах также были представлены модели создания современных русских прозвищ, образованных на основе комбинации мотивов лингвистического и экстралингвистического характера (А.В. Цепкова, Новосибирск); принципы образования прозвищ русских и коми-пермяков, мотивированные цветом волос названных лиц (М.В. Боброва, Санкт-Петербург); а также трансформация казахского антропонимикона под влиянием русского (Д.Д. Шайбакова, Казахстан); особенности фонетического освоения русских личных имен в якутском языке (Е.Р. Николаев, Якутск). В докладе Е.А. Шохенмайера (Денцлинген, Германия) проведен сравнительный анализ профессионального фамильного ландшафта России, Франции и Германии на мате-

риале фамилий, указывающих на ремесленную принадлежность.

Доклады по топонимии были посвящены особенностям лексико-семантических типов топонимической системы Юга России (Н.А. Кичикова, Э.Б. Манджиева, Элиста); стратегиям номинации объектов Астафьевского и Светлинского месторождений пьезокварца с точки зрения основных подходов к формированию топонимических систем этих месторождений (Ю.С. Костылев, Пермь); специфике географических названий села Нуштайкино Бугурусланского района Оренбургской области на основе полевых исследований автора (Н.В. Беленов, Самара); динамике коннотативных значений топонима *Крым* (О.В. Врублевская, Волгоград). В выступлении Е.В. Цветковой (Кострома) обращается внимание на значимость словаря В.И. Даля в топонимических исследованиях, что иллюстрируется на материале костромской топонимии.

Участники объединенных секций «Городское ономастическое пространство» и «Ономастическая периферия и апеллятивно-ономастическое пограничье» обсудили различные аспекты изучения эргонимов: эргонимы как носитель национально-культурной информации (доклад М.С. Дзюбы, Тамбов; доклад И.Ю. Русановой, Ижевск); эргонимы малого города как часть городского ономастического ландшафта (Е.А. Казнина, Ярославль); ассоциативный потенциал частотных эргонимов (Ю.В. Железнова, Ижевск). В докладе А.П. Рассадина, В.И. Ильина (Ульяновск) был поднят актуальный вопрос о муниципальном администрировании процессов переименований и присвоения названий объектам, формирующих городское ономастическое пространство. В работе данных секций были затронуты и другие проблемы ономастической периферии: особенности номинации жителей деревень Терского берега Белого моря на материале полевых записей 2021 г. (В.С. Кучко, Екатеринбург); роль имени в успехе бренда (И.Ю. Баранов, Москва); процесс апелляция онама *meri* в языке ток-писин (С.С. Калинин, Москва); персонификация дней недели в языках разных народов (О.Н. Складенко, Одесса, Украина).

Еще одна онлайн-секция объединила исследователей «Литературной и фольклорной ономастики» и «Ономастики в образовательном процессе». Большая часть выступлений посвящена исследованию литературных онимов. В докладах участников были охарактери-

зованы функции антропонимов в повести Б. Васильева «Завтра была война» (А.А. Бурченкова, Смоленск); особенности антропонимов двух эпосов, огузского героического эпоса «Китаби – Деде Горкуд» и германского эпоса «Песня о Нибелунгах» (Ф.Ш. Пашаева, Карс, Турция). Кроме того, представлен анализ особенностей функционирования отчеств персонажей в трилогиях Д.И. Рубиной «Русская канарейка» и «Наполеонов обоз» (Н.В. Ланге, Смоленск); классифицированы прозвища в детских повестях С.М. Голицына (Е.К. Щербакова, Оренбург); рассмотрен корпус псевдонимов, представленных в советских изданиях конца 1920-х – начала 1930-х гг. на цыганском языке, проводится их сопоставление с псевдонимами современников (В.В. Шаповал, Москва).

В ряде докладов раскрывается текстообразующая и сюжетообразующая роль онимов в художественном произведении. В докладе Н.В. Комлевой (Вологда) – на примере прозвищ персонажей повестей и рассказов В.И. Белова; в выступлении Л.А. Климковой (Арзамас) – на основе анализа имен собственных романа Ю.М. Полякова «Гипсовый трубочка»; в сообщении Н.С. Кочневой (Тюмень) – на материале онимов фантастического романа «Мальчик девочку искал: Тыквагонские приключения».

В исследовании Е.В. Генераловой (Санкт-Петербург) показаны особенности использования онимов в пословицах и поговорках Петровской эпохи. А в докладе С.С. Волкова, Е.М. Матвеева, А.С. Смирновой, М.Г. Шарихиной (Санкт-Петербург) представлены материалы научного проекта «Словарь антропонимов в русской панегирической поэзии XVIII века», осуществляемого в Институте лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург). В числе задач проекта исследование и лексикографическое описание особенностей трансформации и развития семантики «литературного» антропонима.

В рамках обсуждения вопросов о месте ономастики в образовательном процессе были представлены доклады, посвященные роли ономастики в новом школьном учебном предмете «Русский родной язык» (Г.М. Кулаева, Оренбург) и методике изучения названий внутригородских объектов на занятиях по русскому языку как иностранному (А.А. Соколова, Тюмень).

Материалы докладов конференции опубликованы в сборнике [2].

На заключительном заседании были подведены итоги конференции, намечены перспективы дальнейших ономастических исследований, принята резолюция. Делегация участников из Элисты пригласила всех на следующую встречу в октябре 2022 г. в Элисту, где на базе Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова будет проходить XX конференция «Ономастика Поволжья», посвященная 55-летию данного научного форума.

Список литературы

1. Супрун В.И., Бекасова Е.Н., Якимов П.А. Предисловие // Ономастика Поволжья: матер. XIX Междунар. науч. кон., посвящ. 220-летию со дня рождения В.И. Даля / науч. ред. Е.Н. Бекасова, В.И. Супрун. Оренбург, 2021. С. 9–12.

2. Ономастика Поволжья: материалы XIX Междунар. науч. конф., посвящ. 220-летию со дня рождения В.И. Даля / науч. ред. Е.Н. Бекасова, В.И. Супрун; сост. П.А. Якимов. Оренбург, 2021.

* * *

1. Suprun V.I., Bekasova E.N., Yakimov P.A. Pre-dislovie // Onomastika Povolzh'ya: mater. XIX Mezhdunar. nauch. kon., posvyashch. 220-letiyu so dnya rozhdeniya V.I. Dallya / nauch. red. E.N. Bekasova, V.I. Suprun; sost. P.A. Yakimov. Orenburg, 2021. S. 9–12.

2. Onomastika Povolzh'ya: materialy XIX Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 220-letiyu so dnya rozhdeniya V.I. Dallya / nauch. red. E.N. Bekasova, V.I. Suprun. Orenburg, 2021.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Белоус
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: selenasdok@list.ru
- Бермус
Александр Григорьевич* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета. E-mail: bermous@sfedu.ru
- Бордовская
Нина Валентиновна* – доктор педагогических наук, академик РАО, профессор кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: nina52@mail.ru
- Ван Цуй* – доктор филологических наук, доцент Шэньсиского педагогического университета. E-mail: annawangnb@163.com
- Веселова
Полина Николаевна* – преподаватель Института информационных наук Московского государственного лингвистического университета. E-mail: polino4kaveselova@yandex.ru
- Веснина
Людмила Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Цзилинского университета международных исследований. E-mail: levesna@yandex.ru
- Власова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: vlaska@bk.ru
- Войтецук
Ирина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романогерманских языков и межкультурной коммуникации Челябинского государственного университета. E-mail: wfirina@mail.ru
- Вэн Цзятун* – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ong.valentine@yandex.ru
- Гуренков
Андрей Александрович* – аспирант кафедры иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета. E-mail: andrei.gurenkov@mail.ru
- Давыдова
Анна Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: bootlegger@inbox.ru
- Детинкина
Виктория Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Удмуртского государственного университета. E-mail: izhvita@mail.ru

- Динаев
Алихан Мавладиевич* – заведующий педагогической мастерской Чеченского государственного педагогического университета. E-mail: alihan5589@mail.ru
- Долгова
Полина Викторовна* – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: mandy4969@gmail.com
- Елифантьева
Светлана Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования Ярославского государственного педагогического университета. E-mail: s.elifanteva@yandex.ru
- Епифанова
Валентина Валерьевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сопоставительного изучения языков Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: valentyana4@yandex.ru
- Ермаков
Сергей Алексеевич* – преподаватель кафедры иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: sergey-ermakov.1811@mail.ru
- Жигалова
Евгения Александровна* – научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Восточно-Сибирского института Министерства внутренних дел РФ. E-mail: razr15@rambler.ru
- Загвоздина
Валентина Юрьевна* – воспитатель МБДОУ «Детский сад №15 “Родничок”» п. Мишелевка Иркутской области. E-mail: zagvozdina.valya@yandex.ru
- Зайцева
Юлия Сергеевна* – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: ylia13.98@mail.ru
- Зачиняева
Елена Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования Дальневосточного федерального университета. E-mail: al_fedor@list.ru
- Киселева
Татьяна Геннадьевна* – кандидат психологических наук, декан дефектологического факультета Ярославского государственного педагогического университета. E-mail: kisseleva2108@mail.ru
- Кислякова
Евгения Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Кожмякина
Валерия Алексеевна* – старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kozhemyakinavaleria@vsru.ru
- Коробкина
Наталья Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nataliakor88@yahoo.com

- Королева
Илона Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент подготовительного отделения Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: natalyashkabara@yandex.ru
- Корсунская
Анастасия Геннадьевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Военного института физической культуры. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Кошкина
Елена Анатольевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: coshkina.el@yandex.ru
- Кравцов
Вячеслав Владимирович* – кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования Дальневосточного федерального университета. E-mail: svkravtsov@yandex.ru
- Любарский
Руслан Васильевич* – кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 57 г. Брянска. E-mail: ludmila12a@rambler.ru
- Маджаева
Санья Ибрагимовна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета Минздрава РФ. E-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru
- Макевнина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Макевнина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Мальшиева
Елена Юрьевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Матвеева
Наталья Васильевна* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Мельникова
Инна Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования Ярославского государственного педагогического университета. E-mail: i.melnikova@yspu.org
- Мунгашева
Марина Сайдамагомедовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Невзоров
Михаил Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Сахалинского государственного университета. E-mail: triokoz@yandex.ru
- Новиков
Денис Сергеевич* – старший преподаватель кафедры общей гигиены и экологии Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: dennov89@mail.ru

- Овсянникова
Оксана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств Тюменского государственного университета. E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru
- Овсянникова
Татьяна Вадимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Удмуртского государственного университета. E-mail: izhvita@mail.ru
- Павловская
Ирина Григорьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: irinapav05@yandex.ru
- Пешкова
Дарья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: daryanewreality@yandex.ru
- Полежаев
Дмитрий Владимирович* – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и воспитательной деятельности, руководитель регионального ресурсного центра гражданско-патриотического воспитания Волгоградской государственной академии последипломного образования. E-mail: polezh@mail.ru
- Ромашова
Ольга Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественного здоровья, организации и информатизации здравоохранения Института усовершенствования врачей Национального медико-хирургического центра им. Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения РФ. E-mail: selenasdok@list.ru
- Сазонова
Анжелика Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования Дальневосточного федерального университета. E-mail: sazonova66@mail.ru
- Саркисян
Мариана Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры западноевропейских языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Секретёва
Алина Викторовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградской академии МВД России. E-mail: alina-ts@mail.ru
- Семкулич
Дмитрий Витальевич* – адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: sema1995@mail.ru
- Сербин
Владимир Алексеевич* – преподаватель кафедры дальневосточных языков Военного университета Минобороны России. E-mail: vietvladimir@gmail.com
- Сериков
Владислав Владиславович* – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО. E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru
- Стародубцева
Наталья Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: na_starodubceva@volsu.ru

- Тарасов
Андрей Андреевич* – преподаватель Института русского языка и культуры Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: pknprof@gmail.com
- Тимко
Наталья Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Троцюк
Светлана Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. E-mail: svetlana.trocuk@mail.ru
- У Сяохун* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 276443957@qq.com
- Фатьянова
Ирина Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Донецкого национального университета. E-mail: irafatianova@mail.ru
- Хасанов
Ришат Фаукатович* – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии Бирского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: hasanovrr@rambler.ru
- Хвастунова
Елена Петровна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: elena_volga68@mail.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Черницына
Татьяна Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru
- Чжан Вэй* – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русского языка Цзилиньского университета международных исследований. E-mail: 18222319@qq.com
- Чжан Юй* – аспирант кафедры истории русской литературы Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 2219226681@qq.com
- Чубов
Сергей Александрович* – преподаватель Медико-фармацевтического колледжа Курского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: chubovsa@mail.ru
- Чудина
Елена Ефимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: echudina@mail.ru
- Шешукова
Екатерина Ивановна* – ассистент кафедры искусств Тюменского государственного университета. E-mail: katyusha-sheshuk@mail.ru

*Шинкарева
Надежда Алексеевна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Педагогического института Иркутского государственного университета. E-mail: zagvozdina.valya@yandex.ru

*Шкабара
Наталья Ивановна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: natalyashkabara@yandex.ru

*Юдин
Владимир Владимирович*

– доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, руководитель Лаборатории развития профессионального образования Научного центра РАО при Ярославском государственном педагогическом университете. E-mail: vvyudin@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Bermus* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Education and Pedagogy, Southern Federal University. E-mail: bermous@sfedu.ru
- Alihan Dinaev* – Head of Pedagogical Workshop, Chechen State Pedagogical University. E-mail: alihan5589@mail.ru
- Alina Sekreteva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: alina-ts@mail.ru
- Anastasiya Korsunskaya* – PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Andrey Gurenkov* – Post Graduate Student, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Pedagogical Institute of Irkutsk State University. E-mail: andrei.gurenkov@mail.ru
- Andrey Tarasov* – Lecturer, Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University. E-mail: pknprof@gmail.com
- Anna Davydova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: bootlegger@inbox.ru
- Anzhelika Sazonova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Education, Far Eastern Federal University. E-mail: sazonova66@mail.ru
- Darya Peshkova* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Languages and Translation, Bunin Yelets State University. E-mail: daryanewreality@yandex.ru
- Denis Novikov* – Senior Lecturer, Department of Common Hygiene and Ecology, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: dennov89@mail.ru
- Dmitriy Polezhaev* – Advanced PhD (Philosophy), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Activity, Head of the Regional Resource Center of the Civic and National Education, Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: polezh@mail.ru
- Dmitriy Semkulich* – Adjunct, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: sema1995@mail.ru
- Ekaterina Sheshukova* – Assistant, Department of Arts, University of Tyumen. E-mail: katyusha-sheshuk@mail.ru
- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru

- Elena Belous* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: selenasdok@list.ru
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: echudina@mail.ru
- Elena Hvastunova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: elena_volga68@mail.ru
- Elena Koshkina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. E-mail: coschkina.el@yandex.ru
- Elena Malysheva* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguistics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Elena Zachinyaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Education, Far Eastern Federal University. E-mail: al_fedor@list.ru
- Evgeniya Kislyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Evgeniya Zhigalova* – Research Associate, Scientific Research Department and Editorial and Publishing Department, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: razr15@rambler.ru
- Iлона Koroleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Preparation Department, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: natalyashkabara@yandex.ru
- Inna Melnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods and Technologies of Special and Inclusive Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: i.melnikova@yspu.org
- Irina Fatyanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Donetsk National University. E-mail: irafatianova@mail.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Irina Pavlovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: irinapav05@yandex.ru

- Irina Voyteshuk* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Languages and Intercultural Communication, Chelyabinsk State University. E-mail: wfirina@mail.ru
- Lyudmila Vesnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Jilin International Studies University. E-mail: levesna@yandex.ru
- Mariana Sarkisyan* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Marina Mungasheva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State University. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Mikhail Nevzorov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Sakhalin State University. E-mail: triokoz@yandex.ru
- Nadezhda Shinkareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Pedagogical Institute of Irkutsk State University. E-mail: zagvozdina.valya@yandex.ru
- Natalia Timko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovsky branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: natasha timko@mail.ru
- Natalya Korobkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nataliakor88@yahoo.com
- Natalya Matveeva* – PhD (Philology), Head of the Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Natalya Shkabara* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: natalyashkabara@yandex.ru
- Natalya Starodubtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: na_starodubceva@volsu.ru
- Nina Bordovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Member of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint-Petersburg State University. E-mail: nina52@mail.ru
- Oksana Ovsyannikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Arts, University of Tyumen. E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru
- Olga Romashova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Public Health, Organization and Informatization of Public Health Service, Institute of Doctors' Improvement, National Medical and Surgical Center named after N.I. Pirogov of the Ministry of Health of the Russian Federation. E-mail: selenasdok@list.ru

- Polina Dolgova* – Assistant, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: mandy4969@gmail.com
- Polina Veselova* – Lecturer, Institute of Information Sciences, Moscow State Linguistic University. E-mail: polino4kaveselova@yandex.ru
- Rishat Hasanov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Philology, the Birsik branch of Bashkir State University. E-mail: hasanovrr@rambler.ru
- Ruslan Lyubarskiy* – PhD (Philology), Teacher of Russian Language and Literature, Municipal General Education Institution “Secondary school #57 of Bryansk”. E-mail: ludmila12a@rambler.ru
- Sanya Madzhaeva* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Latin and Foreign Languages, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru
- Sergey Chubov* – Lecturer, Medical and Pharmaceutical College of Kursk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: chubovsa@mail.ru
- Sergey Ermakov* – Lecturer, Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov. E-mail: sergey-ermakov.1811@mail.ru
- Svetlana Elifanteva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods and Technologies of Special and Inclusive Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: s.elifanteva@yandex.ru
- Svetlana Trotsyuk* – PhD (Philology), Associate Professor, Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. E-mail: svetlana.trocuk@mail.ru
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Tatyana Chernitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru
- Tatyana Kiseleva* – PhD (Psychology), Dean of the Speech Pathology Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: kisseleva2108@mail.ru
- Tatyana Ovsyannikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistic and Linguodidactic Support of Foreign Professional Communication, Udmurt State University. E-mail: izhvita@mail.ru
- Valenina Epifanova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Comparative Study of Languages, Lomonosov Moscow State University. E-mail: valentyna4@yandex.ru

- Valentina Zagvozdina* – Nursery Teacher, Municipal Budget Preschool Educational Institution “Kindergarten No. 15 “Rodnichok” of Mishelevka of the Irkutsk region”. E-mail: zagvozdina.valya@yandex.ru
- Valeriya Kozhemyakin* – Senior Lecturer, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kozhemyakinavaleria@vspu.ru
- Viktoriya Detinkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistic and Linguodidactic Support of Foreign Professional Communication, Udmurt State University. E-mail: izhvita@mail.ru
- Vladimir Serbin* – Lecturer, Department of the Far Eastern Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: vietvladimir@gmail.com
- Vladimir Yudin* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies, Head of the Laboratory of the Development of Professional Education, The Research Center of the Russian Academy of Education in Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: vvyudin@gmail.com
- Vladislav Serikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Chief Research Associate, Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education. E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru
- Vyacheslav Kravtsov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Education, Far Eastern Federal University. E-mail: svkravtsov@yandex.ru
- Wang Cui* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Shaanxi Normal University. E-mail: annawangnb@163.com
- Weng Jiatong* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: Ong.valentine@yandex.ru
- Wu Xiaohong* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: 276443957@qq.com
- Yuliya Zaytseva* – Assistant, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: ylia13.98@mail.ru
- Zhang Wei* – PhD (Philology), Associate Professor, Dean of the Department of Russian Language, Jilin International Studies University, E-mail: 18222319@qq.com
- Zhang Yu* – Post Graduate Student, Department of History of Russian Literature, Saint-Petersburg State University. E-mail: 2219226681@qq.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)