



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6(169)

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.

БОРДОНСКАЯ Л.А., ИГУМНОВА Е.А., СЕРЕБРЯКОВА С.С. Диверсификация форм обучения и воспитания: проектирование будущими педагогами образовательных интегрированных офлайн- и онлайн-событий	4
ЗИНЧЕНКО В.О., БОЙКО Е.А. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности: результаты исследования	12
КАТУШЕНКО О.А. Конент-анализ транслируемых педагогом профессиональных ценностей в электронной среде	19
МАКАРОВА И.А., ДОРОЖКИНА Е.С. Инновационные воспитательные практики общего образования как ресурс профессиональной подготовки будущего учителя (на примере изучения РИП воспитательной направленности)	23
ПОПОВА К.А., ЗУДИНА Е.В. О проблемах материальной денежной мотивации учителей общеобразовательной школы	30
ТРОИЦКАЯ Ю.В. Средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей	37
СЕРЕДА Л.И. Технология задачно-ориентированного обучения иностранному языку (ТВЛТ) в техническом вузе	44
МАКАРЕНКО Е.Д., КОЛЕСНИКОВА В.В., БОЧКОВА О.С. Мемуарный текст как единица формирования лингвострановедческих знаний	51
ЛУКЬЯНОВА В.С., ГРИНЬКО О.А. Современные требования к профессиональной языковой подготовке студентов экономических специальностей	55
КАРНАУХОВА Т.И., КОЧЕРГИНА О.А. Музыкально-слуховой самоконтроль как условие повышения качества инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов	62
РОГОВСКАЯ Н.И., ПАШКОВСКАЯ Н.Д. Формирование познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей вуза на основе лично-ориентированного подхода при применении комплекса заданий и упражнений	66
РЕВЕКО Л.С. Социокультурный аспект профессионально направленного обучения иностранному языку (на материале немецкого языка)	72

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

ФЕНДЖАНИ С., АЛИЯРИ ШОРЕХДЕЛИ М., АХМАДИ М. Обучение русскому простому односоставному предложению персоязычных студентов с помощью игр	76
ВОРОБЬЕВ А.Е., МУЛЛИНОВА О.А., МУЛЛИНОВА Т.А. Перифраза в современном газетном заголовке	81
ДАНИЛОВА Ю.Ю., ХОХЛОВА О.А. Речеповеденческие модели персонажей современных русских авторских сказок: социализация ребенка через осмысленное чтение	87
НАУМЕНКО О.В., БИРЮКОВА Ю.О. Подготовка учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности учащихся	94
МОНГУШ С.Р. Непрерывное образование в системе «школа – СПО», основанное на национальных традициях Тувы	99



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ЛОСКУТОВА С.В. Компоненты картины мира как элементы кода культуры	107
КОСОВА М.В., БЕЛОУС Е.С. Речевая репрезентация интенции побуждения в тексте промемории XVIII в.	112
МИКОЛАЙЧИК В.И., БЕЛОКОНЬ В.В. Типы морфемного структурирования словоформ и вариативность реализации их семантического потенциала в речевых условиях	116
ГУЛИНОВ Д.Ю., БАКУМОВА Е.В. Социальная реклама российской городской среды: функциональные особенности и языковое своеобразие	121
МАЗИКОВА Н.Ю., СУРОВЦЕВА М.Г. Языковые средства диалогизации современного рекламного текста	126
МА ЦЗЯНЬ. Особенности употребления восклицательных высказываний в русской художественной литературе	134
СИВОВА Т.В. Цветовая концептосфера флористического пространства русского языка. Цвет астры	140
ХАНЬ ФАН. Лингвистические особенности глаголов состояния в русском языке и трудности их преподавания	148
ШАМШИНА А.И. Мультиmodalность англоязычного методического дискурса с позиции теории множественного интеллекта Говарда Гарднера	155
ДБЯКОВА А.А. Стратегии и тактики деструктивного речевого поведения учителя	163
ДМИТРИЕВА С.О. Динамика молодежного лексикона на примере готической субкультуры в России	170
ДЕДЮХИНА А.Г. Англицизмы в русском языке: «Профессии и должности IT-сферы» (классификационные группы)	176
ЗИНЬКОВСКАЯ А.В., ПЛАКСИН В.А. Некоторые особенности лингвистической адаптации англоязычных экономических терминов в русской терминосистеме	181
ЗЫРЯНОВА И.Н., БУДАЕВА Д.А. Когнитивный анализ каузативных глаголов в английском и немецком языках (на материале глаголов <i>let</i> и <i>lassen</i>)	184
СКОРОБАЧ Н.Ю. Способы и особенности средств выражения вербальной агрессии в текстах современных англоязычных СМИ	190

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.07.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 30,1
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 76

Выход в свет
11.08.2022.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

СКАЧКОВА И.И. Языки семейно-бытового общения и уровень владения английским языком членов миноритарных групп в США во втором десятилетии XXI в.	195
МУСАЕВА А.А., АРСАЛИЕВА Э.Х. К вопросу об имплицитном отрицании в речевом дискурсе на материале романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение»	199
КАНДРАШКИНА О.О. Лингвопоэтические средства создания художественного пространства (на примере романа Р.М. Уилсона «Улица Эрика»).....	204
ФУ ЯМЭЙ. Русские и китайские глаголы речевого воздействия со значением «хвалить»: сравнительный анализ	208
ТРОФИМОВА С.М., ОБРАЕВА Дж.Н., ТУГШИНТОГС Б. Пласт лексики по разделу «Ландшафт» в калмыцком языке и языке ойратов Монголии.....	216
МАГОМЕДОВ М.И., МАГОМЕДОВА П.М. Лингвокультурные особенности арабского юридического текста и специфика перевода терминологии исламского права на русский язык.....	220

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

СВИТЕНКО Н.В. Метасюжет инициации в современной отечественной прозе для подростков.....	226
СМИРНОВА А.С. Смысловые расхождения с оригиналом на примере двух переводов поэмы Дж.Г. Байрона «Дон Жуан»	230
Сведения об авторах.....	234
Information about authors.....	239
Состав редакционной коллегии	244
Состав научно-редакционного совета.....	244
Editorial Staff	245

Л.А. БОРДОНСКАЯ, Е.А. ИГУМНОВА,
С.С. СЕРЕБРЯКОВА
(Чита)

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ФОРМ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ:
ПРОЕКТИРОВАНИЕ БУДУЩИМИ
ПЕДАГОГАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ИНТЕГРИРОВАННЫХ ОФЛАЙН-
И ОНЛАЙН-СОБЫТИЙ***

Обоснована необходимость диверсификации форм обучения и воспитания, обобщен опыт проектирования будущими педагогами образовательных интегрированных офлайн- и онлайн-событий во внеаудиторной деятельности во взаимодействии команды преподавателей и студентов. Подтверждена идея о необходимости сотворчества преподавателей и студентов, создания развивающей среды в вузе как источника педагогического опыта и профессиональных событий.

Ключевые слова: *будущие педагоги, метапредметный подход, диверсификация образования, проектирование, форма обучения, формат обучения, интегрированные образовательные события, онлайн-формат.*

Актуальность исследования. Социокультурные вызовы развития современного общества: высокая скорость социальных перемен (мегатренд), кризисные явления в различных сферах общества, глобализация, цифровизация и автоматизация, экологизация и устойчивое развитие, демократизация, демографические изменения, сетевое общество, персонализация производства, креативная экономика, работа в команде [8] – детерминируют процессы трансформации высшего образования в целом, а также внедрения инноваций в педагогическое образование в частности [16].

Обновленные требования к профессиональной деятельности педагога, взаимосвязан-

ные с высокой скоростью социальных изменений и нарастанием глобальных, государственных и региональных проблем в постиндустриальном обществе, нашли отражение в государственной образовательной политике (Профессиональный стандарт педагога; ФГОС ВО 3++ по педагогическому направлению подготовки; Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»; Проект по оценке и развитию soft skills компетенций «Россия – страна возможностей» (2021) и др.).

Особо следует подчеркнуть, что в условиях пандемии коронавируса с быстрым распространением дистанционного обучения не только выявлялись и решались проблемы подготовки педагогов к работе в цифровой образовательной среде, но и актуализировалась роль школы как института воспитания и социализации. Вот почему на уровне как государства, так и научно-педагогической общественности особую значимость приобрели вопросы подготовки будущих педагогов к проектированию воспитательной деятельности посредством офлайн- и онлайн-взаимодействия.

Проблемы исследования. В процессе цифровизации обучения перед нами встал вопрос о диверсификации форм образовательных событий для традиционного Забайкальского фестиваля науки и подготовке студентов к проектированию и проведению воспитательных мероприятий. Поставленная проблема соотносится с одной из приоритетных инициатив движения Future Skills – «Молодые профессионалы» (World Skills Russia), направленной на опережающую подготовку кадров и проектирование новых компетенций, в том числе и такой компетенции, как «Организатор онлайн-мероприятий» [11].

При решении поставленных вопросов были осуществлены:

– анализ психолого-педагогической литературы по диверсификации образования, в том числе и форм обучения и воспитания;

– анализ опыта проектирования будущими педагогами образовательных событий в офлайн-формате в рамках взаимодействия научно-исследовательских лабораторий (лаборатория по проблемам высшей школы, лаборатория экологического образования и др.) и

* Работа выполнена в рамках научного гранта № 356 ГР Совета по научной и инновационной деятельности Забайкальского государственного университета.

ряда программ магистратуры и бакалавриата по педагогическому направлению подготовки ЗабГУ;

– адаптация опыта по проектированию интегрированных образовательных событий будущими педагогами совместно с командой преподавателей к онлайн-режиму обучения и к проведению онлайн-мероприятий.

Цель исследования: обобщение опыта подготовки будущих педагогов к диверсификации форм обучения на примере проектирования образовательных интегрированных офлайн- и онлайн-событий в профессиональном сообществе преподавателей и студентов, содействующего профессиональному росту, в том числе и овладению современной компетенцией по организации онлайн-мероприятий.

Теоретико-методологическими основами исследования процесса проектирования образовательных интегрированных событий выступили в единстве системно-деятельностный и аксиологический подходы на философском уровне исследования, компетентностный и метапредметный подходы на научно-методическом уровне исследования.

Анализ литературы (О.А. Кочергина [6], И. Налётова [9], Н.Ф. Радионова [15], А.Н. Уткина [17] и др.) показал, что диверсификацию образования в логике системно-деятельностного подхода в сочетании с аксиологическим подходом в современных социокультурных условиях общества актуально рассматривать с позиции расширения возможностей для самореализации личности и профессионального роста в следующих аспектах.

Во-первых, диверсификация образования может быть охарактеризована как тенденция развития общества, обусловленная социальными вызовами к системе образования: сложностью и высокой скоростью социальных процессов, их интеграцией; цифровизацией и развитием высоких технологий; экономическими потребностями общества в профессионалах; демократизацией в обществе; гуманизацией всех сфер жизни; ориентиром на реализацию человеческого капитала как ресурса развития общества знаний; поликультурностью общества и свободой самовыражения личности; полисубъектностью образовательной среды; социальной дифференциацией общества; коммерциализацией сферы образовательных услуг.

Во-вторых, диверсификация образования может выступать как цель государственной образовательной политики, задающей определенные рамки вариативности, направленной

на интересы развития личности, семьи, общества и государства. Это отражено в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3, п. 7): «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» [10].

В-третьих, диверсификация образования как процесс и результат реализации принципа вариативности и гибкости образования, содействующий:

– реализации разнообразия в образовании в различных аспектах (типы и виды образовательных организаций, образовательных программ, форм, форматов, методов, технологий и средств обучения);

– использованию различных ресурсов открытого образовательного пространства (музеи, выставки и др.);

– взаимодействию образовательной организации с социальными партнерами; сохранению целостности системы образования при ее разнообразии.

При анализе тенденций обновления педагогического образования следует отметить возможности широкой вариативности в высшем образовании и ответственности вузов за качество образования, которые были заложены в реализуемых стандартах педагогического направления подготовки на основе компетентностного подхода, в рамках которого внедряются практико-ориентированные модели подготовки специалистов.

В целях подготовки студентов к диверсификации образования и овладения компетенциями в сфере организации мероприятий, что нами рассматривается на примере образовательных интегрированных событий офлайн- и онлайн-форматов, продуктивным для исследования стал ряд идей и концепций.

1. Идея интеграции в открытом образовательном пространстве как факторе профессионального роста будущих педагогов в процессе взаимодействия субъектов, и прежде всего общения и сотворчества преподавателей и студентов при освоении студентами основной образовательной программы, совместной научно-

исследовательской деятельности и проектировании внеучебных мероприятий (Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, С.С. Серебрякова, Т.Г. Филиппова) [5].

2. Идея формирования содержания образовательных интегрированных событий на основе метаобъектов (А.В. Хуторской) [18] и организации метадеятельности для освоения этого содержания (Н.С. Пурьшева) [14].

3. Идея вариативности в профессиональной подготовке как обеспечение условий для развития творческой индивидуальности будущего учителя, его вариативно-творческого взаимодействия с окружающим миром и готовности к созданию им образовательной среды (О.А. Кочергина) [6].

4. Концепция развивающего (направленного на личностное, личностно-профессиональное и профессиональное развитие субъектов) и развивающегося (проектируемого в соответствии с решаемыми задачами и особенностями ситуации развития субъектов) взаимодействия субъектов образовательного процесса (Н.Ф. Радионова) [15, с. 25].

5. Идеи гуманитарного проектирования в приложении к конструированию содержания с учетом контекста педагогической деятельности и динамического моделирования как выбора активных методов обучения, побуждающих обучаемого к творческому участию в процессе обучения (С.А. Писарева, А.П. Тряпичина) [13].

6. Гуманная парадигма (сочетание принципов природо- и культуросообразности, идеи приоритета духовно-нравственного воспитания) [7], ориентир на смыслы и ценности педагогической деятельности, рассмотрение среды вуза в качестве источника педагогического опыта и «событий», обеспечивающих развитие личностно-профессиональных качеств и ценностей педагога, среди которых гуманистические ценности по отношению детям и другим субъектам образования выполняют особую миссию в цифровой среде (А.Г. Бермус, В.В. Сериков, Н.В. Алтыникова) [1]. «Ценности (и смыслы) имеют социальную природу и могут осваиваться только в совместной деятельности при выраженной субъектной позиции человека» (В.В. Юдин) [19, с. 23].

7. Концепция цифрового профессионального образования и обучения (В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов и др.), в которой одним из приоритетных принципов является традиционный принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии (принцип интерактивности). Приоритет отдается исполь-

зованию групповых форм организации учебной работы, опирающихся на социальные механизмы обучения – коммуникацию, кооперацию, конкуренцию, взаимообучение и взаимосоценивание [12, с. 49].

База исследования: магистерские программы ЗабГУ: «Физическое образование», «Физико-математическое образование», «Информационные технологии в физико-математическом образовании», «Социально-педагогическая работа в образовательных организациях».

Результаты исследования. Во внеаудиторной деятельности со студентами методом «погружения» апробировалось проведение образовательных интегрированных событий (2018–2022 гг.). В логике событийного подхода образовательное интегрированное событие рассматривается как форма взаимодействия субъектов образования, которая характеризуется открытым характером для участников, вариативностью методов и образовательных технологий, применением тематического оформления и современного технического обеспечения, эмоциональной насыщенностью, что в единстве содействует вовлечению обучающихся в активную познавательную деятельность и ее рефлексии.

Интерес представляет позиция Н.В. Волковой, предлагающей технологию проектирования образовательных событий, которая предусматривает разработку студентами проектных заданий на практических и лабораторных аудиторных занятиях и практическое их исполнение в образовательных организациях. Методологическим основанием выступает гуманитарный подход, позволяющий рассматривать данную технологию как «последовательных действий обоснованного выбора стратегий совместной деятельности, педагогической коммуникации, рефлексии и компонентов образовательной деятельности» [4].

Уточним особенности нашей деятельности в ходе проектирования образовательных событий в образовательном процессе вуза. При проектировании содержания образовательных интегрированных событий и способов его освоения основой выступает метапредметный подход. Мы опираемся на исследования А.В. Хуторского, обосновывающего проектирование содержания образовательного процесса на основе метапредметного подхода посредством фундаментальных метапредметных объектов (метаобъектов). Метаобъекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность

Характеристика метаобъекта «Атмосфера»

Область научного знания	Раскрываемые вопросы
Физика	<ul style="list-style-type: none"> • Даны физические характеристики атмосферы Земли (давление, нормальное атмосферное давление, масса, молярная масса, плотность, температура, влажность и др.). • Представлены опыты, подтверждающие существование атмосферного давления. • Охарактеризовано экранирующее действие земной атмосферы. • Раскрыта суть физических явлений, обусловленных наличием атмосферы (радуга, миражи, гало, полярные сияния, возможность распространения звуков и др.).
Астрономия	Охарактеризованы астрономические явления, обусловленные наличием атмосферы (сумерки (гражданские, навигационные, астрономические), метеоры и болиды, астрономическая рефракция, мерцание звезд, «кровавая Луна» во время лунного затмения, «темное лунное затмение» и др.).
Экология	<ul style="list-style-type: none"> • Раскрыты проблемы загрязнения и охраны воздуха. • Охарактеризовано влияние состава воздуха на здоровье людей

Таблица 2

Варианты образовательных интегрированных событий

Метаобъект	Формы проведения	Варианты спроектированных образовательных интегрированных событий
Природное явление (на примере электромагнитного излучения оптического диапазона, вызывающего определенные зрительные ощущения)	Научное шоу	Научное шоу «Мир цвета и цвет в мире»
Природный объект (на примере атмосферы)	Командное соревнование	Батл экспериментаторов «Создай атмосферу!»
		Командное онлайн-соревнование «Создай атмосферу!»
Природная территория (на примере «Красной горки» – территории, на которой планируется создание памятника природы)	Различные варианты образовательных квестов	Экологический квест-экскурсия «Магическая территория»
Животное (на примере редкого животного, обитающего в заповеднике)		Экологический квест «Заповедные символы Забайкалья»
Растение (на примере фикуса как семейного дерева)		Экоботанический квест «Зеленая магия»
Регион (на примере освоения Восточного Забайкалья первопроходцами)		Экокраеведческий квест «Навстречу Солнцу»
Идея (на примере идеи «Единство мира и его познания. Единство науки и культуры»)	Учебный полигон	Полигон нестандартных задач «Наука, культура, искусство: решаем задачи»

познаваемого, обеспечивающие возможность субъектно-личностного познания и освоения их обучаемыми в различных контекстах с разных сторон и позиций. В качестве метаобъекта как «узловой точки» представления це-

лостного образа действительности, как своеобразного центра, вокруг которого происходит развертывание информации, отражающей отдельные стороны единого мира, могут быть выбраны идеи, проблемы (задачи), объекты,

предметы, явления, процессы, события, знаки, символы, элементы знаний (понятия, законы, теории, принципы) и т. п. [18].

При знакомстве с метаобъектом в образовательном процессе предполагается выделение ряда содержательных линий. Приведем в качестве примера те содержательные линии, которые могут быть раскрыты в образовательном интегрированном событии «Создай атмосферу!». В этом событии метаобъект «Атмосфера» как сложный конструкт, допускающий его рассмотрение с разных сторон и под разными углами зрения, фокусирует различные области научного знания: физику, астрономию, биологию, географию, химию, экологию, историю науки и культуры (табл. 1).

Различные аспекты изучения атмосферы могут быть раскрыты с позиции искусства как творческого и чувственного отражения окружающей действительности (музыка, литература, живопись и др.).

Для образовательного события «Наука, культура, искусство: решаем задачи» в качестве метаобъекта события была определена идея – «Единство мира и его познания. Единство науки и культуры». В этом случае имеет место интеграция наук, изучающих природу – естественных наук (физика, химия, биология), а также математики, техники, истории, искусства. Единство мира, науки и культуры может быть раскрыто по-разному: работа с теоретическим материалом как основой для обсуждения ряда вопросов, подготовки докладов и сообщений, экскурсий, проведения экспериментальных исследований и т. п. Мы выбрали вариант – решение физических задач общекультурного содержания, обеспечивающих возможность вариативности форм работы участников в ходе образовательного события (знакомство с теоретическим материалом, выполнение практических заданий, физический эксперимент, анализ информации, представленной в наглядном виде и т. д.). Информационно-содержательной основой образовательного события стали задачи общекультурного содержания и разнообразные формы и виды деятельности обучающихся по их освоению [3].

Приведем примеры различных метаобъектов, которые были определены нами в диалоге со студентами как основа образовательных событий (табл. 2).

Итак, изучение метаобъекта как ядра образовательного события интегрированного характера предполагает не только интеграцию содержания как такового, но и привлечение материалов, отражающих в художественной

форме специфику каждого метаобъекта (фрагменты литературных произведений, репродукции произведений живописи, фотографии, видео материалы и т. п.), а также использование разнообразных видов познавательной деятельности участников.

Как показала практика, проведение образовательных интегрированных событий может быть не только в офлайн-, но и в онлайн-формате. В 2020 г. образовательное событие интегрированного характера – научное шоу «Создай атмосферу!» – проводилось в дистанционном формате. Создать атмосферу образовательного события – это значит организовать коллективное переживание в процессе его проведения. В рамках шоу была организована командная работа студентов, находящихся удаленно друг от друга, представляющих на шоу результаты коллективной работы.

Диверсификация обучения предполагает разнообразие приемов, методов и образовательных технологий, содействующих активной познавательной деятельности обучающихся в соответствии с целями образовательных событий и спецификой аудитории. Нами применялись различные педагогические технологии и средства обучения, в том числе цифровые образовательные ресурсы и интерактивные практики, способствующие включению аудитории в разные виды деятельности. Проиллюстрируем одним из примеров. На образовательном событии, проведенном в форме научного шоу «Мир цвета и цвет в мире», интерактивное взаимодействие участников осуществлялось через опыты по оптике, демонстрацию оптических иллюзий, викторину, цветомузыку, рисование на воде (техника эбру), телетрансляцию на экран деятельности участников, здоровьесберегающие упражнения и др. [2].

Следует отметить, что для проведения образовательных интегрированных событий студентами совместно с преподавателями создавался разнообразный современный дидактический инструментарий, включая цифровые образовательные ресурсы, например, онлайн-викторины с использованием различных платформ, онлайн-экскурсии, видеосюжеты как мотивация при проведении квестов (видеописьмо-наказ из прошлого), интеллектуальные карты и др.

В рамках фестиваля науки во всех образовательных интегрированных событиях участвовали социальные партнеры – педагоги, методисты института развития образования, специалисты различных региональных ми-

нистерств и организаций. Например, в событии «Создай атмосферу!» в режиме онлайн-включения приняли участие социальные партнеры – специалисты Института природных ресурсов, экологии и криологии СО РАН и филиала ФБУ «Рослесозащита» «Центр защиты леса Забайкальского края».

Инфраструктура образовательного события проектируется с целью «погружения» в тему в соответствии со спецификой события. Так, на образовательном событии «Наука, культура, искусство: решаем задачи» было представлено следующее оформление фрагмента события «Леонардо да Винчи – титан эпохи Возрождения» к задаче: стол, книги о Леонардо да Винчи, альбомы репродукций, на стене зала изображение интерьера библиотеки с книжными полками.

Таким образом, анализ спроектированных и проведенных образовательных событий (табл. 2) показал, что в процессе сотворчества студентов и преподавателей при проектировании образовательных интегрированных событий использовались следующие направления диверсификации обучения:

- формат организации образовательных событий;
- формы проведения образовательных событий: научное шоу, квест, элементы театрализации и т. п.;
- формы организации деятельности участников образовательных событий: командные соревнования, диалог, ролевая игра, групповая работа, выполнение различных типов заданий;
- инфраструктура мероприятия: различные варианты оформления аудитории;
- участие социальных партнеров в образовательных событиях;
- организация рефлексии (коммуникационная, мотивационная, оценочная, эмоциональная и др.);
- здоровьесберегающие технологии – обязательный компонент события.

Применение в образовательном процессе технологии по проектированию образовательных событий с учетом вышеназванных направлений диверсификации обучения дает широкий выбор возможностей для развития профессионализма и творческой индивидуальности студентов, их самовыражения в процессе обучения.

После завершения образовательного события «Создай атмосферу!» был проведен анализ анкет студентов, как самих организаторов, так и участников, и тех студентов, которые просмотрели и проанализировали запись события

(87 респондентов). Анализ ответов студентов позволил выделить основные смысловые линии, отражающие роль «погружения» в технологию проектирования образовательных интегрированных событий с позиции овладения будущими педагогами основными группами профессиональных задач, включая проектирование воспитательной деятельности в условиях диверсификации обучения и взаимодействия в сообществе профессионалов. По каждой смысловой линии анализа приведем некоторые высказывания студентов, которые в целом отражают общее мнение.

Во-первых, расширение возможности взаимодействия студентов с другими субъектами образования как сообществом профессионалов: «важность совместной деятельности различных специалистов, нацеленных на результат»; «понравилось участие студентов различных курсов и направлений в совместном проведении занятия»; «здорово, что участники команд, находясь удаленно друг от друга, организовали совместную деятельность».

Во-вторых, приобретение будущими педагогами опыта педагогической деятельности и овладение технологией проектирования образовательного процесса в целом и внеурочной деятельности в частности посредством метапредметного содержания и современных образовательных технологий, обеспечивающих диалог обучаемых с культурой в единстве и целостности всех ее элементов (наука, искусство, образование): «приобрела опыт проведения образовательного события в единстве проектного метода с формой соревнования по командам, да еще онлайн»; «были привлечены различные средства наглядности: видео, схемы, рисунки, графики, фотографии, интеллект-карта»; «структура события построена интересно и увлекательно, четко распределены роли, на это всегда надо обращать внимание при подготовке внеурочных дел».

В-третьих, овладение студентами умениями создавать цифровую образовательную среду посредством разработки цифровых образовательных ресурсов и методического обеспечения для дистанционных занятий: «интернет – наш друг, который стирает границы и расстояния»; «новизна и экзотичность, было непривычно и интересно работать в командах в онлайн-формате»; «для онлайн-соревнований необходимо разрабатывать цифровые ресурсы, так студентами были подготовлены презентации, ролики, интеллект-карта».

В-четвертых, мотивация будущих педагогов к профессиональной деятельности, са-

мообразованию и саморазвитию, осмысление ими необходимости развития положительных эмоций и созидательных чувств у обучающихся: «возникло ощущение участия в необычном шоу за счет интересного формата работы»; «энтузиазм участников позволил минимизировать возникающие трудности»; «не страшиться онлайн-мероприятий и пытаться разрабатывать их концепцию, «создавать свою атмосферу» перед монитором»; «атмосфера дружелюбия повысила уровень доверия к информации, ее восприятие и запоминание».

В то же время многие участники, высоко оценив образовательное событие «Создай атмосферу!» в онлайн-формате, отметили, что «все-таки лучше очный формат, ведь тогда можно четко понять, держишь ли ты внимание, стоит ли поменять тон и громкость речи», «при очной встрече создается другая энергетика и атмосфера радости заражает, ведь нам есть с чем сравнить».

Выводы. Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы и эмпирическое исследование по проблеме подготовки будущих педагогов к проектированию внеурочной деятельности обучающихся в аспекте диверсификации форм обучения и воспитания на примере образовательных интегрированных событий (офлайн- и онлайн-формата) как публичных встреч в рамках Забайкальского фестиваля науки позволил сделать следующие выводы.

1. Диверсификацию образования как тенденцию развития образования в современных социокультурных условиях в логике единства системно-деятельностного и аксиологического подходов актуально рассматривать с позиции расширения возможностей для профессионального роста и творческого самовыражения будущих педагогов.

2. Анализ опыта участия будущих педагогов в проектировании образовательных интегрированных событий на основе метапредметного подхода во внеаудиторной деятельности во взаимодействии команды преподавателей и студентов посредством «погружения» в технологию как вариант гуманитарного проектирования образовательного процесса подтвердил, что необходимо создавать развивающую среду в вузе как источник педагогического опыта и профессиональных событий, приобщения будущих педагогов в профессиональном сообществе к педагогическим гуманистическим ценностям, среди которых ценности – сотрудничество, взаимопомощь и сотворчество, умение работать в команде – выполняют

особую миссию в современных социокультурных условиях.

3. Анализ анкетирования показал, что участие будущих педагогов с представителями педагогического профессионального сообщества в разработке образовательных интегрированных событий (метапредметного содержания и интерактивных способов его освоения обучающимися) позитивно влияет на их подготовку к проектированию учебной и воспитательной деятельности в целом и к диверсификации форм обучения и воспитания в частности.

4. Перспективы исследования проблем организации воспитательной деятельности посредством образовательных интегрированных событий могут быть связаны с разработкой компетенции «Организатор онлайн-мероприятий» в рамках движения «Молодые профессионалы»; внедрением «ядра высшего педагогического образования», в котором выделен инвариантный модуль по воспитательной деятельности.

Список литературы

1. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.
2. Бордонская Л.А., Игумнова Е.А., Корсун О.В. Научное шоу как вариант современной формы обучения во внеурочной деятельности // Биология в школе. 2020. № 5. С. 55–62.
3. Бордонская Л.А., Игумнова Е.А., Серебрякова С.С. Образовательное событие «Наука, культура, искусство: Решаем задачи» // Физика в школе. 2021. № 3. С. 10–19.
4. Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-obrazovatelnyh-sobytiy> (дата обращения: 15.04.2022).
5. Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов / Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, С.С. Серебрякова, Т.Г. Филиппова. Чита, 2020.
6. Кочергина О.А. Вариативный подход в профессиональной подготовке современного учителя // Пед. вестн. 2018. № 5. С. 59–61.
7. Левданская Ю.Ю. Ретроспективные ценности воспитания элиты в современных историко-педагогических исследованиях // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сб. науч.

тр. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2019 г. М., 2019. С. 86–94.

8. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Доклад / Е. Лошкарёва, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков [Электронный ресурс]. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 15.04.2022).

9. Налётова И.В. Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 2(26). С. 9–14.

10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. (ред. от 17 февр. 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 15.04.2022).

11. Организатор онлайн-мероприятий [Электронный ресурс] // Future skills. URL: <https://future.worldskills.ru/competencies/organizator-onlayn-meropriyatij/> (дата обращения: 15.04.2022).

12. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: моногр. / В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов [и др.]. М., 2020.

13. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3(35). С. 281–288.

14. Пурышева Н.С. Метапредметность содержания школьного образования и формирование функциональной грамотности учащихся // Актуальные проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., Рязань, 25–26 марта 2021 г. Рязань, 2021. С. 7–12.

15. Радионова Н.Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие // Изв. Рязан. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 15–27.

16. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы / К.Г. Эрдынеева, Т.К. Клименко, Л.А. Бордонская [и др.] // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2019. Т. 14. № 1. С. 6–16.

17. Уткина А.Н. Социальные аспекты диверсификации высшего образования // Изв. Том. политехн. ун-та. 2014. Т. 325. № 6. С. 94–99.

18. Хуторской А.В. Метапредметный подход к проектированию образования // Вестн. Ин-та образования человека. 2019. № 2. С. 6.

19. Юдин В.В. Ценности личности в свете деятельностного и уровневого подходов // Изв. Волг. гос. пед. ун-та. 2022. Т. 165. № 2. С. 16–25.

* * *

1. Bermus A.G., Serikov V.V., Altynikova N.V. Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Psihologiya i pedagogika. 2021. T. 18. № 4. S. 667–691.

2. Bordonskaya L.A., Igumnova E.A., Korsun O.V. Nauchnoe shou kak variant sovremennoj formy obucheniya vo vneurochnoj deyatel'nosti // Biologiya v shkole. 2020. № 5. S. 55–62.

3. Bordonskaya L.A., Igumnova E.A., Serebryakova S.S. Obrazovatel'noe sobytie «Nauka, kul'tura, iskusstvo: Reshaem zadachi» // Fizika v shkole. 2021. № 3. S. 10–19. q

4. Volkova N.V. Tekhnologiya proektirovaniya obrazovatel'nyh sobytij [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie i nauka. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-obrazovatel'nyh-sobytij> (дата обращения: 15.04.2022).

5. Integraciya v otkrytom obrazovatel'nom prostранстве kak faktor professional'nogo rosta budushchih pedagogov / L.A. Bordonskaya, E.A. Igumnova, S.S. Serebryakova, T.G. Filippova. Chita, 2020.

6. Kochergina O.A. Variativnyj podhod v professional'noj podgotovke sovremennogo uchitelya // Ped. vestn. 2018. № 5. S. 59–61.

7. Levanskaya Yu.Yu. Retrospektivnye cennosti vospitaniya elity v sovremennyh istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyah // Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemy interpretacii: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 20–21 sent. 2019 g. M., 2019. S. 86–94.

8. Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire. Doklad / E. Loshkaryova, P. Luksha, I. Ninenko, I. Smagin, D. Sudakov [Elektronnyj resurs]. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 15.04.2022).

9. Nalyotova I.V. Izmeneniya sistemy obrazovaniya pod vliyaniem onlayn-tekhnologij // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. 2015. № 2(26). S. 9–14.

10. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. (ред. от 17 февр. 2021 г.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://273-fz.rf/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 15.04.2022).

11. Organizator onlayn-meropriyatij [Elektronnyj resurs] // Future skills. URL: <https://future.worldskills.ru/competencies/organizator-onlayn-meropriyatij/> (дата обращения: 15.04.2022).

12. Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: monogr. / V.I. Blinov, P.N. Bilenko, M.V. Dulinov [i dr.]. M., 2020.

13. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizacii obrazovatel'nogo processa // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9. № 3(35). S. 281-288.

14. Purysheva N.S. Metapredmetnost' soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya i formirovanie funktsional'noj gramotnosti uchashchihsya // Aktual'nye problemy fiziki i tekhnologii v obrazovanii, nauke i proizvodstve: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf., Ryazan', 25–26 marta 2021 g. Ryazan', 2021. S. 7–12.

15. Radionova N.F. Razvivayushchee i razvivayushcheesya vzaimodejstvie sub#ektov obrazovatel'nogo processa: istoki stanovleniya koncepcii, ee sushchnost' i razvitie // Izv. Ro. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2021. № 202. S. 15–27.

16. Universitet kak sub#ekt regiona v razviti: metodologicheskie podhody, principy / K.G. Erdynееva, T. K. Klimentko, L. A. Bordonskaya [i dr.] // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2019. T. 14. № 1. S. 6–16.

17. Utkina A.N. Social'nye aspekty diversifikacii vysshego obrazovaniya // Izv. Tom. politekhn. un-ta. 2014. T. 325. № 6. S. 94–99.

18. Hutorskoj A.V. Metapredmetnyj podhod k proektirovaniyu obrazovaniya // Vestn. In-ta obrazovaniya cheloveka. 2019. № 2. S. 6.

19. Yudin V.V. Cennosti lichnosti v svete deyatelnostnogo i urovnevnogo podhodov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. T. 165. № 2. S. 16–25.

Diversification of the modes of study and education: designing the educational integrated offline and online events by future teachers

The article deals with the substantiation of the necessity of the diversification of the modes of study and education. There is generalized the experience of designing the educational integrated offline and online events by future teachers in the extracurricular activities during the interaction of the team of teachers and students. The authors prove the idea of the necessity of the collaboration of teachers and students and the formation of the developing environment in the university as the source of the pedagogical experience and professional events.

Key words: *future teachers, metadisciplinary approach, diversification of education, designing, study mode, integrated educational events, online mode.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2022)

В.О. ЗИНЧЕНКО

(Луганск)

Е.А. БОЙКО

(Алчевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуализирована проблема совершенствования экономико-управленческой составляющей подготовки инженерных кадров, что обеспечивает их готовность экономически обосновать и внедрить в производство инновационные технологические решения. Дано авторское определение готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности, предложены подходы по ее формированию, отражены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: *инновационное развитие государства и общества, будущий инженер, инновационная экономико-управленческая деятельность, готовность будущего инженера к инновационной экономико-управленческой деятельности, структурно-функциональная модель.*

Российскому обществу, всем сферам его жизнедеятельности брошен серьезный вызов – в кратчайшие сроки, в условиях существенных ограничений и нарушения хозяйственно-экономических, транспортных, финансовых связей, обеспечить экономическую и технологическую независимость государства; расширить, модернизировать, а во многих случаях возродить производство широкого спектра товаров. Фактически речь идет об ускоренном инновационном развитии, появлении новых технологических продуктов и открытии перспективных направлений для развития бизнеса.

Для республик Донбасса решение этих задач связано в целом с возрождением региона, его экономики, инфраструктуры, жилищного фонда в условиях ограниченности всех видов ресурсов и необходимости интегрироваться в экономическое пространство Российской Федерации, что требует инновационности во всех сферах деятельности.

Необходимо помнить, что в центре процессов по созданию инноваций находится спе-

циалист, преимущественно инженер, способный раскрыть и реализовать свой творческий потенциал. Проблема подготовки инженера к инновационной деятельности в контексте обеспечения независимости и безопасности России давно находится под пристальным вниманием государства, о чем свидетельствуют такие нормативные документы, как Стратегия инновационного развития Российской Федерации, Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и др. В Луганской и Донецкой народных республиках вопросы повышения качества подготовки специалистов отражены в программах социально-экономического развития на период 2022–2024 гг.

Анализ научных публикаций О.В. Андриановой, И.В. Дмитриевой, Е.В. Иванушкиной, И.О. Котляровой, В.В. Кузнецова, С.А. Кутищева, С.Г. Познанской, Н.С. Пономаревой, И.А. Резанова, А.С. Чурсиной и других исследователей свидетельствует о решении проблемы подготовки специалистов для разных сфер инженерии к инновационной деятельности преимущественно в проектно-исследовательской плоскости. При этом экономисты говорят об определенном дисбалансе между количеством предлагаемых разработчиками инновационных продуктов и их внедрением в реальное производство [4; 6]. И речь идет не о качестве инноваций, технической невозможности их внедрения, а в большинстве случаев об отсутствии прилагаемого к технической документации экономического обоснования, практически полного непонимания разработчиками объемов необходимых инвестиций и предполагаемой экономической выгоды от внедрения.

Укажем, что в целом переход к новому технологическому укладу, внедрение высоких технологий в различные сферы общественной жизни требуют модернизации инженерного образования, построенного на принципах устойчивого развития и акцентах на те виды деятельности инженера, которые нуждаются в совершенствовании в связи с актуальными задачами времени [5]. В свете задач ускоренного инновационного развития организационно-управленческая деятельность инженера требует своей модернизации и перехода на уровень инновационной экономико-управленческой деятельности.

Изучение требований образовательных стандартов показывает, что они предполагают подготовку всех инженерных кадров к организационно-управленческой деятельности в виде универсальных компетенций в сфере экономической культуры и командной работы; общепрофессиональных компетенций для отдельных направлений инженерно-технической подготовки (например, 08.03.01 «Строительство», 15.03.01 «Машиностроение», 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания», 23.03.01 «Технология транспортных процессов», 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности» и др.) к организации и управлению производством или к ответственной профессиональной деятельности в условиях «экономических, экологических и социальных ограничений» (например, 24.03.04 «Авиастроение», 26.03.04 «Инженерно-экономическое обеспечение технологий и бизнес-процессов водного транспорта», 28.03.01 «Нанотехнологии и микросистемная техника» и др.).

В свете этого в образовательных программах и учебных планах подготовки инженерных кадров объем экономико-управленческой составляющей незначителен (2–3 дисциплины), а содержание предполагает изучение общих экономических законов и явлений, основ организации и управления производством, в редких случаях значения и общих подходов к расчету основных экономических показателей, свидетельствующих о рентабельности производственной деятельности. Такой подход не позволяет сформировать у будущих инженеров готовность к экономическому обоснованию инновационных разработок, понимание полного комплекса организационно-управленческих решений по их внедрению, часть из которых, исходя из новизны предлагаемых технологических продуктов, также будет включать элементы инноваций.

Нами исследованы подходы А.Г. Аухатшина, Г.Н. Ахметзяновой, Н.Ш. Валеевой, З.В. Вдовенко, К.А. Грехова, Е.А. Жилкиной, И.В. Краснопевцевой, А.Ю. Краснопевцева, В.Г. Лизункова, М.Г. Минина, А.А. Петруевич, Л.А. Поповой, Е.А. Сафроновой, И.И. Фроловой, М.В. Хайруллиной, А.В. Чурилина, А.Е. Шастиной, О.Т. Шипковой и других ученых, которые свидетельствуют о решении проблемы повышения эффективности экономико-управленческой подготовки будущих инженеров без существенных изменений ее объема и придания содержанию инновационного характера [1].

Выявленные противоречия между потребностью государства и общества в ускоренном инновационном развитии, существующей практикой подготовки инженерных кадров и неготовностью инженеров предоставить экономически обоснованный новый технологический продукт с четким пониманием деятельности на всех этапах по его внедрению в производство обуславливают необходимость формирования у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности.

Наше исследование по решению указанной проблемы проводилось на базе Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Донбасский государственный технический университет» (далее – ГОУ ВО ЛНР «ДГТИ») в период 2018 г. – начала 2022 г. и предполагала реализацию трех взаимосвязанных этапов. На подготовительном этапе исследования определялась проблема исследования и степень ее разработанности, уточнялись цели, задачи, предмет и объект исследования, формулировалась гипотеза, определялись теоретические основы исследования.

Центральное место этом этапе исследования было отведено определению сущности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности, которую мы рассматриваем как интегративное личностное образование, возникающее в результате углубленной экономико-управленческой подготовки и включающее совокупность знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, позволяющих личности мотивированно и целенаправленно применять их для самостоятельного экономического и организационно-управленческого обоснования новых технических решений, создания эффективных организационно-управленческих условий разработки, внедрения, производства и реализации нового конкурентоспособного технологического продукта, что обуславливает непрерывное саморазвитие инженера в инновационном и экономико-управленческом видах деятельности [3]. Структура готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности включает следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивный;
- технологический;
- поведенческий.

С целью формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономи-

ко-управленческой деятельности нами была обоснована и разработана структурно-функциональная модель, которая представляет собой взаимодействие нормативного, концептуально-целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков [2].

Нормативный блок содержит требования прямых и косвенных участников образовательного процесса (государства, общества, работодателей, самих студентов) к готовности будущего инженера осуществлять инновационную экономико-управленческую деятельность, что непосредственно отражается на целях, задачах, целевых ориентирах и методологии формирования исследуемого феномена, отраженных в концептуально-целевом блоке модели. Укажем, что методологическую основу формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности составили ведущие положения системного, синергетического, проектного и личностно ориентированного методологических подходов, а также принципы системности, комплексности, взаимосвязанности, междисциплинарности, практико-ориентированной направленности, инновационности и креативности, интерактивности, осознанной перспективы и рефлексии.

Содержательный и технологический блоки модели отражают механизмы проектирования экономико-управленческой составляющей подготовки будущих инженеров и инструменты ее реализации, что должно обеспечить формирование всех компонентов готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности. Оценочно-результативный блок представлен комплексом критериев (мотивационно-ценностный, знаниевый, деятельностно-рефлексивный, поведенческий) и характеризующих их показателей, что позволяет посредством использования подобранных диагностических методик выявить уровень (базовый, средний, достаточный) сформированной у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности.

На основном этапе исследования (2019 – начало 2022 г.) реализовывался педагогический эксперимент, который включал констатирующий и формирующий этапы. В педагогическом эксперименте приняли участие 162 студента ГОУ ВО ЛНР «ДГТИ». Контрольную группу составили 79 студентов направлений подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» и 15.03.04 «Автоматизация

Дисциплины инновационной экономико-управленческой подготовки

№ п/п	Наименование дисциплины	Семестр	Объем, з. е.	Форма контроля
1	2	3	4	5
Фундаментальная экономико-управленческая подготовка				
1.	Экономика	1	4,0	диф. зачет
2.	Организационное поведение	2	3,0	зачет
3.	Основы организации производства	3	3,0	экзамен
4.	Бухгалтерский учет и налогообложение	3	3,0	диф. зачет
5.	Управление человеческими ресурсами	4	4,0	экзамен
6.	Анализ и управленческий учет	4 5	3,0 / 3,0	экзамен / экзамен
7.	Управление производственной инфраструктурой	4	4,0	экзамен
8.	Управленческо-экономическая практика	4	3,0	диф. зачет
Специальная экономико-управленческая подготовка				
9.	Основы инновационной деятельности	1	2,0	зачет
10.	Инновационные подходы в управлении	2	3,0	диф. зачет
11.	Бизнес-планирование	5	3,0	экзамен
12.	Управление инновациями	6	3,0	экзамен
13.	Корпоративное управление	6	3,0	диф. зачет
14.	Лидерство и управление конфликтами	6	2,0	зачет
15.	Анализ хозяйственной деятельности предприятий отрасли	7	3,0	диф. зачет
16.	Стратегическое управление	8	4,0	экзамен
17.	Курсовой проект «Анализ хозяйственной деятельности предприятий отрасли»	7	1,0	диф. зачет
Интегрированная инновационная подготовка				
18.	Управление интеллектуальной собственностью	3	3,0	экзамен
19.	Инновации в ресурсосберегающих технологиях и процессах	5	3,0	диф. зачет
20.	Инновационные средства измерения в технологических процессах	5	4,0	экзамен
21.	Курсовой проект «Инновационные средства измерения в технологических процессах»	5	1,0	диф. зачет
22.	Экономические основы технологического развития	7	4,0	экзамен
23.	Автоматизация управления жизненным циклом продукции	8	4,0	экзамен
Проектно-исследовательская инновационная подготовка с экономико-управленческой составляющей				
24.	Научно-исследовательская работа	7 8	3,0 / 3,0	зачет / зачет
25.	Преддипломная практика	8	6	диф. зачет
26.	Выпускная квалификационная работа	8	6	экзамен

технологических процессов и производств» (профиль «Автоматизированное управление технологических процессов и производств»), а экспериментальную – 83 студента направлений подготовки 13.03.03 «Энергетическое машиностроение» (профиль «Автоматизирован-

ные гидравлические и пневматические системы и агрегаты») и 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» (профиль «Управление и инновации в автоматизированных системах и технологических процессах»).

Результаты констатирующего этапа эксперимента, проводимого в январе 2019 г. после изучения студентами ЭГ И КГ дисциплин «Основы инновационной деятельности» и «Экономика», показали готовность будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности преимущественно на базовом и среднем уровнях.

Отметим, что планы подготовки студентов, участвующих в эксперименте, предполагали изучение в дальнейшем только дисциплины «Основы организации производства» и «Управление интеллектуальной собственностью», что не могло оказать решающего воздействия на общий уровень готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности. Поэтому на формирующем этапе педагогического эксперимента (февраль 2019 г. – апрель 2022 г.) в образовательные программы и учебные планы студентов ЭГ были внесены значительные изменения, а именно: спроектирована инновационная экономико-управленческая составляющая подготовки будущих инженеров. Студенты КГ продолжили обучение по существующим учебным планам.

Инновационная экономико-управленческая составляющая подготовки будущих инженеров включает четыре взаимосвязанных цикла, которые позволяют сформировать фундаментальные экономические знания, как того требуют образовательные стандарты; специальные экономические знания, позволяющие проводить экономическое обоснование и выработку организационно-управленческих решений на всех этапах жизненного цикла инновационного проекта; интегрированные инновационные знания, синтезирующие на междисциплинарной основе инженерное, экономическое и инновационное знание, что конкретизирует инновационную экономико-управленческую деятельность инженера в зависимости от содержания и направленности новых технологических решений; объединить инновационную проектно-исследовательскую и экономико-управленческую подготовку будущего инженера, что обеспечит возможность провести разработку нового конкурентного технологического продукта. В табл. 1 представлены дисциплины, которые вошли в разные циклы инновационной экономико-управленческой подготовки студентов ЭГ, обучающихся по направлению 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» (профиль «Управление и инновации в

автоматизированных системах и технологических процессах»).

Предложенное нами содержательное наполнение каждого цикла инновационной экономико-управленческой подготовки, возможно, является дискуссионным. Однако обратим внимание на несколько аспектов. Во-первых, содержание дисциплин разных циклов подготовки взаимосвязано, что создает определенную когнитивную основу для получения студентами новых знаний, умений и навыков, развития значимых для инновационной экономико-управленческой деятельности качеств. Во-вторых, каждый из циклов заканчивается формой организации учебного процесса (практика, курсовой проект, выпускная квалификационная работа), позволяющей получить будущему инженеру первичный опыт решения профессионально-учебных задач по всем составляющим инновационной экономико-управленческой подготовки.

В-третьих, цикл интегрированной инновационной подготовки включает преимущественно дисциплины и курсовой проект, отражающие содержание профильной инженерной подготовки. В указанном примере это профильная подготовка обучающихся по направлению 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» (профиль «Управление и инновации в автоматизированных системах и технологических процессах»). Это позволяет легко изменять составляющие данного цикла в соответствии с отраслевой спецификой подготовки инженерных кадров, что в определенной мере придает разработанной нами модели универсальный характер.

Отметим также, что, несмотря на значительное количество учебно-методической литературы по экономическим дисциплинам, большая часть приводимых в ней заданий отражает преимущественно специфику деятельности торговых предприятий и финансовых организаций, в том числе представляющих экономику зарубежных стран. Поэтому преподавателями, привлеченными к реализации эксперимента, осуществлялся кропотливый подбор из уже существующих и разработка новых заданий, отражающих специфику отечественных производств машиностроительной и энергомашиностроительной отраслей, а также потенциальные направления их технологического развития. Это обеспечило инновационный и практико-ориентированный характер содержания инновационной экономико-управленческой подготовки.

Особая работа была проведена по разработке рабочих программ и заданий к управленческо-экономической практике (само введение которой является новшеством для инженерной подготовки), курсовому проекту по дисциплине «Анализ хозяйственной деятельности предприятий отрасли» (с наполнением вариантов заданий данными о хозяйственно-финансовой деятельности предприятий Луганской Народной Республики), дисциплинам и курсовому проекту цикла интегрированной инновационной подготовки (в контексте введения экономико-управленческих составляющих в инженерные задачи), единого технико-экономического задания к научно-исследовательской работе, преддипломной практике и выпускной квалификационной работе. Последнее позволило студентам осуществить поэтапную разработку нового решения одной из технологических проблем, согласованных с предприятиями – базами практик, с их экономико-управленческим обоснованием на всех реализациях проекта.

В соответствии со спецификой инновационной экономико-управленческой деятельности инженера, необходимостью развития таких качеств личности, как восприимчивость к инновациям, самостоятельность, ответственность, инициативность, креативность, способность к организаторской и коммуникативной деятельности, работе в команде, нами кроме традиционных форм, методов и средств обучения использовались такие методы обучения, как кейсовые, игровые, эвристические, проблемные, проектные, дискуссионные, тренинговые, имитационные; информационные технологии, технологии обучения в сотрудничестве и в команде; деловые и ролевые игры, тренинги (инновационности, креативности, эффективного взаимодействия в команде),

проекты, работа в паре, работа в группе, проблемные лекции и практические занятия, вебинары и др.; средства ИКТ, в том числе средства вычисления и проектирования: Mathcad, AutoCAD; разработки: Visual Studio, Borland C++ Builder, Delphi, PHP, Язык ассемблера, LabVIEW; сайты и поисковые системы и пр.

На заключительном этапе исследования (май 2022 г.) был проведен контрольный срез по итогам формирующего этапа педагогического эксперимента и проанализированы данные об уровне сформированной у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности по каждому компоненту и феномену в целом. При этом мы использовали тот же, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента, комплекс диагностических методик, а именно: авторские анкеты «Ценности инновационной экономико-управленческой деятельности» и «Мотивы формирования готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности» (мотивационно-ценностный компонент); продукты учебной деятельности студентов, беседы, интервью, наблюдение (знаниевый и деятельностно-рефлексивный компоненты); адаптированная методика А.В. Карпова «Определение уровня рефлексивности» (деятельностно-рефлексивный компонент); адаптированную методику Е.А. Ларицевой «Восприимчивость инноваций», методику В.В. Синявского и Б.А. Федоришина «Коммуникативные и организаторские склонности», методику интерактивной направленности личности, методику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», опросник В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой «Психологическая готовность к инновационной деятельности», адаптированный тест на креативность Е.Е. Туник.

Таблица 2

Результаты реализации педагогического эксперимента по формированию готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности

Группа	Базовый, %			Средний, %			Достаточный, %		
	Конст. этап	Форм. этап	Δ	Конст. этап	Форм. этап	Δ	Конст. этап,	Форм. этап	Δ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ЭГ	68,36	19,21	-49,15	27,66	56,29	28,63	3,98	24,5	20,52
КГ	69,62	68,91	-0,71	26,54	24,49	-2,05	3,84	6,6	2,76

Сравнение данных контрольного и формирующего этапов педагогического эксперимента подтвердил эффективность теоретически обоснованной, разработанной и реализованной структурно-функциональной модели, о чем наглядно свидетельствуют данные табл. 2.

Как видим, динамика изменений в уровне сформированной готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности существенно отличается в КГ и ЭГ. Значительно совокупно возросло количество студентов ЭГ, имеющих средний и высокий уровни сформированной готовности (на 49,15%), тогда как в КГ эти показатели составили всего 2,76%. Такое отличие является следствием проектирования и введения в образовательные программы и учебные планы подготовки студентов ЭГ инновационной экономико-управленческой составляющей общим объемом 87,0 з. е., в том числе ранее не использованные в подготовке будущих инженеров дисциплины и формы обучения (практика, курсовые проекты) составили 50,0 з. е., в остальные (в ряд дисциплин, научно-исследовательскую работу, преддипломную практику и выпускную квалификационную работу) были внесены существенные дополнения. Статистическая значимость отличий полученных результатов исследования подтверждена расчетами критериев Пирсона и Манна-Уитни.

Таким образом, необходимость инновационного развития государства и общества в условиях ограничений, изменения логики экономических связей обуславливает необходимость формирования готовности у будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности. Проведенное нами исследование позволило определить теоретические основы решения исследуемой проблемы, центральным элементом которых стали сущность и структура готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности, а также структурно-функциональная модель формирования указанной готовности, построенная на методологии системного, синергетического, проектного и личностно ориентированного подходов.

Реализация модели формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности сопровождалась разработкой и внедрением в подготовку студентов экспериментальной группы инновационной экономико-управленческой составляющей; разработкой и подбором ком-

плексов заданий, практико-ориентированного и инновационного характера с опорой на методы активного и интерактивного обучения, что обеспечило поэтапную и междисциплинарную актуализацию всего спектра экономико-управленческих знаний, умений и навыков, развитие значимых для данного вида деятельности качеств и готовности будущего инженера к разработке и реализации конкурентоспособных инновационных проектов.

Анализ полученных результатов исследования подтвердил эффективность структурно-функциональной модели формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности, а также ее универсальный характер, что открывает перспективы дальнейших исследований по совершенствованию экономико-управленческой подготовки специалистов для разных сфер инженерии.

Список литературы

1. Бойко Е.А. Инновационная экономико-управленческая деятельности инженера: сущность и задачи формирования // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2021. Т. 16. № 3. С. 6–18.
2. Бойко Е.А. Модель формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2021. № 4(33). С. 104–109.
3. Бойко Е.А. Сущность и структура готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2021. № 3(92). С. 150–153.
4. Григорьев Е.А. Состояние национальной инновационной системы России как повод к ее институциональному совершенствованию // Экономика. Информатика. 2021. Т. 48. № 1. С. 34–43.
5. Зинченко В.О. Транспрофессионализм как основа подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности // Молодежь. Наука. Современность: VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (10 апр. 2021 г.): сб. ст. / науч. ред. Г.Н. Ливенская. Ижевск, 2021. С. 76–79.
6. Иванова Н.М., Орлов М.А. Инновационное развитие российского бизнеса в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Вопр. инновационной экономики. 2022. Т. 12. № 2. URL: <https://1economic.ru/lib/114559> (дата обращения: 18.10.2021).

* * *

1. Bojko E.A. Innovacionnaya ekonomiko-upravlencheskaya deyatel'nosti inzhenera: sushchnost' i zadachi formirovaniya // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2021. T. 16. № 3. S. 6–18.

2. Bojko E.A. Model' formirovaniya gotovnosti budushchih inzhenerov k innovacionnoj ekonomiko-upravlencheskoj deyatel'nosti // Vestn. Omsk. gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. 2021. № 4(33). S. 104–109.

3. Bojko E.A. Sushchnost' i struktura gotovnosti budushchih inzhenerov k innovacionnoj ekonomiko-upravlencheskoj deyatel'nosti // Uch. zap. Orl. gos. un-ta. 2021. № 3(92). S. 150–153.

4. Grigor'ev E.A. Sostoyanie nacional'noj innovacionnoj sistemy Rossii kak povod k ee institucional'nomu sovershenstvovaniyu // Ekonomika. Informatika. 2021. T. 48. № 1. S. 34–43.

5. Zinchenko V.O. Transprofessionalizm kak osnova podgotovki budushchih specialistov k innovacionnoj deyatel'nosti // Molodezh'. Nauka. Sovremennost': VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (10 apr. 2021 g.): sb. st. / nauch. red. G.N. Livenskaya. Izhevsk, 2021. S. 76–79.

6. Ivanova N.M., Orlov M.A. Innovacionnoe razvitie rossijskogo biznesa v usloviyah pandemii COVID-19 [Elektronnyj resurs] // Vopr. innovacionnoj ekonomiki. 2022. T. 12. № 2. URL: <https://1economic.ru/lib/114559> (data obrashcheniya: 18.10.2021).

Formation of readiness of future engineers to innovative economic and management activity: the results of the study

The article deals with the actualization of the issue of the improvement of the economic and management component of training engineers that arranges their readiness to substantiate economically and introduce the innovative technological solutions into production. There is given the author's definition of the readiness of future engineers to the innovative economic and management activity. The authors suggest the approaches to its formation and reflects the results of the pilot testing.

Key words: *innovative development of state and society, future engineer, innovative economic and management activity, readiness of future engineer to innovative economic and management activity, structural and functional model.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2022)

О.А. КАТУШЕНКО
(Нижегород)

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ТРАНСЛИРУЕМЫХ ПЕДАГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

В настоящее время значительная часть педагогической деятельности переносится в электронную среду, что делает самопрезентацию педагога в электронной среде значимым направлением для реализации деятельности в сфере образования. Представлен контент-анализ транслируемых педагогом профессиональных ценностей в электронной среде и особенности самопрезентации молодых педагогов в социальных сетях.

Ключевые слова: *электронная среда, интернет-среда, ценности, контент.*

Проблема сохранения традиционных ценностей в Российской Федерации поднимается на федеральном уровне. В указе президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» зафиксирован реестр традиционных ценностей, который формируется в рамках вынесенного на общественное обсуждение Минкультуры законопроекта [7]. К числу традиционных ценностей в законопроекте относятся: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России».

Статья направлена на контент-анализ транслируемых педагогом профессиональных ценностей в электронной среде, анализ особенностей самопрезентации молодых педагогов в социальных сетях по средствам аудиовизуального контента.

На личность во многом влияет среда [5; 8], в которой она развивается, влияют ценности, которые транслируются. Согласно докладу Global Digital 2021, цифровые, мобильные и

Особенности самопрезентации молодых педагогов в социальных сетях

Особенности	Положительные характеристики ценностной ориентации	Негативные характеристики ценностной ориентации
Минимальное количество подписей к видео и фото-контенту	Трансляция ценностей, связанных с красотой и визуализацией. Отражение принципа наглядности	Не управляют восприятием своего контента
Преобладает контент, не связанный с профессиональной деятельностью (у педагогов, не занимающихся частной практикой)	Наличие хобби и деятельности вне работы показывает многогранность личности педагога, которая помогает в реализации профессиональной деятельности и повышает авторитет педагога. Помогает предотвратить профессиональное выгорание	Диссонанс образа педагога и самопрезентации в реальной образовательной среде и электронной среде
Полное отсутствие «постов»	Направленность на работу в очном формате	Проблема противоречия между содержанием потребности самопрезентации в реальной образовательной среде и электронной среде Недостаточный уровень владения средствами представления контента в социальных сетях
Преобладание контента, связанного с индивидуальной профессиональной деятельностью в сторис	Привлечение внимания подписчиков к ярким, положительным, повседневным событиям в жизни педагога	Рассмотрение собственного профессионального контента как тактически значимого для определенного узкого круга субъектов
Разделение рабочей и личной страницы в одной социальной сети или разведение по разным социальным сетям	Тайм-менеджмент. Управление свои личностными и профессиональными контактами и функциями	Невозможность интеграции достижений с позиции субъекта взаимодействия педагога и дефицитность его целостного образа
Акцентирование в профессиональном контенте своей аффилиации	Трансляция корпоративных ценностей. Мотивация обучения в конкретной образовательной организации	Проработка контента связанная с просветительской и профориентационной тематикой
Позиционирование педагогом себя как члена продуктивного образовательного коллектива, выполняющего инновационные функции	Мотивация обучающихся на достижения в условиях ОО. Эффективность педагогического работника. Формирование критериальной базы оценки продуктивности ОО	Сложность в актуализации индивидуальных целей и траекторий образовательного развития в условиях данной ОО

социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни людей во всем мире. В целом средний интернет-пользователь теперь проводит почти 7 часов в день, используя Интернет на всех устройствах [1].

Есть стихийная трансляция ценностей в интернет-среде, но присутствует и управляемый, осознанный процесс. Во многом управляют процессом трансляции ценностей глобальные компании, у которых есть миссия и корпоративные ценности. Компании используют свои сайты, социальные сети, рекламу и социальную рекламу в том числе.

У многих компаний мы видим приоритет ценностей, связанных с людьми (сотрудника-

ми, клиентами, отдельными категориями или обществом в целом). Например, корпорация Microsoft пишет «Наша цель – помочь каждому человеку и каждой компании на планете достигать большего» [3]. В кодексе корпоративной этики ПАО «ГАЗПРОМ» одной из ценностей выделяется «взаимное уважение – командный дух в работе, доверие, доброжелательность и сотрудничество в процессе решения поставленных задач» и т. д. [2].

Трансляторами ценностей также являются отдельные личности. Социальные сети во многом помогают быстрому распространению контента и его обсуждению [4]. Традиционно у педагога значимая роль в воспитании, что

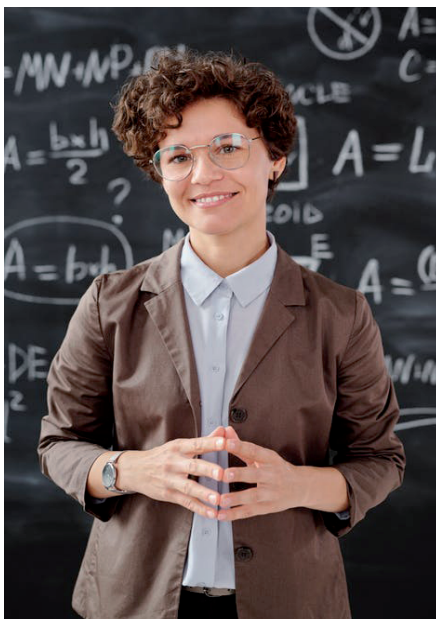


Рис. 1. Фотография по запросу «учитель»

ведет к более пристальному вниманию общественности к контенту, который выкладывает педагог. За последние несколько лет было несколько скандалов, связанных с неодобрением родительским сообществом постов педагогов,

Негативный и позитивный опыт самопрезентации педагогов в интернет-среде говорит о необходимости рассмотрения этого вопроса более подробно. Согласно профессиональному стандарту, педагог обязан соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики. Данные нормы относятся и к интернет-среде [6]. В самопрезентацию педагога в социальных сетях входят имиджевые характеристики, которые проявляются в контенте, содержащемся на странице педагога (фотографии, видео, аудио, текстовая информация), а также репост информации, посещаемые группы и сообщества, подписки и оставляемые комментарии.

Нами было рассмотрены личные страницы 16 молодых педагогов в таких социальных сетях, как Instagram и «ВКонтакте». В выборке представлены педагоги из всех типов образовательных организаций (ОО), реализующих основные образовательные программы, а также занимающиеся частной практикой и репетиторской деятельностью.

При анализе контента страниц педагогов были выделены особенности, представленные в табл. 1.

Анализируя данные, представленные в табл. 1, можно сделать вывод о том, что особенности самопрезентации молодых педагогов несут положительный потенциал, но в его содержании присутствуют и негативные тенденции, которые влияют на эффективность педагогической деятельности и могут стать причиной эмоционального выгорания и ухода из педагогической профессии.

Одной из особенностей контента молодых педагогов является преобладание фотоконтента без текстовой поддержки. Вероятнее всего, это происходит из-за стремления молодых педагогов к обеспечению произведения оперативного впечатления об их деятельности и повышения наглядности предоставляемого контента. Рассмотрим несколько изображений из фотостока, которые были получены на основе запроса «учитель», сходные изображения могут быть представлены педагогическими работниками в социальных сетях.

Педагог транслирует набор общечеловеческих ценностей и профессиональных ценностей в своих социальных сетях. На изображении (рис. 1) представлена женщина анфас с взглядом в камеру, улыбкой, которые отражают ее позитивный настрой, открытость. Соединение рук «домиком», возможно, является выражением полной уверенности в своей правоте и прочности занимаемой позиции. Деловой стиль с аксессуарами, которые зачастую помогают педагогу в работе (очки, часы). Фоном является доска с изображениями формул, которая является одним из атрибутов профессиональной деятельности педагога. Качество фотографии является высоким, цвет, свет и композиция – продуманными.

Краткая характеристика фотографии показывает трансляцию следующих ценностей: активная деятельная жизнь, познание, интересная профессиональная деятельность, радость, красота. Трансляция данных ценностей подтверждает желание молодых педагогов управлять восприятием их контента как профессионального.

На втором изображении (рис. 2) центральным персонажем является уже не педагог, а книга и ребенок, хотя мы видим ключевую деятельность педагога, связанную с поддержкой ребенка, книги. Ребенка мы видим со спины, ребенок выглядит опрятно. У педагога также присутствует аксессуар, связанный с тайм-менеджментом (часы). Фоном является яркая книга со сказкой и другие книги как средство обучения и воспитания. Качество фотографии



Рис. 2. Фотография по запросу «учитель»

является высоким, цвет, свет и композиция – продуманными.

Краткая характеристика фотографии показывает трансляцию следующих ценностей: интересная профессиональная деятельность, ценность педагогического общения, профессиональный гуманизм, красота. На первом изображении преобладает трансляция общечеловеческих ценностей, а на второй – профессиональных, т. к. изображена непосредственная трудовая деятельность. Таким образом, наполняя социальную сеть своим контентом, педагог формирует совокупность ценностей, которые он транслирует. В них могут сочетаться общечеловеческие и профессиональные ценности. Молодым педагогам и студентам педагогических направлений необходима деятельность, направленная на проработку презентации себя в электронной среде как действующего педагога или потенциального педагогического работника.

На основании вышеизложенного молодые педагоги представлены в социальных сетях. Молодые педагоги публикуют контент различного формата и содержания, позиционируют свою личность и деятельность в социальных сетях в паритетных соотношениях и пытаются управлять формированием собственного образа в социальных сетях как профессионала, направленного на достижение задач обучения и воспитания гуманистического спектра. При этом контент, связанный с профессиональной направленностью, преобладает в кратковременном опубликовании (сторис), что говорит

о рассмотрении собственного профессионального контента как тактически значимого для определенного узкого круга субъектов. В профессиональном контенте транслируются ценности активной деятельности жизни, познания, интересной профессиональной деятельности, ценность педагогического общения, профессионального гуманизма, радости и красоты, что говорит о непосредственном сочетании профессиональных общечеловеческих ценностей в предоставляемом контенте.

Список литературы

1. Доклад Global Digital 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-uk/> (дата обращения: 20.01.2022).
2. Кодекс корпоративной этики ПАО «Газпром» [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainability.gazpromreport.ru/2019/1-our-governance/1-3-values-standards-norms/> (дата обращения: 20.01.2022).
3. Корпоративные ценности Microsoft [Электронный ресурс]. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/about/values> (дата обращения: 20.01.2022).
4. Малинин В.А., Повshedная Ф.В., Пугачев А.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2022. Т. 10. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324/867> (дата обращения: 08.03.2022).
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в

сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н (ред. от 5 авг. 2016 г.). URL: <https://base.garant.ru/70535556/>? (дата обращения: 08.03.2022).

7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: проект Указа Президента РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=80028#2ZolQyS5Zmzt0ca5> (дата обращения: 16.02.2022).

8. Ясвин В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020.

* * *

1. Doklad Global Digital 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-uk/> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

2. Kodeks korporativnoj etiki PAO «Gazprom» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sustainability.gazpromreport.ru/2019/1-our-governance/1-3-values-standards-norms/> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

3. Korporativnye cennosti Microsoft [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/about/values> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

4. Malinin V.A., Povshednaya F.V., Pugachev A.V. Formirovanie duhovno-nravstvennyh kachestv lichnosti obuchayushchihsya v usloviyah sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. unta. 2022. T. 10. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324/867> (data obrashcheniya: 08.03.2022).

5. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997.

6. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitateľ, uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. № 544n (red. ot 5 avg. 2016 g.). URL: <https://base.garant.ru/70535556/>? (data obrashcheniya: 08.03.2022).

7. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej: projekt Ukaza Prezidenta RF [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=80028#2ZolQyS5Zmzt0ca5> (data obrashcheniya: 16.02.2022).

8. Yasvin V.A. Instrumental'naya ekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovaniya shkol'noj sredy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2020.

Content analysis of the professional values, broadcasted by the teacher, in the electronic environment

Nowadays the significant part of the pedagogical activity is transmitted in the electronic environment that allows the teacher's self-presentation in the electronic environment to be a significant direction for the implementation of the activity in the educational sphere. There is presented the content analysis of the professional values, broadcasted by the teacher, in the electronic environment and the specific features of the self-presentation of young teachers in the social networks.

Key words: *electronic environment, Internet environment, values, content.*

(Статья поступила в редакцию 04.05.2022)

И.А. МАКАРОВА, Е.С. ДОРОЖКИНА
(Волгоград)

ИННОВАЦИОННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (на примере изучения РИП воспитательной направленности)

Проведен анализ региональных инновационных практик воспитательной направленности. Показано, как содержательный материал РИП может способствовать эффективной профессиональной подготовке будущего учителя к воспитательной деятельности. Представлены пути включения результатов анализа РИП в систему профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: *региональные инновационные площадки, инновационные воспитательные практики, профессиональная подготовка будущего учителя, воспитательная деятельность.*

В Федеральном законе «Об образовании РФ» говорится, что «в образовательных организациях должна осуществляться инновационная деятельность, направленная на обес-

печение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений политики Российской Федерации в сфере образования» [5]. В связи с этим региональным инновационным площадкам, организованным на базе общеобразовательных организаций, придается особое значение. Локальные практики и инициативы по внедрению инноваций рассматриваются сегодня как точка роста всего российского образования.

Ведущими задачами инновационных площадок являются, как правило, разработка, апробация и внедрение элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания; образовательных программ – как примерных основных, так и инновационных программ развития образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях; механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях; механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, включая сетевое взаимодействие образовательных организаций.

«Очень важно, что многие инновационные решения рождаются именно в школе. Те, кто вовлечен в систему общего образования, как никто, знают, какие инструменты действительно важны для ее дальнейшего развития, – отмечает министр просвещения РФ Сергей Кравцов. – Мы продолжим поддержку деятельности инновационных площадок и ожидаем, что их работа поможет укрепить позиции школьного образования на качественно новом уровне» [4].

В рамках реализации проекта «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования» нами был проведен анализ более 20 региональных инновационных воспитательных практик Волгограда и Волгоградской области (2020–2021 гг.). Изучение воспитательного аспекта инновационных практик неслучайно, т. к. приоритетной задачей государственной политики в Российской Федерации является формирование стройной системы национальных ценностей, пронизывающей все уровни образования. Именно на это направлены изменения в Федеральном Законе от 31 июля

2020 г. № 304-ФЗ по вопросам воспитания обучающихся, а также Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. и план мероприятий по ее реализации в 2021–2025 гг.; федеральные проекты «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»; «Современная школа» национального проекта «Образование».

Ставится задача – охватить системой воспитания к 2024 г. не менее 72% обучающихся и увеличить это число до 95% к 2030 г. Все это предполагает усиление роли воспитания в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, формированию у них ценностей гражданской и национальной идентичности, высокой духовности и культуры, что, несомненно, будет востребовано в их предстоящей педагогической деятельности.

Инновации в воспитании рассматриваются нами с позиции научной школы Л.И. Новиковой как «принципиально новый подход на основе идеи, которая существенно меняет сложившиеся воспитательные технологии, приносит изменения в организацию школьной жизни и приводит к возникновению нового типа межличностных и межгрупповых отношений в воспитательной системе» [6].

Анализ инновационных практик осуществлялся в соответствии с моделью описания эффективной образовательной практики, разработанной С.В. Куликовой [3], включающей в себя следующие показатели: соответствие стратегическим направлениям развития образования; научно-теоретические основы; характеристика проблемы в сфере образования; цель, задачи; используемые методики, технологии и инструментарий; дорожная карта реализации; ресурсы, необходимые для эффективной реализации инновационной практики; система внутреннего контроля; сведения о практическом внедрении практики; признание в профессиональном сообществе.

Следует отметить, что содержание региональных инновационных площадок Волгограда и Волгоградской области соответствует стратегическим направлениям развития образования, что находит свое отражение в актуальности, целевой составляющей площадок и задачах.

Так, работа РИП направлена на решение следующих задач, отражающие направления воспитания, заданные ФГОС ОО:

– духовно-нравственное воспитание обучающихся через реализацию межпредметных связей урочной и внеурочной деятельности;

– воспитание сельских и городских школьников, ориентированное на формирование базовых национальных ценностей посредством изучения истории малой родины;

– формирование национального самосознания, отношений, чувств, смыслов деятельности будущих граждан России;

– исследование механизмов трансформации ценностей патриотизма в смыслы жизнедеятельности;

– формирование социальной грамотности школьников;

– деятельность детских общественных организаций как ресурс воспитания школьников;

– формирование социальной грамотности школьников через приобщение к волонтерству как форме непрерывной социализации личности.

Особое внимание уделяется приобщению школьников к семейным ценностям и выстраиванию продуктивного взаимодействия между школой и семьей, а также приобщению родителей к ценностям семейной культуры. Отдельно можно выделить формирование инновационной среды воспитания учащихся в общеобразовательной организации.

Анализ дает основания для выделения главных проблем в сфере образования, решаемых в образовательной практике школы участниками региональных инновационных площадок. Так, в статье Н.К. Сергеева и В.В. Зайцева определены ключевые проблемы, «вокруг которых могут концентрироваться ведущиеся в педагогических вузах психолого-педагогические и методические исследования, направленные на повышение качества общего образования» [2]. В их числе: методическое сопровождение взаимодействия педагогических вузов и базовых школ; опыт создания единого образовательного пространства в региональной системе общего образования; эффективные практики воспитательной деятельности в системе общего образования; реализация программ добровольческой (волонтерской) деятельности в системе общего образования; использование здоровьесберегающих технологий в системе общего образования и др. [Там же].

Для решения вышеуказанных проблем в деятельности РИП используются различные инновационные методики и технологии. Процедуру взаимодействия участников воспитательного процесса раскрывает РИП МКОУ «Медведицкая средняя школа» Жирновского муниципального района Волгоградской обла-

сти, направленная на создание Школы партнерства в сельских условиях. Это партнерство выстраивается на *духовно-нравственной основе* и позволяет скоординировать и объединить усилия всех участников проекта на создание модели образовательного учреждения в новых условиях образовательного процесса через систему кружковой работы, факультативов, курсов по выбору духовно-нравственной направленности (ОРКСЭ, «Краеведение», «Практическая карьера», «Культура общения»). Результатом функционирования такой школы будет высокая духовность, гражданская позиция, патриотическое сознание сельских школьников. Именно эти школьники будут в большей степени определять будущее села. По утверждению создателей Школы партнерства, только образование может инициировать процесс договоренностей в обществе. Причем, по их мнению, начинать надо с локальных вещей, связанных с развитием территорий, местного сообщества вокруг школы. Педагоги, ученики и все общество учатся договариваться, совместно становиться гражданским обществом. Этим и определяется приоритетность социального партнерства в общей системе школьного уклада жизни (URL: <http://frank-shkola.ru>).

Новацией является разработка модели школы как центра духовно-нравственного воспитания и социализации обучающихся в условиях социального партнерства, которая представлена МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Краснослободска Среднеахтубинского района Волгоградской области. Речь идет о приоритетной воспитательной деятельности, обращенной к истокам культурного и исторического развития российского народа за счет реализации педагогами школы программ дополнительного образования учащихся по духовно-нравственному воспитанию во внеурочной деятельности: «Православная азбука», «Славные защитники земли русской» (учитель Л.Е. Кучеренко); «По дорогам притчи», «По дорогам славы предков» (учитель Е.В. Назаренко); «Православные праздники и традиции» (учитель И.И. Коровина); «В мире книг» (учитель О.О. Спиридонова); «Мы растем» (учитель Е.С. Жиленкова); «Росток» (учитель О.В. Романенко); «Школа юных сказочников» (учитель Н.В. Борминцева). В рамках реализации инновационного проекта участники создают поле взаимодействия социальных субъектов – участников воспитания: семья, общественные организации, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта,

СМИ, традиционные религиозные объединения (URL: <http://slobschool4.ucoz.ru/>).

Инновационную практику МОУ «Новониколаевская средняя общеобразовательная школа № 2» Новониколаевского района Волгоградской области отличает системность в разработке модели гуманитарного образовательного пространства школы, обеспечивающего духовно-творческое развитие человека культуры. На уровне осознания педагогов, детей и их родителей данное пространство обнаруживается как представления о ценностях, целях, содержании, методах, способах, процессе, образовательной среде, контроле качества образовательной деятельности, на уровне практики – как реальная система управленческой деятельности и учебно-воспитательной работы конкретной школы. Создавая гуманитарное образовательное пространство школы, в котором дети являются соавторами своего образования, предметные знания выступают как материал для саморазвития, для реализации главного проекта – Индивидуальной программы духовно-творческого развития Человека Культуры. Творческие дела-подарки, исследовательские работы, программы саморазвития – все это является продуктом деятельности учащихся. Педагоги, в свою очередь, создают творческие уроки на основе театрализованной деятельности, интегрированные уроки на основе проекта «Энциклопедия», программу саморазвития учителя (URL: <http://novoniksosh2.narod.ru/>).

В МКОУ «Средняя школа № 3 имени А.С. Макаренко» городского округа г. Фролово Волгоградской области важное место в системе *гражданско-патриотического воспитания* отведено разработке и апробации вариативных моделей формирования национального самосознания на основе организации различных видов патриотической деятельности детей и практик в системе средств краеведения, изучения истории Сталинградской битвы, трудового подвига по восстановлению Сталинграда. Принципиальная новизна данного проекта заключается в определении динамики формирования национального самосознания, отношений, чувств, смыслов деятельности будущих граждан России, исследовании механизмов трансформации ценностей патриотизма в смыслы жизнедеятельности как важнейших факторов патриотического воспитания в системе образования, изучении различных аспектов универсального и национального, индивидуального и со-

циального в становлении личности (URL: <https://sch3frolovo.ru/>).

Интересна практика МОУ «Средняя школа № 124 Красноармейского района Волгограда» по *экологическому воспитанию*. Здесь:

- реализуются эколого-ориентированные курсы, построенные по типу модулей;
- работает школьный экологический театр, школьные экологические и природоохранные объединения, экологический совет школы;
- разрабатывается этнокалендарь (классные часы, праздники «День Земли», «Всемирный день воды», «Всемирный день окружающей среды» и др.);
- проводятся встречи с представителями природоохранных структур;
- учащиеся участвуют в организации и проведении межрегионального социально-экологического проекта «Зеленый марш» и интеллектуально-игровой программы «Экодром»;
- проводится областной детский экологический форум «Устойчивое развитие и биоразнообразие».

Экологизация содержания образования в данном проекте осуществляется по принципу взаимопроникновения наук при изучении реальных экологических проблем на глобальном, региональном, локальном и личностном уровнях. В основе экологического образования через базовое и дополнительное образование лежит реальная деятельность школьника по изучению, оценке и улучшению состояния социоприродного окружения. В процессе проведения инновационной деятельности происходит обновление содержания экологического образования в школе, что способствует формированию экологической компетентности молодежи (URL: <http://mou124vlg.ru/>).

Проблема взаимодействия школы и современной семьи решается в МКОУ «Средняя школа № 3 имени А.С. Макаренко» городского округа г. Фролово, Волгоградской области через использование потенциала школьного музея как центра воспитания родителей, а именно через музейные программы дополнительного образования для родителей и педагогов, ориентированные на повышение ценности семейного образа жизни, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании. Используются методические разработки интерактивных занятий для потенциальных (обучающихся) и актуальных родителей в школьном музее семейной культуры (на материале музейных

экспозиций). Создание Музея семьи помогает сконцентрировать в себе достижения прошлой и настоящей семейной культуры, традиций, позволяет каждому пришедшему познаться и соотнести с ними свое «я», определить свое отношение к миру и место в нем. Другими словами, музей становится частью информационного культурного пространства ребенка и центром воспитания родителей (URL: <http://sch3frolovo.ru/>).

Повышение уровня семейной культуры в МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 городского округа город Михайловка Волгоградской области» происходит благодаря реализации модели психолого-педагогического сопровождения семьи через внедрение интерактивных психотерапевтических форм сотрудничества, способствующей развитию социально-адаптивных стратегий поведения обучающихся и повышению уровня педагогической компетентности родителей. Одной из основных форм работы с родителями в рамках инновационного проекта является родительский тренинг и организация тренинговых групп родителей. Такая кооперативная модель в работе с родителями способствует укреплению устойчивости семьи. Поддержкой в работе с родителями является содействие групп самопомощи и родительских объединений по проблеме тренинга, способствуя активной совместной работе в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи (URL: <http://michshosh9.ucoz.org/>).

Проблема волонтерской деятельности как формы непрерывной социализации личности (детский сад, школа, вуз) решается в МОУ «Средняя школа № 22 г. Волжского Волгоградской области» посредством организации деятельности волонтерского движения в образовательной организации при активном участии педагогов, родителей и детей. Особое внимание уделяется разработке и апробации методики проектирования индивидуальной траектории развития учащегося школы в условиях сетевого взаимодействия. Волонтерская деятельность в школе позволяет создавать атмосферу, стимулирующую эффективность воспитания и привлечение семьи к целенаправленному педагогическому процессу общеобразовательного учреждения. Таким образом, организация деятельности волонтерского движения в школе при активном участии педагогов, родителей и детей – это уникальная возможность влияния на формирование и развитие личности ребенка, развитие его нравствен-

ных качеств, социальную адаптацию (URL: <https://school22-vl.ru>).

Создание единого воспитательного пространства, представленного в РИП, от начальной до старшей школы наполнено мероприятиями и событиями гражданско-патриотического, духовно-нравственного, историко-культурного, эколого-краеведческого содержания, что способствует решению спектра проблем, на которое в настоящее время направлено внимание государственной политики. Здесь можно выделить ряд тенденций: ориентир на индивидуализацию; воспитание успешного человека XXI в. с заданными качествами (4К-компетенции, soft skills); самоактуализация и самореализация личностного потенциала обучающихся; сетевое взаимодействие образовательных организаций.

Анализ инновационных воспитательных практик позволил нам прийти к выводу, что они дают нам содержательный материал для эффективной профессиональной подготовки будущего учителя.

В связи с тем, что 1 сентября 2022 г. школьные учителя начнут работать по новому стандарту в соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ, современным школам нужен учитель, который будет обладать умениями в области использования информационно-коммуникационных технологий, а также ресурсов информационной образовательной среды. Такие изменения вызваны в том числе ограничениями, связанными с пандемией.

Учитель стал обязан «владеть цифровыми технологиями, быть гибким, способным адаптировать урок к любым условиям и форматам, уметь держать внимание аудитории в любой ситуации» [7]. Учитель в первом 20-летию XXI в. получает новые роли (учитель-наставник), актуализирует уже существующие (учитель-методист). В настоящее время ключевыми компетенциями современного педагога являются:

- цифровая грамотность;
- аналитические способности;
- эмоциональный интеллект;
- проектное мышление.

Известный британский шахматист Уильям Артур Уорд почти 100 лет назад сделал справедливое замечание: «Средний учитель рассказывает. Хороший учитель объясняет. Очень хороший учитель демонстрирует. Великий учитель вдохновляет» [8]. В контексте современного школьного образования, среднему учителю уже почти не осталось места.

В связи с представленными тенденциями в системе образования необходимо усовершенствовать существующие методики и технологии профессиональной подготовки будущих учителей, чему в полной мере могут способствовать содержание и опыт реализации региональных инновационных площадок на базе общеобразовательных школ. Инновационный «пласт», заложенный в воспитательных практиках, способствует выработке эффективных инструментов и механизмов подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в современной школе; помогает определить стратегические направления деятельности будущих классных руководителей в современных реалиях и возможности их профессионального развития.

Каковы же возможности использования результатов анализа деятельности РИП в системе профессиональной подготовки будущего учителя? Представляется правомерным сформулировать ряд положений по этому поводу:

Первое положение. Необходимо отметить тот факт, что с 2020 г. началась реализация единой системы подготовки педагогических работников, одним из положительных эффектов которой стала передача педагогических вузов в ведение Министерства просвещения Российской Федерации, что позволяет говорить о возможности их сетевого взаимодействия. Это создает условия не только для единой системы профессиональной подготовки, но и для воспитания будущих учителей.

Безусловно, педагогические вузы и ранее взаимодействовали, но следует отметить, что с 1 сентября 2022 г. образовательный процесс будет строиться исходя из «Ядра высшего педагогического образования», в частности реализации модуля воспитательной деятельности, целью которого является формирование у будущего учителя компетенций в сфере воспитательной деятельности в образовании. И здесь целесообразно создание единого банка лучших инновационных воспитательных практик общего образования, которые могут использоваться в практической подготовке будущих учителей как кейсовые задачи.

Анализ инновационной деятельности по определенному алгоритму даст будущим учителям возможность приобрести навыки оперирования инновационными идеями, которые можно будет применить уже на педагогической практике. Включение студентов в такую деятельность приведет их к профессио-

нальному становлению в качестве педагогов-воспитателей.

Второе положение. В связи с изменениями, внесенными в ФЗ «Об образовании», в частности, допускающими возможность привлечения студентов педагогических вузов к работе в школе с третьего курса, открывается возможность для будущих учителей еще на этапе профессиональной подготовки быть вовлеченными в инновационные практики общего образования. Одним из вариантов включения студентов в разработку инновационных воспитательных практик может являться их сотрудничество с преподавателем вуза или руководителем региональной инновационной площадки на уровне грантовой деятельности по разным направлениям: добровольчество в молодежной среде; формирование у школьников и студентов навыков проектной воспитательной работы; деятельность в сфере краеведческого и экологического воспитания; поддержка детских и молодежных сообществ воспитательной направленности и пр.

Грантовое субсидирование дает возможность поддержать значимые проекты, которые играют важную роль в становлении подрастающего поколения страны и направлены на решение основных задач, рассматриваемых региональными инновационными площадками. Можно выделить два основных субъекта финансовой поддержки молодежных инициатив – это Фонд президентских грантов и Федеральное агентство по делам молодежи «Росмолодежь».

Третье положение. Во исполнение положений Федерального закона от 31.07.2020 №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» в образовательных организациях всех уровней должны быть представлены следующие документы: рабочая программа воспитания образовательной организации; рабочие программы воспитания как часть образовательных программ; календарный план воспитательной работы [5]. Изучая со студентами на практических занятиях, в рамках прохождения курса педагогики, опыт инновационной деятельности РИП, мы ориентируем их в современных и востребованных методиках и технологиях построения воспитательного процесса, что найдет свое отражение в создании рабочей программы воспитания как одного из видов предстоящей их профессиональной деятельности.

Четвертое положение. Региональные инновационные площадки должны учитывать особенности регионов, где они реализуются. И здесь важно сформировать региональный компонент профессиональной подготовки будущих учителей, ориентированной на приоритетные государственные задачи, которые стоят перед современной школой:

- обеспечить историческую преемственность поколений;
- сохранить, распространить и развить национальную культуру;
- воспитать бережное отношение к историко-культурному и природному наследию народов России и малой родины.

Пятое положение. Инновационные воспитательные практики обладают ресурсом, позволяющим выстраивать систему подготовки будущих учителей в новом аспекте, где приоритетом становится профессиональное воспитание студентов, целью которого является формирование педагога-воспитателя, обладающего качествами гражданина-патриота, интеллигентностью, социальной активностью, способного уверенно ориентироваться в быстро меняющихся социальных условиях. Особо важным в этой связи становится вопрос о создании воспитывающей среды образовательных организаций, потенциал которой способствует:

- встраиванию базовых национальных ценностей в систему ценностных ориентиров личности каждого участника образовательных отношений;
- выстраиванию стратегий траектории индивидуально-личностного саморазвития и самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном, физическом и профессиональном развитии.

Список литературы

1. Выступление Строгановой Т. заместителя заведующего кафедрой менеджмента инноваций НИУ ВШЭ, академического руководителя магистерской программы «Управление исследованиями, разработками и инновациями в компании» [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 4–9.

3. Куликова С.В. Создание единого банка эффективных общеобразовательных практик в условиях реализации национального проекта «Образование» и обновленного ФГОС основного общего образования // Учебный год. 2021. № 4(66). С. 5–12.

4. О федеральных инновационных площадках: приказ Минпросвещения России от 30 дек. 2021 г. № 1036 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/eeebb242de3e72469e8819ae23e8d644/> (дата обращения: 02.04.2022).

5. Об образовании» в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. (редакция, действующая с 1 марта 2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.04.2022).

6. Разумовская Т.В. Анализ и систематизация инновационных практик воспитания [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31295> (дата обращения: 04.04.2022).

7. Рязанова А.В., Тимофеева О.Г. Грантовое субсидирование как источник финансирования молодежных инициатив [Электронный ресурс] // Развитие теории и практики управления социальными и экономическими системами. 2019. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grantovoe-subsidirovaniye-molodezhnykh-initsiativ> (дата обращения: 04.04.2022).

8. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (дата обращения: 03.04.2022).

* * *

1. Vystuplenie Stroganovoj T. zamestitelya zaveduyushchego kafedroj menedzhmenta innovacij NIU VSHE, akademicheskogo rukovoditelya magisterskoj programmy «Upravlenie issledovaniyami, razrabotkami i innovacijami v kompanii» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (data obrashcheniya: 03.04.2022).

2. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovaniy pedagogicheskikh vuzov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10(163). S. 4–9.

3. Kulikova S.V. Sozdanie edinogo banka effektivnyh obshcheobrazovatel'nyh praktik v usloviyah realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie» i obnoblennogo FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Uchebnij god. 2021. № 4(66). S. 5–12.

4. O federal'nyh innovacionnyh ploshchadkah: prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 30 dek. 2021 g.

№ 1036 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/eeebb242de3e72469e8819ae23e8d644/> (data obrashcheniya: 02.04.2022).

5. Ob obrazovanii» v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon Ros. Federacii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. (redakciya, dejstvuyushchaya s 1 marta 2022 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 02.04.2022).

6. Razumovskaya T.V. Analiz i sistematizaciya innovacionnyh praktik vospitaniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31295> (data obrashcheniya: 04.04.2022).

7. Ryazanova A.V., Timofeeva O.G. Grantovoe subsidirovanie kak istochnik finansirovaniya molodezhnyh iniciativ [Elektronnyj resurs] // Razvitiye teorii i praktiki upravleniya social'nymi i ekonomicheskimi sistemami. 2019. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grantovoe-subsidirovanie-kak-istochnik-finansirovaniya-molodezhnyh-initsiativ> (data obrashcheniya: 04.04.2022).

8. Uchitelya budushchego: kak menyayutsya roli specialistov obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (data obrashcheniya: 03.04.2022).

Innovative educational practices of general education as the resource of the professional training of future teacher (based on the study of the regional innovative practices of the educational direction)

The article deals with the analysis of the regional innovative practices of the educational direction. There is demonstrated that the content of the regional innovative practices can support the efficient professional training of future teacher to the educational activity. There are presented the ways of including the results of the analysis of the regional innovative practices in the system of the professional training of future teacher.

Key words: regional innovative platforms, innovative educational practices, professional training of future teacher, educational activity.

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

К.А. ПОПОВА, Е.В. ЗУДИНА
(Волгоград)

О ПРОБЛЕМАХ МАТЕРИАЛЬНОЙ ДЕНЕЖНОЙ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Анализируется материальная денежная мотивация учителей общеобразовательных школ, выявляется ее взаимосвязь с социально-экономическими аспектами трудовой деятельности: нежеланием значительного процента выпускников педагогических вузов идти работать по специальности; ограничением диапазона возможностей профессионального развития педагога; имиджем профессии «учитель» и т. п. Представлены результаты анализа заработной платы учителей общеобразовательной школы во взаимосвязи с индексом потребительских цен, покупательной способностью, индексом стоимости жизни.

Ключевые слова: материальная денежная мотивация, заработная плата учителя, индекс потребительских цен, покупательная способность, индекс стоимости жизни.

Вопросы эффективной материальной денежной мотивации учителей общеобразовательных школ требуют системного научного осмысления. Во-первых, величина заработной платы учителя коррелирует с уровнем мотивации выпускников педагогических вузов продолжать профильное развитие карьеры. Так, согласно мониторингу, проводимому Центром экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС при Президенте Российской Федерации [1] (2013–2017 гг.), среди факторов, которые могут привлечь молодых специалистов работать в школу, учителя выделили «стабильность занятости, удобный режим работы, интерес к профессии. При этом размер заработной платы и престиж профессии не могут, по мнению большинства респондентов, рассматриваться как привлекательные для молодых педагогов» [2].

Во-вторых, «вопросы оплаты труда во многом определяют не только социально-экономическое положение граждан страны, но и выступают одним из ключевых факторов экономической безопасности» [5]. Иными слова-

ми, чем выше заработная плата учителя, тем выше качество и уровень его жизни.

В-третьих, именно величина материально-денежного стимулирования определяет возможности развития профессионализма педагогов, ведь «назначение цены за труд учителя состоит не только в том, чтобы он мог воспроизводить и реализовывать свой потенциал на рабочем месте в дальнейшем, а чтобы это была рабочая сила соответствующего уровня, качества, квалификации, ибо от степени удовлетворения общественно-экономических потребностей учителя зависит будущее нашей страны» [5].

В-четвертых, величина заработной платы учителя должна отражать престиж этой профессии и признание ее обществом. В этом смысле заработную плату можно рассматривать как индикатор оценки социальной значимости профессии. В последние десятилетия социологические исследования отмечают достаточно низкий уровень престижа профессии учителя, что негативно отражается на стремлении молодых специалистов идти работать в школы. Так, согласно мониторингу Общественной Палаты РФ «71% опрошенных оценивают статус профессии учителя как низкий» [4]. Эта проблема особенно негативно сказывается как на отношении самих работников системы образования к своему труду, так и на отношении школьников к обучению – эффективным оно может быть тогда, когда обучение ведет уважаемый и авторитетный педагог. Если его статус оценивается низко, происходит обесценивание передаваемой им информации, опыта, влияние его личности.

Таким образом, вопросы материальной денежной мотивации носят системный характер. Денежное вознаграждение становится не только платой за трудовые усилия, но и фактором, опосредующим ряд смежных проблем:

- нежелание значительного процента выпускников педагогических вузов идти работать по профессии;
- возможности профессионального развития учителя;
- качество его жизни и, как следствие, отношение к работе;
- отношение учащихся к процессу обучения и получаемым знаниям и т. п.

Это же является причиной миграции молодых учителей в столицу или экономически благополучные регионы, где заработная плата значительно выше. Так, А.И. Логунова в статье «Анализ уровня заработной платы учителей в РФ» пишет: «Передо мной как молодым

специалистом и будущим учителем встала дилемма: идти работать по специальности в родном городе Липецке или переехать в другой город, например, в Москву, где оплата существенно выше» [3].

Представленное нами исследование направлено на анализ заработной платы учителей образовательных организаций общего образования с целью определения ее возможностей в стимулировании трудовой деятельности.

«Зарботная плата (оплата труда работника) – вознаграждение за труд в зависимости от квалификации работника, сложности, количества, качества и условий выполняемой работы, а также компенсационные выплаты <...> и стимулирующие выплаты» (ТК РФ, ст. 129). Согласно новой системе оплаты труда (НСОТ), заработная плата учителя общеобразовательной школы складывается из фиксированной, компенсационной и стимулирующей частей. Фиксированная часть включает в себя оклад, устанавливаемый в соответствии с уровнем квалификации педагогического работника. Компенсационные выплаты, о чем свидетельствует их название, являются компенсацией за условия труда педагога (северные коэффициенты, выплаты учителям химии, технологии и т. п., за классы с большим количеством учеников). Значение стимулирующей части заработной платы заключается в побуждении к эффективному труду.

Остановимся на анализе средней заработной платы учителя общеобразовательных школ, опираясь на информационную базу Росстата [6–8].

Средняя заработная плата педагогических работников образовательных организаций общего образования России в 2019 г. составляла 41 116 руб., в 2020 г. – 43 664 руб., в 2021 г. – 43 821 руб. Для анализа этих данных воспользуемся различными показателями: индексом потребительских цен, индексом бигмака, индексом стоимости жизни.

С целью определения динамики повышения заработной платы учителей образовательных организаций общего образования по годам используем индекс потребительских цен (ИПЦ). Основное его назначение – фиксация роста цен на товары и услуги (510 пунктов), наиболее часто потребляемые населением. В отличие от инфляции, он не отражает рост цен на сырье, что делает его более ориентированным на потребительскую корзину конкретного человека. Согласно данным Росстата, ИПЦ в 2020 г. (в процентном соотношении к IV квар-

Таблица 1

Соотношение заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования с индексом потребительских цен

Федеральный округ (город)	2020 г.	2021 г.		
	з/п, руб.	з/п, руб.	ИПЦ, %	з/п, %
ЦФО (Смоленская область)	29870	29577	105,11	99,0
Москва	98 197	100 838	104,42	102,6
СЗФО (Санкт-Петербург)	59 766	61 917	105,28	103,6
ЮФО (Волгоградская область)	30 704	30 486	104,9	99,2
СКФО (Карачаево-Черкесская Республика)	24 339	24 109	104,43	99,05
ПФО (Пермский край)	35 886	36 315	105,18	101,2
УФО (Свердловская область)	42 745	42 098	105,06	98,5
СФО (Новосибирская область)	37 324	36743	104,99	98,4
ДФО (Приморский край)	46 520	46 076	104,28	99,0

Источник: составлено авторами по данным Федеральной службы государственной статистики [6; 8]

Таблица 2

Покупательная способность заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования по отношению к стоимости бигмака

Год	Средняя зарплата учителя в РФ, руб.	Стоимость бигмака, руб.	Количество бигмаков, которые можно купить на среднюю з/п педагогов образовательных организаций общего образования, шт.
2019	41116	130	316,3
2020	43664	135	323,4
2021	43821	135	324,6

Источник: составлено авторами по данным Федеральной службы государственной статистики [6]

талу 2019 г.) составил 104,9%, а заработная плата учителя образовательных организаций общего образования выросла на 6,197%, что значительно превышает официальный ИПЦ. Однако уже в 2021 г. (в процентном соотношении к IV кварталу 2020 г.) фиксируется отрицательная динамика – ИПЦ составил 105,11% (в целом по РФ), заработная плата учителя

(в процентном отношении к средней заработной плате 2020 г.) увеличилась на 0,359% (100,359%).

Таким образом, можно сделать вывод о неустойчивой динамике повышения заработной платы педагогов, которая может быть объяснена в том числе негативным влиянием распространения коронавирусной инфекции, за-

Покупательная способность заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования по отношению к стоимости бигмака (по федеральным округам РФ)

Федеральный округ	2019 г.		2020 г.		2021 г.	
	з\п	Количество бигмаков	з\п	Количество бигмаков	з\п	Количество бигмаков
ЦФО	34565	265	36791	272	37077	274
СЗФО	44374	341	47694	353	48064	356
ЮФО	29628	227	32383	239	31733	235
СКФО	23454	180	25552	189	24854	184
ПФО	29305	225	31614	234	31422	232
УФО	51028	392	54519	403	56195	416
СФО	33845	260	37164	275	36725	272
ДФО	58263	448	62875	465	63039	466

Источник: составлено авторами по данным Федеральной службы государственной статистики [6]

Средняя заработная плата педагогов образовательных организаций общего образования по федеральным округам РФ

Федеральный округ	2019, з/п, руб.	2020, з/п, руб.	2021, з/п, руб.
Центральный федеральный округ	34 565	36 791	37 077
Северо-Западный федеральный округ	44 374	47 694	48 064
Южный федеральный округ	29 628	32 383	31 733
Северо-Кавказский федеральный округ	23 454	25 552	24 854
Приволжский федеральный округ	29 305	31 614	31 422
Уральский федеральный округ	51 028	54 519	56 195
Сибирский федеральный округ	33 845	37 164	36 725
Дальневосточный федеральный округ	58 263	62 875	63 039

Источник: составлено авторами по данным Федеральной службы государственной статистики [6]

тронувшей большинство сфер рынка труда. В частности, в Смоленской, Волгоградской, Свердловской, Новосибирской областях, Карачаево-Черкесской Республике при росте ИПЦ фиксируется снижение заработной платы (табл. 1).

Для определения покупательной способности заработной платы учителей образова-

тельных организаций общего образования, выявления реальной (не номинальной) оплаты труда использовался широко применяемый в сфере экономического анализа явлений индекс бигмака. Данный показатель используется экономистами с 1986 г., т. к. в его составе основной набор продуктов: мясо, овощи, хлеб, сыр взят в качестве образца товара, который

имеет фиксированную стоимость вне зависимости от региона РФ и ресторана, в котором он куплен. Показатель выбран по ряду причин, главные из которых – универсальность использования и фиксированная стоимость. Кроме того, по стоимости бигмака есть четкие данные по всем годам (что дополнительно объясняет целесообразность его использования).

Итак, заработная плата бывает номинальной, располагаемой и реальной. Описание каждой из них не входит в задачи данной статьи. Однако отметим, что реальная заработная плата представлена количеством товаров и услуг, которое можно приобрести на номинальную заработную плату. В этом смысле номинальная заработная плата может расти, а реальная снижаться и наоборот – в зависимости от стоимости потребительских товаров. Анализируя данные Федеральной службы государственной статистики (Росстат) через призму стоимости одного бигмака, можно констатировать, что покупательная способность средней заработной платы учителей образовательных организаций общего образования в 2019 г. равнялась 316 бигмакам, в 2020 г. – 323, в 2021 г. – 324 (табл. 2). Иными словами, можно говорить о постепенном незначительном увеличении реальной заработной платы педагогов.

Анализируя эти данные по федеральным округам, мы фиксируем не только значительное неравенство по этому показателю регионов РФ (так в 2021 г. в Северо-Западном ФО покупательная способность заработной платы учителя равняется 356 бигмакам, в Дальневосточном ФО – 466, а в Северо-Кавказском ФО – всего 184, Приволжском ФО – 232, Южном ФО – 235), но и снижение реальной заработной платы в 2021 г. (в Южном ФО, Северо-Кавказском ФО, Приволжском ФО, Сибирском ФО) по отношению к 2020 г. Это, скорее всего, является следствием распространения коронавирусной инфекции, приведшей к значительным переменам в трудовых отношениях всех сфер занятости. До 2020 г. наблюдалась устойчивая положительная динамика роста заработных плат (как номинальной, так и реальной) учителей. Вместе с тем стоит отметить те округа, которые в это непростое время смогли сохранить и даже увеличить заработные платы педагогических работников. Это в первую очередь Центральный ФО, Северо-Западный ФО, Уральский ФО (табл. 3).

Как видно из анализа заработной платы учителей и ее взаимосвязи с индексом потребительских цен и индексом бигмака, оплата

труда педагогов значительно варьируется в зависимости от региона. Так, в 2019 г. в Черкесске она составляла всего 22 614 руб. (Северо-Кавказский ФО), в Волгограде – 28 576 руб. (Южный ФО), во Владивостоке – 45 304 руб. (Дальневосточный ФО), в Москве – 97 595 руб. (Центральный ФО). Таким образом, в указанном распределении разница между минимальной и максимальной заработной платой – более чем в 4 раза, что наглядно представлено в табл. 4.

Подобная ситуация может быть объяснена различием в стоимости жизни работников разных регионов России, а также необходимостью и обоснованностью начисления районных коэффициентов и процентных надбавок жителям Крайнего Севера и приравненных к ним местностях. Очевидна разница в заработной плате учителей, осуществляющих свою трудовую деятельность в Дальневосточном ФО, Уральском ФО, а также Северо-Западном ФО и отдельно в г. Москве. Для того чтобы понять оправданность такого различия в оплате труда педагогов, выполняющих одинаковые требования и реализующих одинаковые образовательные стандарты, был проведен анализ заработной платы учителей по отношению к индексу стоимости жизни в различных регионах РФ. Данные о стоимости жизни представлены по отношению к определенному городу каждого федерального округа. Так для Центрального ФО был выбран г. Смоленск, для Северо-Западного ФО – г. Санкт-Петербург, для Южного ФО – г. Волгоград, для Северо-Кавказского ФО – г. Черкесск, для Приволжского ФО – г. Пермь, для Уральского ФО – г. Екатеринбург, для Сибирского ФО – г. Новосибирск, для Дальневосточного ФО – г. Владивосток. Отдельно также рассматривается г. Москва. Из табл. 5 видно, что индекс стоимости жизни значительно варьируется в разных городах страны. Если в Москве в 2019 г. он равен 1,29 (индекс 1 – это стоимость жизни в среднем по России), то в Волгограде 0,91, при том, что коэффициент заработной платы за указанный период в г. Москве составляет 2,37, а в Волгограде – 0,69.

Стоимость жизни в Волгограде в 2021 г. оценивалась в 0,9. Средняя заработная плата учителя в этом же году составляла 30 486 руб., т. е. ее индекс по отношению к общероссийской средней заработной плате – 0,69. Средняя заработная плата учителя «недобирает» 21%, или 9 202,41 руб. Иными словами, если ориентироваться на соотношение средней заработной платы педагогов образовательных ор-

Соотношение индекса заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования и индекса стоимости жизни по городам России

Федеральный округ (город)	2019 г.			2020 г.			2021 г.		
	з/п, 2019 г. (руб.)	Индекс стоимости жизни	Индекс з/п	з/п, 2020 г. (руб.)	Индекс стоимости жизни	Индекс з/п	з/п, 2021 г. (руб.)	Индекс стоимости жизни	Индекс з/п
ЦФО (Смоленск)	27 946	1,01	0,67	29 870	1,01	0,68	29 577	0,98	0,67
Москва	97 595	1,29	2,37	98 197	1,28	2,24	100 838	1,28	2,30
СЗФО (Санкт-Петербург)	56 810	1,12	1,38	59 766	1,13	1,36	61 917	1,12	1,41
ЮФО (Волгоград)	28 576	0,91	0,69	30 704	0,91	0,70	30 486	0,90	0,69
СКФО (Черкесск)	22 614	0,91	0,55	24 339	0,92	0,55	24 109	0,92	0,55
ПФО (Пермь)	32 160	1,00	0,78	35 886	1,02	0,82	36 315	1,04	0,82
УФО (Екатеринбург)	37 976	1,01	0,92	42 745	0,98	0,97	42 098	0,98	0,96
СФО (Новосибирск)	34 692	0,98	0,84	37 324	0,99	0,85	36 743	0,99	0,83
ДФО (Владивосток)	45 304	1,19	1,10	46 520	1,19	1,06	46 076	1,15	1,05

Источник: составлено авторами по данным Федеральной службы государственной статистики [6; 7]

ганизаций общего образования к среднероссийской стоимости жизни по России, то оплата труда учителей в г. Волгограде должна составлять 39 688,41 рубль. Если соотносить заработную плату с уровнем и качеством жизни в Москве, то разница стоимости жизни здесь – 0,38 (1,28–0,9), а индекса заработной платы – 1,61. Иными словами, при сохранении стоимости жизни и уровня жизни как в Москве, в Волгограде учителя должны получать в среднем 62 519,56 руб.

Подобным образом складывается ситуация и в некоторых других городах РФ. Для примера проанализируем г. Смоленск: индекс стоимости жизни в 2019 г. выше среднероссийского (1,01), а индекс заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования значительно ниже общероссийского (0,67). В 2020 г. и 2021 г. сохраняется аналогичная ситуация – индекс стоимости

жизни 1,01 и 0,98 соответственно, а индекс заработной платы – 0,68 и 0,67 соответственно.

Таким образом, значимость профессии учителя в связи не только с возлагаемыми на него обязанностями по созданию общеобразовательного базиса знаний у ученика в условиях интенсификации научно-технического прогресса, но и с повышением требований к уровню воспитательной работы по формированию гражданского самосознания молодежи требует адекватного материального поощрения качественного труда. Даже при исходно высоком уровне профессиональной мотивации на начальном этапе работы учителя (любовь к профессии), заложенной на этапе обучения в вузе, в процессе трудовой деятельности происходит быстрая девальвация этого мотивирующего фактора. Проведенный нами анализ показал выраженную (без достаточного экономического обоснования) дифференциацию

заработной платы педагогов образовательных организаций общего образования по регионам. Для сохранения заинтересованности учителя в результатах своего труда и поднятия престижа профессии необходима постоянная коррекция заработной платы педагогов с учетом реальной экономической обстановки в стране и регионах. Учитывая существующий кадровый дефицит в этой сфере – выравнивание оплаты труда по регионам повысит трудовую мобильность учительского сообщества и будет способствовать сохранению педагогических кадров в дотационных регионах.

Список литературы

1. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Динамика изменений: заработная плата и труд учителей // Нар. образование. 2017. № 9-10(1465). С. 9–16. EDN YMPKKI.
2. Клячко Т.Л. Заработная плата учителей – что изменилось за два года? // Народное образование. 2015. № 6(1449). С. 61–64. EDN VHXPVR.
3. Логунова А.И. Анализ уровня заработной платы учителей в РФ // Школа молодых ученых: материалы областного профильного семинара по проблемам естественных наук, Липецк, 14 окт. 2021 г. Липецк, 2021. С. 72–76. EDN SGGXHM.
4. Okolo 80% rossiyan otmetili snizhenie prestizha professii uchitelya. RIA Novosti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ria.ru/20190207/1550517094.html> (дата обращения: 23.03.2022).
5. Radosteva M.V. Zarabotnaya plata uchitelya kak faktor ekonomicheskoy bezopasnosti // Vestn. un-ta. 2017. № 3. С. 71–76. EDN YJTYTT.
6. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki (Rosstat). Rynok truda, zanyatost' i zarabotnaya plata [Elektronnyj resurs]. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (data obrashcheniya: 18.02.2022).
7. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki (Rosstat). Indeks stoimosti zhizni [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/price> (data obrashcheniya: 18.02.2022).
8. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki (Rosstat). Indeks potrebitel'skih cen [Elektronnyj resurs]. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (data obrashcheniya: 17.02.2022).

* * *

1. Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. Dinamika izmenenij: zarabotnaya plata i trud uchitelej // Nar. obrazovanie. 2017. № 9-10(1465). S. 9–16. EDN YMPKKI.

2. Klyachko T.L. Zarabotnaya plata uchitelej – chto izmenilos' za dva goda? // Narodnoe obrazovanie. 2015. № 6(1449). S. 61–64. EDN VHXPVR.

Considering the issues of material moneyed motivation of teachers of comprehensive school

The article deals with the material moneyed motivation of teachers of comprehensive schools. There is revealed its interrelation with the social and economic aspects of the work activities: the unwillingness of the sizable percentage of the graduates of the pedagogical universities to work in specialty; the limitation of the diapason of the potential of the professional development of the teacher; the reputation of the profession “teacher”, etc. The authors present the results of the analysis of the salary of the teachers of the comprehensive school in relation to the markers of the index of the customer prices, the purchasing power and the index of the cost of living.

Key words: *material moneyed motivation, teacher’s salary, index of customer prices, purchasing power, index of cost of living.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

Ю.В. ТРОИЦКАЯ
(Самара)

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Актуализируется проблема формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в условиях сокращения часов на практические занятия, представляется система средств, позволяющая повысить эффективность развития основных составляющих коммуникативной компетенции за счет оптимизированной интеграции двух форм учебного взаимодействия (дистанционной и аудиторной).



Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дистанционные технологии, смешанное обучение, студенты неязыковых специальностей.

Введение (постановка проблемы). Развитие иноязычной коммуникативной компетенции важно не только при подготовке переводчиков, филологов и лингвистов. Владение иностранным языком расширяет образовательные и профессиональные возможности в рамках неязыковых специальностей. При этом наблюдается тенденция к сокращению количества аудиторных часов на освоение курса иностранного языка в вузе, несмотря на то что для полноценного развития заданных показателей требуется комплексная работа с большим объемом учебного материала и активная (времязатратная) речевая практика. Кроме того, на неязыковых специальностях часто существенно варьируется входной уровень владения иностранным языком, что предполагает значительное повышение трудоемкости в связи с необходимостью индивидуализации курса, обеспечивающей развитие «сильных» студентов и восполнение пробелов в знаниях у «слабых» студентов. В условиях недостатка времени на учебное взаимодействие на практических занятиях требуется пересмотр арсенала применяемых средств и разработка методики, позволяющей максимально оптимизировать аудиторное время.

Цель статьи – анализ средств развития коммуникативной компетенции с учетом эффективности их применения на практических

занятиях и для самостоятельной работы в интеграции двух форм взаимодействия – дистанционной (сетевой) и аудиторной.

Методы исследования: анализ и синтез научной информации и практического (педагогического) опыта, контент-анализ критериев оценивания коммуникативной компетенции в соотношении с матрицами оценивания уровня владения иностранным языком; опытное обучение; анкетирование (онлайн-опрос), анализ эмпирических данных.

Обзор научной литературы. Коммуникативная компетенция определяется как готовность к реализации коммуникативного взаимодействия посредством адекватного применения вербальных и невербальных средств. Содержание понятия связывается с внутренним знанием ситуативной уместности языка [18], с эффективностью/результативностью взаимодействия [19, р. 16]. Коммуникативная компетенция предполагает умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, организовывать общение с учетом языковых норм и коммуникативной целесообразности [12, с. 28].

В научной литературе представлены разные модели коммуникативной компетенции. Среди работ, значительно повлиявших на рефлексивное осмысление компонентного состава данной характеристики, следует отметить классические труды Л.Ф. Бахмана и А.С. Палмера [15], М. Канали и М. Свейн [17] и Д.И. Изаренкова [7]. В контексте современных исследований компонентный состав обоснованно представлен в работах М.В. Стуриковой [12], А.А. Исаковой [8], А.С. Даниленко [4], Е.В. Долинского [5], Н.П. Таюрской [14], О.Т. Солтанбековой [11], О.Н. Великановой и Е.Ю. Кисляковой [3]. Практически во всех концепциях коммуникативная компетенция базируется на языковых нормах, обеспечивающих реализацию коммуникативной задачи с учетом правил речевого поведения.

При проектировании системы средств развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей мы берем за основу классическую модель Д.И. Изаренкова, согласно которой коммуникативная компетенция формируется взаимодействием трех основных, базисных составляющих – языковой, предметной и прагматической компетенциями. Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц; предмет-

ная компетенция отвечает за содержание высказываний; прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, условия общения, формируя у говорящего способность использовать высказывания в определенных речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями (ситуациями) общения [7, с. 56].

Предметная составляющая критически важна при формировании коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Исследователи указывают на то, что приоритетный компонент иноязычной коммуникативной компетенции нового специалиста – профильная, профессионально-ориентированная подготовленность [9]. Одним из условий успешности развития данной характеристики является отбор языкового материала с точки зрения его актуальности и информативности для конкретной профессиональной сферы, что обеспечивает перспективу адекватного анализа содержания источника информации и развития коммуникативных навыков и умений.

Констатируется отсутствие однозначного понимания термина «средство» в педагогике (И.В. Никулина, С.А. Барамзина и др.). Отмечается, что средство является проводником воздействий субъекта на предмет его деятельности [1, с. 99]. В узком смысле ученые применяют термин, имея в виду материальные средства-инструменты, в широком смысле термин может обозначать все содержание и весь проект обучения [10, с. 92–93].

Классификацию средств развития коммуникативной компетенции можно осуществлять с ориентиром на среду реализации и, соответственно, рассматривать аудиторские средства обучения и программные средства, используемые для дистанционного обучения (такие, как Skype, BigBlueButton, Zoom, Discord, MS Teams, Google Classroom, Moodle, Cambridge LMS и др.). Средства развития коммуникативной компетенции также можно классифицировать по целевому принципу и разделить на вспомогательные средства (визуальные опоры и стимулы, средства-модели, различные программы (программные оболочки), в которые можно помещать обучающий контент (PowerPoint, Word и т. д.) и собственно обучающие средства: печатные издания (учебники, учебные и учебно-методические пособия), интерактивные учебники и учебные пособия, сетевые дистанционные курсы, а также отдельные упражнения и комплексы упражнений.

В данной работе в качестве средств рассматривается комплекс упражнений. Упражнения распределяются по основным аспектам подготовки в контексте среды их реализации (аудиторной и сетевой/дистанционной) с учетом рациональности и результативности их применения в данной среде.

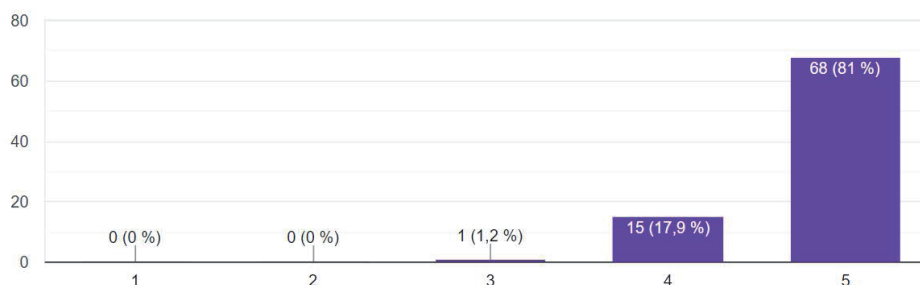
При распределении упражнений мы ориентируемся на реализацию технологии смешанного обучения (blended learning), которая комбинирует учебное взаимодействие «лицом к лицу» (face-to-face) и обучение с использованием компьютера [16], соединяет достоин-

Уровень эффективности обучения (самооценка)

Оцените, насколько эффективной (для развития иноязычной коммуникативной компетенции) оказалась работа с заданиями на платформе Google Classroom.



84 ответа



Распределение упражнений по аспектам подготовки в аудиторной и сетевой среде

Аспекты подготовки	Аудиторная интеракция		Сетевая интеракция	
	Контролируемая	Условно-контролируемая (мониторинг)	Контролируемая	Условно-контролируемая (мониторинг)
Аудирование	Итоговые контрольные рецептивные упражнения; репродуктивные и продуктивные упражнения, проверяемые в интеграции с говорением	Репродуктивные и продуктивные упражнения, предполагающие парную или групповую коммуникативную интеракцию (интеграция с говорением)	Рецептивные упражнения на восприятие и понимание речи на слух; репродуктивные и продуктивные упражнения, проверяемые в варианте интеграции с другими видами речевой деятельности (письмо, говорение)	Рецептивные упражнения с автоматизированной проверкой восприятия и понимания речи на слух (форма электронного тестирования)
Чтение	Репродуктивные и продуктивные упражнения, предполагающие адаптированную передачу содержания текста, обсуждение и анализ поднятых проблем (интеграция с говорением)	Репродуктивные и продуктивные упражнения, предполагающие парную или групповую коммуникативную интеракцию по прочитанному материалу (интеграция с говорением)	Рецептивные упражнения на понимание; репродуктивные и продуктивные упражнения, проверяемые в интеграции (написание рецензии, аннотации, устный и письменный анализ поднятых проблем); выполнение перевода (полного, реферативного, аннотационного)	Рецептивные упражнения на понимание с автоматизированной проверкой (форма электронного тестирования); самостоятельная работа с индивидуально подобранными текстами по специальности (перевод, составление терминологических списков)
Грамматика и лексика (использование языка – Use of English)	Рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения этапа ознакомления и первичного закрепления нового материала (упражнения в идентификации, дифференциации, субституции, подстановке, трансформации; аналитические и дискуссионные упражнения); итоговые контрольные упражнения	Продуктивные упражнения на закрепление грамматики и лексики в условно-коммуникативных ситуациях (в парах и группах)	Рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения, позволяющие проверить корректность усвоения материала, введенного преподавателем или посредством видеороликов (упражнения в идентификации, дифференциации, субституции, подстановке, трансформации; аналитические и дискуссионные упражнения)	Автоматизированные упражнения на восприятие (понимание) и закрепление материала (упражнения в идентификации, дифференциации, субституции, подстановке, трансформации)
Письмо	Итоговые продуктивные контрольные упражнения (создание текстов актуальных жанров)	Рефлексивные упражнения в парах и группах (обсуждение, рекомендации)	Репродуктивные и продуктивные упражнения (ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, аналитические)	Работа в парах и группах посредством видеосвязи, взаимодействие через текстовые сообщения или комментарии (ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, рефлексивные упражнения)
Говорение	Итоговые продуктивные контрольные упражнения; фронтальная, индивидуальная, парная, групповая работа (аналитические, ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, рефлексивные упражнения; упражнения для развития навыков и умений в сфере проектно-исследовательской деятельности)	Парная, групповая работа (аналитические, ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, рефлексивные упражнения; упражнения для развития навыков и умений в сфере проектно-исследовательской деятельности)	Фронтальная, индивидуальная, парная, групповая работа (аналитические, ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, рефлексивные упражнения; упражнения для развития навыков и умений в сфере проектно-исследовательской деятельности)	Работа в парах и группах посредством видеосвязи (аналитические, ситуативные, дескриптивные, дискуссионные, рефлексивные упражнения; упражнения для развития навыков и умений в сфере проектно-исследовательской деятельности)

ства традиционного и дистанционного образовательного процесса и, как отмечают исследователи, в условиях современной реальности представляется «генеральной линией развития всех уровней образования» [2]. Оптимальная модель организации учебного процесса, направленного на развитие коммуникативной компетенции – ротационная модель (Rotation Model) Х. Стейкер и М. Хорна 2012 г. [20], предполагающая изменение (ротацию) видов деятельности обучающегося по установленному графику или указанию преподавателя. Ротационная модель 2012 г. была расширена за счет включения в свои границы модели Flipped Classroom («перевернутый класс»), которая в более ранней работе The rise of K–12 blended learning, опубликованной теми же авторами в 2011 г., рассматривалась как отдельная модель. Для развития коммуникативной компетенции также актуальна гибкая модель (Flex Model) [Ibid.], в соответствии с которой предусматривается возможность выполнения индивидуального комплекса упражнений.

Результаты исследования. В 2020–2021 гг. проводилось опытное обучение в условиях комбинирования дистанционной и аудиторной форм учебного взаимодействия. В связи с карантинными мерами практические занятия периодически переводились в дистанционный режим. При снятии ограничений занятия проводились в стенах университета, а дистанционные инструменты применялись для обеспечения дополнительной языковой практики. Комбинирование разных форм учебного взаимодействия дало возможность оценить результативность и эффективность разных средств развития коммуникативной компетенции. В рамках курсов «Иностранный язык» и «Академический иностранный язык» при дистанционной форме обучения мы применяли платформы BigBlueButton, Zoom и Skype для синхронного взаимодействия со студентами (выбор платформ осуществлялся с учетом отличий в их функциональных возможностях в зависимости от непосредственных задач занятия). На базе платформ Microsoft Teams и Google Classroom создавалась цифровая образовательная среда, которая постепенно наполнялась актуальным учебным контентом. Microsoft Teams и Google Classroom имеют схожие функциональные возможности, позволяющие разрабатывать разные виды упражнений, осуществлять сетевой мониторинг и т. д., но программный интерфейс Google Classroom оказался существенно удобнее для интерактивного взаимодействия со студентами, поэтому через

полгода все обучающиеся были переведены на платформу Google Classroom. При возвращении к аудиторной форме обучения часть заданий на платформе выполнялась дистанционно, а часть переносилась на практические занятия. Во втором случае сетевой контент (преимущественно проблемно-ориентированные видеоролики) самостоятельно осваивался студентами до начала аудиторного занятия (выполнялись рецептивные упражнения), а в стенах университета осуществлялось устное коммуникативное взаимодействие (продуктивные упражнения) на основе материала платформы.

В конце января 2022 г. мы провели онлайн-опрос обучающихся (посредством Google Forms), которые освоили курс иностранного языка с применением платформы Google Classroom. Объем выборки составил 84 респондента (студенты Института информатики и кибернетики Самарского университета). Мы попросили оценить, насколько эффективной (для развития иноязычной коммуникативной компетенции) оказалась работа с заданиями (упражнениями) на платформе Google Classroom. Применялась пятибалльная шкала, поскольку она привычна (понятна) для респондентов. На основании полученных данных (см. рис. на с. 38) можно сделать вывод о перспективности учебного инструментария платформы Google Classroom.

Отвечая на вопрос о том, есть ли смысл в дополнении аудиторных занятий дистанционными заданиями (упражнениями) на платформе после окончания пандемии, 92,9% респондентов дали положительный ответ, что свидетельствует о существующей потребности в дополнительной языковой практике и целесообразности применения платформы для реализации данной задачи.

При этом студенты преимущественно (75%) готовы уделять на выполнение упражнений онлайн 1–2 часа в неделю; 22,6% готовы работать 3–4 часа, и два человека выбрали вариант «менее одного часа». Данные позволяют сделать вывод о необходимости рационализации временных затрат при планировании учебного процесса. Применение технологии смешанного обучения представляется оправданным в связи с возможностью реализации гибкой модели развития коммуникативной компетенции: комплекс упражнений можно адаптировать или дополнять не только с учетом индивидуальных учебных потребностей обучающихся (предусмотрев дополнительную серию упражнений на несформиро-

ванные навыки и т. д.), но и с учетом их готовности к временным затратам.

В таблице на с. 39 представлена система упражнений, направленная на оптимизацию процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции за счет рационального комбинирования разных модальностей учебной работы. Типы (рецептивные, репродуктивные, продуктивные) и виды (дескриптивные, ситуативные, дискуссионные и др.) упражнений распределены по аспектам подготовки в рамках аудиторной и сетевой интеракции. Аспекты подготовки выделены с учетом составляющих коммуникативной компетенции, которая реализуется в разных видах речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение) и предполагает развитие разных языковых аспектов (грамматика, фонетика, лексика и т. д.), а также формирование навыков и умений речевого поведения, связанных с конвенциями взаимодействия дискурсивного, стратегического, социокультурного и др. планов.

Структура таблицы сформирована с ориентиром на форматы международных экзаменов уровней B2–C2 (экзамены FCE, CAE, CPE), в которых оценка выставляется по результатам пяти частей экзамена: Reading, Use of English, Writing, Listening и Speaking. Средства определены с учетом перспективы развития показателей, представленных в оценочных матрицах международных экзаменов по английскому языку (URL: <https://www.cambridgeenglish.org>; <https://www.ielts.org/for-organisations/ielts-scoring-in-detail>) и в системах оценивания коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, предложенных в научных работах [6; 13].

Говорение является приоритетным видом речевой деятельности при формировании коммуникативной компетенции. Практика показала, что упражнения, развивающие устную речь, могут успешно выполняться как в аудиторной, так и в сетевой среде, но существуют определенные ограничения, связанные с типологией коммуникативного взаимодействия. Дистанционная форма оптимальна для индивидуального коммуникативного взаимодействия преподавателя со студентами (собеседование, опрос по пройденному материалу, консультации и др.). Уровень эффективности фронтального учебного взаимодействия в аудиторных условиях значительно выше, чем в программной среде. Аудиторная среда удобнее для условно-контролируемой парной и групповой работы, когда студенты на заня-

тии выполняют коммуникативные задания, а преподаватель наблюдает за процессом, помогая с возникающими сложностями, но активно не вмешиваясь в процесс. Такой вид взаимодействия возможен и в сетевом формате, но осуществлять мониторинг в данном случае сложнее, что часто существенно снижает мотивацию студентов к качественному выполнению задания.

Аудирование и чтение являются рецептивными видами речевой деятельности с высоким уровнем трудоемкости, поэтому оправдана дистанционная форма развития соответствующих навыков и умений с доминированием самостоятельной работы. Дистанционная форма повышает продуктивность работы с письмом благодаря удобным инструментам маркирования, комментирования и редактирования текста в рамках документа с совместным доступом.

Совмещение аудиторной и сетевой интеракции существенно оптимизирует работу с лексикой и грамматикой. Аудиторная форма обеспечивает более качественный контакт участников учебного процесса, способствующий осознанному усвоению нового материала на этапе его объяснения и первичного закрепления. Автоматизированные упражнения (электронные тренажеры) рационализируют этап последующего закрепления лексики и грамматики. Данный вид упражнений может разрабатываться преподавателем или коллективом сотрудников организации. Возможно также применение сторонних электронных ресурсов (образовательных сайтов; сайтов, представляющих собой банк тестов, и др.).

Представленная система распределения упражнений ориентирована на развитие языкового компонента коммуникативной компетенции в комплексе с прагматическим и предметными компонентами, что обуславливает доминирование речевой практики на аудиторных занятиях и тематическую релевантность применяемых обучающих материалов (соответствие направлению подготовки). Активная аудиторная речевая практика позволяет студентам приобрести необходимый опыт коммуникативного взаимодействия, сформировать коммуникативную мобильность, развить способность адаптироваться к коммуникативной ситуации и научиться выбирать программу речевого поведения в зависимости от контекста взаимодействия. В качестве дополнительной практики для развития предметного компонента коммуникативной компетенции обучающимся следует рекомендовать прохожде-

ние профессионально-ориентированных массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на иностранном языке (курсы по программированию, нанотехнологиям, биомедицинским технологиям и т. д.).

Выводы. Реализация технологии смешанного обучения оптимизирует развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Важным критерием эффективности учебного процесса является целесообразность распределения упражнений, выполняемых в аудиторной и сетевой/дистанционной среде.

В рамках аудиторного взаимодействия следует определить доминирование продуктивных упражнений, направленных на развитие устной речи, предусмотрев формирование навыков и умений речевого поведения, связанных с конвенциями дискурсивного, стратегического и социокультурного планов. Автоматизированные сетевые упражнения позволяют контролировать восприятие материала и обрабатывать трудоемкие навыки, что существенно рационализирует времязатраты. Удобный программный инструмент платформ обеспечивает высокую продуктивность работы с письмом в онлайн-формате. Проведение текущих и итоговых контрольных работ важно организовать в аудиторной среде, создав все необходимые условия для гарантии надежности показателей успеваемости.

Список литературы

1. Барамзина С.А. Интегративные тенденции в определении содержания дидактической категории «средство обучения» [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2008. № 1(50). С. 95–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11607150> (дата обращения: 20.01.2022).
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64
3. Великанова О.Н., Кислякова Е.Ю. Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6. С. 17–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39130561> (дата обращения: 20.01.2022).
4. Даниленко А.С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 187–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25682246> (дата обращения: 20.01.2022).
5. Долинский Е. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих переводчиков

средствами информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6. С. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21158941> (дата обращения: 20.01.2022).

6. Жданкина И.Ю., Игнатъева Н.Н. Оценка сформированности компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах [Электронный ресурс] // KANT. 2018. № 2(27). С. 41–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35138410> (дата обращения: 20.01.2022).

7. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.

8. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053.

9. Кузнецова Е.А., Русецкая О.Н. Идентификация релевантных педагогических условий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] // Вестн. Амур. гос. ун-та. 2017. № 76. С. 128–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28152986> (дата обращения: 20.01.2022).

10. Никулина И.В. Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы: моногр. Самара, 2007.

11. Солтанбекова О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2008. № 6. С. 40–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12225309> (дата обращения: 20.01.2022).

12. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26554630> (дата обращения: 20.01.2022).

13. Тарабарина Ю.А. Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балт. гуманитар. журн. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 274–280. DOI: 10.26140/bgз3-2021-1001-0063.

14. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. 2015. № 1. С. 83–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099774> (дата обращения: 20.01.2022).

15. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford, 1996.

16. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, 2006.

17. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>.

18. Hymes D.H. On Communicative Competence // *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.

19. Rickheit G., Strohner H., Vorweg C. The Concept of Communicative Competence // *Handbook of Communication Competence: Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin, New-York, 2010. P. 15–62. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110199000>.

20. Staker H., Horn M.B. *Classifying K-12 Blended Learning*, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).

* * *

1. Baramzina S.A. Integrativnye tendencii v opredelenii soderzhaniya didakticheskoy kategorii «sredstvo obucheniya» [Elektronnyj resurs] // *Integraciya obrazovaniya*. 2008. № 1(50). S. 95–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11607150> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

2. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. T. 30. № 5. S. 44–64. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64)

3. Velikanova O.N., Kislyakova E.Yu. Problema komponentnogo sostava inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2019. № 6. S. 17–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39130561> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

4. Danilenko A.S. Struktura inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // *Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva*. 2016. № 1. S. 187–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25682246> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

5. Dolinskij E. V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti budushchih perevodchikov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij [Elektronnyj resurs] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013. № 6. S. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21158941> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

6. Zhdankina I.Yu., Ignat'eva N.N. Ocenka sformirovannosti kompetencij na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzah [Elektronnyj resurs] // *KANT*. 2018. № 2(27). S. 41–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35138410> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

7. Izarenkov D.I. Bazyisnye sostavlyayushchie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvnutom etape obucheniya studentov-nefilologov // *Russkij yazyk za rubezhom*. 1990. № 4. S. 54–60.

8. Isakova A.A. Retrospektiva formirovaniya kommunikativnoj kompetencii // *Integraciya obrazovaniya*. 2017. T. 21. № 1. S. 46–53. DOI: [10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053](https://doi.org/10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053).

9. Kuznecova E.A., Ruseckaya O.N. Identifikaciya relevantnyh pedagogicheskikh uslovij pri formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovykh special'nostej [Elektronnyj resurs] // *Vestn. Amur. gos. un-ta*. 2017. № 76. S. 128–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28152986> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).


10. Nikulina I.V. *Professional'no-pedagogicheskaya mobil'nost' prepodavatelya vysshej shkoly: monogr.* Samara, 2007.

11. Soltanbekova O.T. Kommunikativnaya kompetenciya i ee sostavlyayushchie [Elektronnyj resurs] // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2008. № 6. S. 40–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12225309> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

12. Sturikova M.V. Kommunikativnaya kompetenciya: k voprosu o definicii i strukture [Elektronnyj resurs] // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2015. № 6. S. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26554630> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).

13. Tarabarina Yu.A. Ocenivanie sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata neyazykovykh napravlenij podgotovki // *Balt. gumanit. zhurn.* 2021. T. 10. № 1(34). S. 274–280. DOI: [10.26140/bgz3-2021-1001-0063](https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0063).

14. Tayurskaya N.P. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya: zarubezhnyj i rossijskij opyt [Elektronnyj resurs] // *Gumanitarnyj vektor*. 2015. № 1. S. 83–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099774> (дата обрashcheniya: 20.01.2022).



The means of the development of the communicative competence of the students of the nonlinguistic specialties

The article deals with the urgency of the issue of the formation of the communicative competence of the students of the nonlinguistic specialties in the context of the reduction of the hours of the practical training. There is presented the system of the means, allowing to raise the efficiency of the development of the basic components of the communicative competence by the means of the optimized integration of two forms of the academic interaction (distance and classroom teaching).

Key words: *communicative competence, distance technologies, blended learning, students of nonlinguistic specialties.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2022)

Л.И. СЕРЕДА
(Рыбинск)

ТЕХНОЛОГИЯ ЗАДАЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ТВЛТ) В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Анализируются зарубежные научные источники, в которых освещается технология задачно-ориентированного обучения иностранному языку (Task-based language teaching – TBLT). Дана развернутая характеристика технологии, описывается применение технологии на практическом занятии по иностранному языку в техническом вузе. Технология TBLT может успешно использоваться в неязыковых вузах как одна из составляющих коммуникативно-деятельностного подхода для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.



Ключевые слова: *технический вуз, иностранный язык, задача, задачно-ориентированное обучение, TBLT.*

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества преподавания иностранного языка в неязыковых вузах и поиском эффективных технологий обучения с целью оптимизации и интенсификации педагогического процесса. Несмотря на цифровизацию всех сфер жизни человека, в том числе и системы высшего образования, обучение иностранному языку в техническом вузе остается проблемной задачей. Сегодня существует ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка. У поступивших в вуз студентов наблюдается низкий уровень владения иностранным языком: отсутствие знания основ изучаемого языка как системы и правил превращения единиц языка в осмысленное высказывание; а также отсутствие положительной внутренней мотивации и навыков продуктивного самостоятельного изучения иностранных языков [1; 8; 12]. Е.В. Козыренко и И.Б. Кошеварова отмечают, что студенты технических вузов не владеют рефлексивными способностями не только в обучении иностранному языку, но и в познавательной деятельности в целом [7]. Таким образом, перед преподавателями технических вузов встают задачи восполнить школьные пробелы на начальном этапе обучения, повысить интерес к учебной дисциплине,

сформировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка, определить эффективные подходы к обучению, оптимизирующие процесс формирования способности к межкультурной коммуникации в условиях ограниченного количества часов, определенных ФГОС для неязыковых вузов. Сегодня преподаватели неязыковых вузов используют различные педагогические технологии с целью оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку и прилагают много профессиональных знаний и умений для формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции [1–12].

В нашей стране эффективным методом обучения иностранному языку признается коммуникативный метод, принципами которого являются речевая направленность, индивидуализация, функциональность, новизна, личностная ориентация общения, коллективное взаимодействие, моделирование и т. д. Коммуникативный метод обучения включает такие активные и интерактивные приемы, как коммуникативные задания и упражнения, речевые и деловые игры, круглый стол, парные и групповые формы работы, проектные методики, дискуссии, решение ситуационных задач, перевернутый класс, смешанное обучение и др. В коммуникативной методике обучения иностранным языкам наиболее рациональным является коммуникативно-деятельностный подход, цель которого заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности к использованию иностранного языка как средства общения. В современных условиях технократической парадигмы образования необходим поиск педагогических технологий на основе гуманизации и гуманитаризации, направленных на активизацию и интенсификацию учебно-познавательной деятельности, поддержку и помощь личности в ситуации межкультурного общения.

Методы исследования. В поисках решения обозначенной проблемы мы обратились к зарубежным источникам по вопросам технологий обучения иностранному языку и выяснили, что обучение языку на основе задач, или задачно-ориентированное обучение языку (task-based language teaching – TBLT), зарекомендовало себя как эффективный подход в обучении иностранному языку во всем мире. В таких странах, как Новая Зеландия и Вьетнам, технология TBLT объявлена национальными правительствами ведущим под-

ходом в обучении иностранному языку. Данная технология положена в основу разработки учебных программ в школах и университетах за рубежом [19]. Сегодня имеется большое количество зарубежных научных исследований, посвященных TBLT, где представлены определения центрального понятия TBLT «задача», проанализированы принципы действия технологии, разработаны этапы реализации технологии на практическом занятии, обоснованы актуальность и эффективность TBLT [13–21]. Зарубежные ученые регулярно представляют педагогическому сообществу теоретические и практические исследования в области TBLT, демонстрирующие успешность студентов в практическом овладении иностранным языком [13; 16; 17].

Цели исследования – анализ зарубежных научных источников о технологии заочно-ориентированного обучения иностранному языку, описание применения технологии на практическом занятии по иностранному языку в техническом вузе и анализ применения TBLT. Объектом исследования является технология заочно-ориентированного обучения иностранному языку (TBLT). Предмет исследования – применение TBLT на практическом занятии по иностранному языку в техническом вузе. Исследование направлено на решение следующих задач: 1) проанализировать зарубежные научные источники о технологии заочно-ориентированного обучения иностранному языку, 2) реализовать технологию TBLT на практическом занятии; 3) провести анализ применения TBLT на практическом занятии в техническом вузе. В процессе исследования использовались такие методы, как теоретический анализ зарубежных и отечественных научных источников, описательный метод с приемами наблюдения и обобщения, устный опрос.

Теоретической базой послужили зарубежные исследования в области заочно-ориентированного обучения иностранному языку; отечественные работы, посвященные оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Результаты исследования. К. Van den Branden утверждает, что технология заочно-ориентированного обучения появилась во второй половине XX в. в связи с неудовлетворенностью лингвистов-практиков и педагогов преобладающим подходом в обучении иностранному языку, который заключался в обучении системе основных элементов и правил в раздробленной и рассматривающей-

ся вне контекста форме [20]. Так, обучающимся предлагалась точная информация, которая тренировалась в отдельных предложениях до автоматизма; затем от обучающихся требовалось высказаться в коммуникативных целях. Подобный подход не способствовал активному применению полученных умений в реальных ситуациях общения, поэтому зарубежные ученые продолжили поиски выхода из критического положения. Сегодня в научных кругах авторами, работавшими над технологией заочно-ориентированного обучения, называют Н. Прабху, М. Лонга, Т. Пику, Д. Нунана, Р. Эллиса и др. Н. Прабху принадлежит идея разработки учебного плана по иностранному языку на заочно-ориентированной основе, гипотезой которой является мысль о том, что люди учат иностранный язык в социально-бытовых ситуациях общения намного быстрее, если они пытаются применить его для конкретных практических целей – покупки, путешествия, посещения общественных мест и т. д. М. Лонг и Т. Пика занимались вопросами определения понятия «заочно-ориентированный». Следует заметить, что в 70-х гг. прошлого века за рубежом активно развивался коммуникативный метод обучения иностранным языкам (CLT – communicative language teaching), ученые искали эффективные технологии для применения данного метода. Авторы теории TBLT предложили использовать при обучении иностранному языку ситуативно-обусловленный языковой и речевой материал с самого начала изучения языка, а также любые языковые средства для достижения коммуникативных целей, поэтому TBLT способствует решению задач коммуникативного обучения [14; 21].

Согласно Н. Прабху, учащиеся изучают иностранный язык лучше, если концентрируются на выполнении задачи или решении какой-либо проблемы, не обращая внимание на формальные языковые аспекты [13]. Таким образом именно задача стала центральным понятием в заочно-ориентированном обучении иностранному языку. Задача в TBLT предполагает практическое использование иностранного языка для передачи мысли и достижения конечного результата процесса коммуникации – речи. Преподаватели с помощью задач – заданий, вопросов, дискуссий, проблем, игр и т. д. – могут вовлечь обучающихся в процесс речевой деятельности уже в классе [21].

Многие из теоретиков TBLT представили свои определения понятия «задача», которые, по мнению К. Van den Branden, объединяет то, что задача – это целенаправленная

деятельность, предпринятая людьми для изучения иностранного языка и его осмысленного применения [20]. Один из главных теоретиков TBLT R. Ellis определяет задачу как план работы. По его мнению, задача направлена на смысл, на реально существующие процессы применения иностранного языка; задача может включать любые языковые знания и речевые навыки; задача касается познавательных процессов; задача имеет четко определенный коммуникативный результат [14]. Задачей может быть упражнение, домашнее задание, проект, презентация и т. д. Она должна быть связана с обучением конкретным фразам в различных ситуациях общения. Условиями формулирования задачи является следующее: задача должна быть правильно спланирована и организована, она должна соотноситься с личными потребностями обучающихся и соответствовать реальным ситуациям общения. При применении технологии TBLT следует задействовать все виды речевой деятельности, т. к. невозможно сформировать речевой навык, тренируя его только с помощью одного вида речевой деятельности [17]. TBLT основывается на следующих принципах [15]:

- постепенное обучение от простого к сложному;
- каждая задача должна основываться на предыдущих задачах, т. е. представлять собой цепочку задач;
- регулярное возвращение к изученному языковому и речевому материалу;
- систематическое изучение иностранного языка;
- вовлечение обучающихся в активный процесс изучения иностранного языка;
- интегрированное обучение грамматике и говорению;
- учебная рефлексия;
- аутентичность (связь изучаемого материала с реальной жизненной ситуацией);
- лично ориентированный подход;
- запланированные и тщательно продуманные преподавателем задачи, решение которых предполагает диалоговый формат между обучающимися.

С первых дней начала развития технологии основная цель TBLT заключалась, во-первых, в описании, анализе, прогнозировании применения языка и коммуникативных паттернов для выполнения задачи; во-вторых, в определении вклада этих коммуникативных паттернов в усвоение иностранного языка. В этом отношении TBLT решает вопросы, находящиеся в центре внимания при изучении ино-

странный язык: связь между восприятием языка, обработкой, производством и изучением языка. Таким образом, основная цель TBLT заключается в установлении тесной взаимосвязи между определенной учебной средой (задачей), коммуникативным поведением, возникающим в результате этой обучающей среды, и изучением иностранного языка [15].

J. Willis предложила использовать схему для урока с применением TBLT, направленную на интеракцию обучающихся друг с другом в процессе выполнения задачи [21]. Данная схема является стандартом для урока и включает три этапа: подготовительный/предварительный (a pre-task stage), главный/основной (a main-task stage) и заключительный (a post-task stage). На главном этапе J. Willis рекомендует преподавателям использовать приемы работы обучающихся в малых группах, а на первом и третьем этапах отводится ведущая роль преподавателям. Подготовительный этап в TBLT заключается в озвучивании темы и задачи / задания, формировании у обучающихся интереса к выполнению задания, активизации языковых средств, ключевых фраз и предложений, которые будут полезны не только при выполнении задания, но и в процессе устной интеракции. На главном этапе обучающиеся в парах или группах планируют выполнение поставленной задачи, используя языковые средства, выполняют задание и планируют его презентацию в устной или письменной форме. Во время выполнения задания они могут обращаться за помощью к преподавателю, т. е. преподаватель вовлечен в процесс выполнения задания как наблюдатель и помощник. На заключительном этапе обучающимся предлагается представить выполненную задачу / задание, при этом важна беглость устной речи обучающихся, преподавателю необходимо дать обучающимся возможность говорить, не закливаясь на исправлении ошибок и неточностей. Затем преподавателю необходимо проанализировать примененные обучающимися актуальные речевые, этикетные и речеобразующие формулы, способы употребления грамматических конструкций, фонетические особенности. На данном этапе также можно ввести в практику новые слова, фразы, образцы, которые появились во время анализа работы над задачей.

Отечественные исследователи Л.М. Болсуновская и Т.В. Коротченко предлагают применять «планирование обучения в обратном порядке» при разработке учебной программы по дисциплине «Иностранный язык» [4], а Е.А. Попова излагает теоретические основы

«обучения, основанного на задачах» (TBLT) на занятиях по иностранному языку, и отмечает такой важный аспект, как интеграция навыков и умений: «преподаватель структурирует занятия таким образом, чтобы у студентов была возможность использовать все языковые навыки и речевые умения» [9]. В 2019 г. мы признавали сходство понятий «обучение, основанное на задачах», «ориентация на задачу» и «обратное планирование». Сегодня мы полагаем, что технология обратного планирования применима к планированию курсов различных типов, например, таких, как курсы по изучению иностранного языка для специальных целей, смешанные курсы на платформе Moodle, курсы по практике устной и письменной речи [10]. Технология задачно-ориентированного обучения направлена на организацию конкретного практического занятия, целью которого является овладение определенными языковыми и речевыми навыками с помощью предложенных преподавателем лексических единиц и грамматических структур.

На основе изученных научных источников представляется возможным определить задачно-ориентированное обучение иностранному языку как технологию, которая на основе актуального языкового и речевого материала, тщательно спланированных задач, направленности на удовлетворение языковых потребностей студентов помогает достижению главной цели – комплексному применению полученных знаний и умений в естественных ситуациях общения. Г. Функ и др. отмечают, что на занятиях иностранным языком обучаемые должны применять язык точно так же, как они делали бы это вне занятий в таких же ситуациях (цит. по: [10, с. 111]).

Таким образом, изучив теоретические основы TBLT и ознакомившись с практическими результатами, полученными иностранными преподавателями на практических занятиях, мы пришли к выводу о том, что задачно-ориентированное обучение иностранному языку является перспективным и эффективным в силу своей направленности на создание условий, побуждающих к выражению мыслей с использованием определенного языкового и речевого материала, вовлеченности всех обучающихся в процесс речевой деятельности, возможности создания преднамеренно проблемных ситуаций для обсуждения.

В основу разработки плана занятия по иностранному языку с применением технологии TBLT были положены такие принципы задачно-ориентированного обучения, как

поэтапное достижение решения поставленной задачи, актуальность и соответствие ситуациям непосредственного общения, изучение иностранного языка с помощью интерактивных заданий. Занятие проводилось со студентами 1-го курса направления бакалавриата «Сервис» по завершении первого семестра. На данном этапе обучения студенты могут применять простую видо-временную форму Simple Active, которая позволяет сообщать о постоянных, обычных событиях в жизни; также студенты умеют формулировать все виды предложений. В качестве темы для обсуждения была выбрана социально значимая проблема интернет-зависимости у молодежи. Перед обучающимися была поставлена задача обсудить в группах проблему зависимости современных молодых людей от Интернета и социальных сетей и возможные пути решения.

Согласно схеме, предложенной J. Willis, занятие включало три этапа. На *первом* (подготовительном) этапе перед обучающимися ставится коммуникативная задача – по окончании занятия научиться обсуждать тему интернет-зависимости. Для этого необходимо выполнить ряд упражнений, направленных на развитие лексических и грамматических умений. Перед каждым студентом была поставлена задача – самостоятельно ответить на вопросы психологического теста об интернет-зависимости (со списком активных слов из данного теста студенты ознакомились заранее). Результаты теста не оглашались, т. к. проблема интернет-зависимости является сугубо личной. Таким образом, обучающиеся получили импульс для дальнейшего обсуждения обозначенной проблемы. На основе выполненного теста обучающиеся под руководством преподавателя в устной форме составили активный вокабуляр, который впоследствии помог решению следующей задачи на главном этапе. Обучающимся также было предложено ответить на вопросы: “Do you know any Internet addicts?”, “How do they live?”, “Do they have any problems in society?”. Обучающиеся, используя слова и фразы из теста, ответили на вопросы. На *втором* (главном) этапе обучающиеся были поделены на две группы (обучающимся было предложено вытянуть свой номер 1 или 2, так образовались две группы), каждая из которых получила задачу: прочитать совместно текст, понять прочитанное, использовав активные слова и словосочетания из предложенного перед текстом списка. Обучающимся было предложено презентовать выполненную задачу в форме беседы. В ходе подготовки обуча-

**Сравнительный анализ планов уроков, составленных согласно принципам
общепринятых коммуникативных технологий и технологии задачно-ориентированного обучения
иностранному языку (TBLT)**

Общепринятые коммуникативные технологии обучения иностранному языку	Технология задачно-ориентированного обучения иностранному языку (TBLT)
Тема "Internet addictions"	Тема "Internet addictions"
<ol style="list-style-type: none"> 1. Введение преподавателем актуальной лексики по теме. 2. Ответы на вопросы: "Do you know any Internet addicts?", "How do they live?", "Do they have any problems in society?" 3. Просмотр главного текста. Выполнение предтекстовых упражнений: поиск актуальных слов и словосочетаний; определение необходимых грамматических конструкций. 4. Чтение текста вслух по теме. 5. Ответы на вопросы по содержанию текста. 6. Пересказ прочитанного текста. / Обсуждение в парах. / Составление диалогов по прочитанному тексту. 7. Оценивание ответов обучающихся по пятибалльной системе или по системе «зачет / незачет» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовительный этап: формулирование главной задачи и перечисление упражнений / заданий для ее решения; индивидуальное выполнение психологического теста об интернет-зависимости; совместное составление активного вокабуляра по теме; ответы на вопросы: "Do you know any Internet addicts?", "How do they live?", "Do they have any problems in society?" 2. Главный этап: работа в группах над текстами по теме (каждый текст имеет активный вокабуляр); совместное обсуждение прочитанного; подготовка беседы о прочитанном в тексте. Консультации с преподавателем. 3. Заключительный этап: презентация каждой группой беседы по проблеме текста; по завершении формулирование вопросов групп друг другу; формулирование рекомендаций людям с интернет-зависимостью с помощью конструкции "You should..."; актуализация слов, словосочетаний, фраз, полезных грамматических конструкций; подведение итогов

ющиеся могли обращаться к преподавателю за помощью в построении каких-либо фраз, объяснении значений слов. На *третьем* заключительном этапе каждая группа представила беседу, в ходе которой студенты задавали друг другу вопросы, отвечали и высказывали свое личное мнение о прочитанном. Заранее перед обеими группами была поставлена задача внимательно послушать друг друга, также было предложено задать другой группе вопросы. На данном этапе преподаватель, подбадривая одобрительными жестами и мимикой, только слушал речь обучающихся и не прерывал речь из-за каких-либо погрешностей и ошибок в произношении и говорении. Следует заметить, что все обучающиеся были вовлечены в процесс говорения. Затем преподавателем было предложено совместными усилиями разработать советы или рекомендации людям с признаками интернет-зависимости с помощью фразы "You should...". Например: "You should go for a walk. / You should go to the park. / You should ask for a medical treatment". В конце занятия был задан вопрос "Which three things have you learned today?", на который обучающиеся назвали слова, словосочетания, фразы, помогающие поддержать беседу на актуальную тему с англоязычными людьми. Таким образом, посредством

определения главной задачи – формирование умения вести беседу по проблемам интернет-зависимости – и с помощью решения малых задач достигается главная цель – развитие способности к использованию иностранного языка для речевого общения: вести диалог, запрашивать информацию, высказывать собственную точку зрения, делать выводы.

Мы провели сравнительный анализ планов уроков, составленных согласно принципам общепринятых сегодня в неязыковых вузах коммуникативных технологий и технологии задачно-ориентированного обучения иностранному языку (TBLT) (см. табл. выше).

Анализируя реализацию технологии TBLT на занятиях по иностранному языку и сравнивая планы уроков, мы можем констатировать следующее.

- Согласно традиционной схеме занятия по иностранному языку преподаватель объясняет новый учебный материал, тренирует в упражнениях и в итоге проверяет; формирует навыки, которые зачастую теряются у большинства обучающихся после окончания курса изучения иностранного языка. Мы полагаем, что учебные программы по иностранному языку в технических вузах не соответствуют потребности обучающихся, прежде всего, бег-

ло говорить с носителями языка. Известно, что учебные программы носят профессионально-ориентированный характер и имеют цель формировать иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере. Имеется противоречие в обучении иностранному языку в неязыковом вузе: в период его изучения на первом и втором курсах студенты не изучают специальные дисциплины, еще не владеют необходимыми знаниями на родном языке, чтобы говорить на профессиональные темы на иностранном языке. Данное противоречие можно решить путем применения технологии TBLT, предложив обучающимся обсуждение какого-либо важного вопроса в рамках основной темы;

- Применение технологии TBLT требует от преподавателя более тщательной подготовки к проведению занятия, т. к. необходимо выбрать актуальную тему для обсуждения, детально запланировать малые задачи, определить последовательность их выполнения и решить главную задачу, сформулированную в начале урока; важной составляющей TBLT является правильный подбор упражнений для решения задач. Педагогу также важно создать благоприятную атмосферу для обсуждения темы, ведения беседы, дискуссии. Согласно проведенному устному опросу, данная технология получила положительный отзыв среди обучающихся, которые отметили у себя мотивированность и потребность общения на иностранном языке.

Выводы. На основании проведенного анализа научных источников и полученных данных технология задачно-ориентированного обучения иностранному языку оценивается нами как необходимый аспект коммуникативно-деятельностного подхода, целью которого является формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции. Опыт применения технологии TBLT на практическом занятии позволяет сделать следующие выводы: 1) задачно-ориентированное обучение направлено на практическое применение иностранного языка в ситуациях межкультурного взаимопонимания; 2) технология TBLT позволяет преподавателю обучать иностранному языку на качественно новом методическом уровне, используя личностно-ориентированный подход и повышая мотивацию к изучению иностранного языка; 3) для реализации TBLT можно использовать имеющийся учебный материал, выстраивая структуру занятия для решения определенной коммуникативной задачи; при необходимости можно со-

ставить дополнительные упражнения. Данная технология оптимизирует процесс обучения иностранному языку в связи с направленностью на потребности обучающихся осуществлять межкультурное общение в различных социально детерминированных ситуациях, ориентацией на активное изучение иностранного языка на основе детально спланированных задач и возможностью организации благоприятного типа обучения.

Список литературы

1. Абитов Р.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Интенсификация обучения студентов технического вуза иностранному языку // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4(40). С. 6–20.
2. Антонова Т.В. Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 187–191.
3. Астафурова Т.Н., Щеколдина А.В. Интенсификация обучения иностранному языку в вузе средствами инновационных технологий // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. Филологические науки. 2021. № 10(163). С. 34–40.
4. Болсуновская Л.М., Коротченко Т.В. Преимущества использования инновационной технологии «планирования обучения в обратном порядке» при разработке учебной программы по дисциплине «Иностранный язык» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4895> (дата обращения: 01.03.2021).
5. Гриднева Н.А., Швайкина Н.С. Формирование инженерной этики средствами дисциплины «Иностранный язык»: социокультурный аспект // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2020. № 1 (45). С. 49–66.
6. Еремина В.М., Холмогорова Е.И., Еремин Д.О. Использование платформы Online Test Pad как средства электронного тестирования на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2021. Т. 16. № 1. С. 108–117.
7. Козыренко Е.В., Кошеварова И.Б. Применение рефлексивных приемов при обучении иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2019. № 5(27). С. 103–109.
8. Мюллер Ю.Э. Музыка в преподавании иностранного языка как средство реализации коммуникативно-деятельностного подхода // Язык как фактор интеграции образовательных систем и структур: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2013. С. 166–174.
9. Попова Е.А. Особенности применения подхода «обучение, основанное на задачах» в рам-

- ках современной постметодической дидактики // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. М., 2019. С. 167–172.
10. Принципалова О.В., Серeda Л.И. Технология обратного планирования в преподавании иностранного языка // KANT. 2019. № 2(31). С. 109–115.
 11. Хосаинова О.С., Гафарова А.С. Реализация онлайн-обучения на уроках немецкого языка в неязыковом вузе // Иностр. яз. в shk. 2021. № 3. С. 91–96.
 12. Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) в Костромском государственном университете // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 226–230.
 13. Costa A. Task-based learning (TBL) and cognition [Electronic resource] // E-Teals: An e-journal of Teach education and applied language studies 7. 2016. P. 108–124. URL: <https://www.researchgate.net/publication/320847073> (дата обращения: 05.03.2021).
 14. Ellis R. Task-based language learning and teaching. New York, 2003.
 15. Izadpanah S. A study on task-based language teaching: from theory to practice [Electronic resource] // US-China Foreign Language. 2010. Vol. 8. № 3 (Serial № 78). P. 47–56. URL: <https://docplayer.net/26172371-A-study-on-task-based-language-teaching-from-theory-to-practice.html> (дата обращения: 05.03.2021).
 16. Javad M.A., Maria del P.G.M. Recent Perspectives on Task-based Language Learning and Teaching. Boston, 2018.
 17. Nguyen T.M.N. How can task-based language teaching enhance students' communication? [Electronic resource]. URL: <https://zenodo.org/record/3355173> (дата обращения: 05.03.2021).
 18. Pham N.T., Nguyen H.B. Teachers' perceptions about task-based language teaching and its implementation [Electronic resource] // European Journal of foreign language teaching. URL: <https://zenodo.org/record/1241474> (дата обращения: 05.03.2021).
 19. Rahimpour M. Implementation of Task-based Approaches to Language Teaching. [Electronic resource] // Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji. Special Issue, English. 2008. № 41. P. 45–61. URL: https://jor.ut.ac.ir/pdf_19139_b12640a32c14a7b9e72eb5813d17c72b.html (дата обращения: 05.03.2021).
 20. Van den Branden K. Task-based language teaching // The Routledge handbook of English language teaching. London and New York. 2016. P. 238–251.
 21. Willis D., Willis J. Doing task-based teaching. Oxford, 2007.
- * * *
1. Abitov R.N., Safin R.S., Korchagin E.A. Intensifikatsiya obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza inostrannomu yazyku // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2018. № 4(40). S. 6–20.
 2. Antonova T.V. Potencial reversivnoj tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 1. S. 187–191.
 3. Astafurova T.N., Shchekoldina A.V. Intensifikatsiya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze sredstvami innovatsionnyh tekhnologij // Izv. Vol-gogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki. 2021. № 10(163). S. 34–40.
 4. Bolsunovskaya L.M., Korotchenko T.V. Preimushchestva ispol'zovaniya innovatsionnoj tekhnologii «planirovaniya obucheniya v obratnom poryadke» pri razrabotke uchebnoj programmy po discipline «Inostrannyj yazyk» [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2011. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4895> (дата обращения: 1.03.2021).
 5. Gridneva N.A., Shvajkina N.S. Formirovanie inzhenernoj etiki sredstvami discipliny «Inostrannyj yazyk»: sociokul'turnyj aspekt // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 1 (45). S. 49–66.
 6. Eremina V.M., Holmogorova E.I., Eremin D.O. Ispol'zovanie platformy Online Test Pad kak sredstva elektronnoho testirovaniya na zanyatiyah inostrannogo yazyka v usloviyah distantsionnogo obucheniya // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2021. T. 16. № 1. S. 108–117.
 7. Kozyrenko E.V., Koshevarova I.B. Primenenie reflektivnyh priemov pri obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze // Sovremennye problemy gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk. 2019. № 5(27). S. 103–109.
 8. Myuller Yu.E. Muzyka v prepodavanii inostrannogo yazyka kak sredstvo realizatsii kommunikativno-deyatelnostnogo podhoda // Yazyk kak faktor integratsii obrazovatel'nyh sistem i struktur: sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Belgorod, 2013. S. 166–174.
 9. Popova E.A. Osobennosti primeneniya podhoda «obuchenie, osnovannoe na zadachah» v ramkah sovremennoj postmetodicheskoy didaktiki // Lingvodiakticheskie osobennosti obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovykh vuzakh. M., 2019. S. 167–172.
 10. Principalova O.V., Sereda L.I. Tekhnologiya obratnogo planirovaniya v prepodavanii inostrannogo yazyka // KANT. 2019. № 2(31). S. 109–115.
 11. Hosainova O.S., Gafarova A.S. Realizatsiya onlajn-obucheniya na urokah nemeckogo yazyka v neyazykovome vuze // Inostr. yaz. v shk. 2021. № 3. S. 91–96.
 12. Shepeleva N.Yu. Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka (francuzskogo) v Kostromskom gosudarstvennom universitete // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 2. S. 226–230.

Technology of task-based language teaching (TBLT) in the technical university

The article deals with the analysis of the foreign scientific information sources where there is illustrated the technology of the task-based language teaching (TBLT). There is given the detailed characteristics of the technology, there is described the usage of the technology at the practical classes of the foreign language in the technical university. The technology of TBLT can be successfully used in the nonlinguistic universities as one of the components of the communication and activity approach for the formation of the foreign communicative competencies.

Key words: *technical university, foreign language, task, task-based education, TBLT.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2022)

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

МЕМУАРНЫЙ ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Лингвострановедческий аспект является неотъемлемой составной частью языкового занятия. Использование текстов художественной литературы в процессе обучения РКИ расширяет возможности для развития таких навыков речевой деятельности, как говорение и чтение. Мемуарный текст позволяет представить личность ученого, познакомиться с его привычками, высказываниями, бытовой жизнью и дает возможность увидеть его как человека своей эпохи.

Ключевые слова: *лингвострановедческий аспект, русский язык как иностранный, жанр мемуаров.*

Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в профессиональном овладении подразумевает знакомство с соответствующей культурой, пони-

мание определенного образа жизни. Лингвострановедческий аспект является неотъемлемой составной частью языкового занятия.

В процессе изучения языков можно выявить не только лингвистические особенности, но и специфическое восприятие окружающего мира того или иного народа. Поэтому тексты художественной литературы в учебном процессе не только необходимы в качестве материала для чтения, пересказа, анализа, но также способствуют приобщению к культуре другого народа. Информационная насыщенность является важнейшей составляющей художественного текста. Таким образом, текст обладает способностью в относительно небольшом объеме концентрировать значительную информацию. Ю.М. Лотман предлагает называть художественную литературу «самым экономным и компактным способом хранения и передачи информации» [2]. Страноведческий аспект при этом играет существенную роль. Благодаря текстам художественной литературы становится возможным изучить определенный исторический период в жизни страны, понять черты характера различных выдающихся деятелей культуры или науки.

Для расширения кругозора иностранных учащихся, достигших 2-го сертификационного уровня владения РКИ, на третьем курсе обучения в рамках экстралингвистического обучения на кафедре лингвистики Кубанского государственного медицинского университета преподаватели знакомят студентов с русской художественной литературой [3]. Использование текстов художественной литературы в процессе обучения русскому языку как иностранному расширяет возможности для развития таких навыков речевой деятельности, как говорение и чтение. Говорение и чтение тесно связаны между собой и являются очень важными аспектами обучения еще и потому, что на продвинутом этапе усложняется проблематика речи, а текст, в свою очередь, может служить стимулом для обсуждения различных проблем, связанных как с историческими фактами, так и с современными актуальными темами.

Коммуникативная компетенция является интегративной методической категорией. Таким образом, включая в себя такие подвиды компетенций, как языковая, речевая, социокультурная, учебная, в процессе ее формирования должны реализоваться воспитательные, образовательные и развивающие цели.

Поскольку текст является основным источником при осуществлении этого процесса, необходимо учитывать его характеристики: особенности жанра, его коммуникативную задачу и способы работы над текстом. Текст становится упражнением при наличии заданий и если способен создать у студентов определенную психологическую установку.

Объектом изучения с иностранными студентами фармацевтического факультета стали фрагменты книги «Менделеев в жизни» А.И. Менделеевой, супруги ученого [4], а также воспоминания академиков В.И. Вернадского, В.Л. Комарова, В.Е. Тищенко [5]. Множество важных открытий было сделано за всю историю развития химической науки, но немногие из них можно сопоставить с достижениями великого русского ученого Д.И. Менделеева.

Жанр мемуаров представляет собой рассказ очевидца, адресованный чаще всего большой аудитории. Целью его является представление объекта воспоминаний в обыденной жизни. Это позволяет узнать ученого как личность. Безусловно, важно знать автора воспоминаний (адресанта), учитывать занимаемое им положение в происшедших событиях, а также его осведомленность о них.

Мемуарный текст позволяет представить личность ученого, познакомиться с его привычками, высказываниями, бытовой жизнью, увидеть его как человека определенной эпохи. При чтении предложенных текстов планировалась достаточно высокая степень проникновения в содержание, в результате чего учащийся мог не только хорошо ориентироваться в тексте, кратко изложить основные идеи текста, использовать информацию для пересказа, сформулировать основную мысль, отвечать на вопросы к тексту, выделяя таким образом детали, но и был способен составить собственное высказывание, обозначить, что узнал нового, а что было известно прежде, участвовать в дискуссии.

Как отмечает Н.А. Орлова, специфичность мемуарного дискурса объясняется тем, что в его основе лежат когнитивные механизмы памяти: воспроизведение воспоминаний в порядке от общего к частному, способность хранить и актуализировать информацию, ассоциативное всплывание образов [6]. Жанр мемуаров был выбран нами для изучения на третьем курсе в связи с тем, что в одном тексте студент может познакомиться с просторечной речевой культурой наряду с литературным языком. Для просторечной речевой культу-

ры характерно минимальное отличие устной и письменной речи, в результате чего подобные мемуарные тексты приближены к формату устного жанра «воспоминание».

В мемуарных текстах носителей литературного языка используются различные стилистические приемы, образные параллели, речевые средства, хронологический принцип изложения событий. При наличии стилистической обработки текста можно говорить о принадлежности данных текстов к художественной речи.

Мемуары представляют собой целостный и связный текст. Считается, что он имеет диалогическую природу, поскольку рассчитан на воздействие на адресата. Этот жанр представляет собой связный текст, т. к. в нем есть событийная основа. Это является его типологической характеристикой.

Для того чтобы получить представление о профессиональных и нравственных качествах Д.И. Менделеева, как мы ранее уже упоминали, необходимо обратить внимание на личность адресанта (степень его участия в описываемых событиях), а также на время и место действия событий. Нами было принято решение изучить разных адресантов воспоминаний. Мы рассмотрели мемуары супруги Д.И. Менделеева и высказывания ряда ученых, знавших великого химика.

Анализируя тексты, созданные учеными, мы приходим к выводу, что их воспоминания предполагают отражение в первую очередь профессиональных качеств Д.И. Менделеева. Так, академик Б.М. Кедров писал: «Наиболее характерными чертами Менделеева как человека, как гражданина и как ученого была его любовь и преданность науке и родине. Когда ему оказывали научные почести, он всегда говорил, что почести эти важны не ради его личной славы, а ради славы русского народа, русского имени» [1].

В воспоминаниях ученых можно проследить особую композицию: в начале оценивают Д.И. Менделеева как человека, а далее как ученого и лектора. В заключительной части дается государственная значимость его деятельности. Эти тексты относятся к такому типу, как описание.

Мемуары жены ученого представляют другую форму текста. Ее воспоминания представлены в виде повествования, что подается с помощью прямого воспроизведения мыслей и чувств Д.И. Менделеева. Так создается иллюзия знакомства с ученым как человеком. Следует также отметить безусловное присутствие

автора мемуарного текста как свидетеля при всех описываемых событиях. Композиция воспоминаний жены ученого представлена в виде коротких текстов с описанием фрагментов из их совместной жизни, которые она запомнила.

Смысловая связность текстов-воспоминаний опирается на лексико-грамматическую связность. Изложение текстов ведется от 3-го лица единственного числа. Стоит обратить внимание на то, что взаимосвязь воспоминаний адресантов с различными стимулирующими репликами проявляется не только на синтаксическом уровне, но и на смысловом и эмоциональном. Например, в воспоминаниях ассистента Д.И. Менделеева, в дальнейшем академика В.Е. Тищенко, мы можем наблюдать оценочную лексику: *Менделеев поражал нас обширностью своих знаний, а вместе с тем учил, что для того мы и учимся, чтобы потом нести свет знания нашей родине, разрабатывать ее несметные природные богатства* [5].

При анализе воспоминаний А.И. Менделеевой нами была выделена лексика, представляющая собой тематическую группу «ученый дома», отраженная во фрагменте главы «Менделеев дома», что позволяет отразить особенности личностных качеств ученого, его мировоззрение, внутренний мир. В мемуарах жены ученого отражены черты женской индивидуальности, гендерные особенности ее менталитета. Благодаря тексту мы можем представить круг ее интересов, круг общения, выявить особенности ее поведения, мироощущения и психологии, узнать, что было ценным для нее, можем попытаться восстановить основные этапы ее жизни.

В мемуарах А.И. Менделеевой повествование ведется от 1-го лица единственного числа, но периодически и от 3-го лица: *Я должна была употреблять много усилий, чтобы обузывать его размах в покупках подарков; я боялась слишком большого баловства детей; Дмитрий Иванович любил также и животных: собак, кошек, птиц* [4]. Очень интересно во время практических занятий со студентами спрашивать их мнение, отношение к тем или иным событиям, узнавать, что является для них важным, ценным, таким образом раскрывая особенности культуры русского человека и узнавая культуру студентов.

В мемуарах супруги А.И. Менделеевой мы можем наблюдать два временных измерения («ранее» и «сейчас»), в тексте это отражается при помощи слов *должна была, не могу*. Этот факт позволяет говорить о сложной повествовательной структуре. Текст с точки зре-

ния языковых характеристик отличается близостью к разговорной речи: *Дмитрий Иванович любил даже и чужих детей всех возрастов. Дети служащих и сторожей... всегда бежали к нему... они знали, что у него найдется для них... яблоки или конфеты* [4].

В тех частях мемуаров, где речь идет от 3-го лица, мы можем часто наблюдать прямую речь главного героя. *Он говорил: «Чем бы и как бы серьезно я ни был занят, но я всегда радуюсь, когда кто-нибудь из них зайдет ко мне»* [Там же].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Для жанровой структуры воспоминаний о Д.И. Менделееве характерна способность воспроизводить воспоминания в порядке от общего к частному. В мемуарных текстах используется ряд стилистических приемов, которые направлены на изображение процесса воспоминания: образные параллели, особые речевые средства, которые отражают связь памяти и восприятия.

Сравнив два типа текстов – фрагмент из книги А.И. Менделеевой «Менделеев в жизни», а также воспоминания академиков В.И. Вернадского, В.Л. Комарова, В.Е. Тищенко, – можно сделать вывод о гендерных различиях стилистики, содержания, грамматических конструкций в текстах воспоминаний об ученом.

Благодаря мемуарному тексту учащиеся могут познакомиться с бытовой жизнью ученого, с его привычками, высказываниями, представить личность ученого как человека. Это позволяет адресату войти в контекст эпохи, что способствует еще большему подчеркиванию научных заслуг великого ученого, знакомит иностранных студентов с культурой русского человека, с его ценностями и жизненными принципами.

Тексты такого типа позволяют проводить занятия со студентами на более продвинутом уровне, дают возможность рассуждать, анализировать, беседовать на более глубокие, философские темы, проводить часть занятия в виде дискуссии. Дискуссия направлена на организацию совместной деятельности студентов, на обсуждение поставленной проблемы и нахождение решения обсуждаемого вопроса. Целью использования метода дискуссии на занятиях РКИ является применение языковых знаний на практике, а также формирование способности находить средства и аргументы для подтверждения и обоснования своих мыслей. Таким образом, студенты в совершенстве овладевают навыком не только общаться на изучаемом языке, но и уметь мыслить на нем. Это

позволяет студентам освоить навык выступления перед новой аудиторией на публичных мероприятиях. В частности, в Кубанском государственном медицинском университете ежегодно проводятся студенческие научные конференции (СНО), в которых иностранные студенты активно участвуют, успешно отстаивают свою точку зрения, отвечают на заданные вопросы, принимают участие в дискуссиях.

Лингвострановедение при изучении РКИ помимо экстралингвистического компонента (включающего в себя знания о стране изучаемого языка, об особенностях быта русского народа, событий прошлого и настоящего времени, выдающихся представителей литературы, искусства, политики) имеет такой важный компонент, как психологический, подразумевающий навыки и умения извлекать информацию и применять ее, оказавшись в ситуации реального общения.

Необходимо, чтобы страноведческие материалы преподносились наглядно, способы их преподнесения соответствовали личностным особенностям иностранных учащихся, а также целям обучения и воспитания иностранных студентов. При соблюдении перечисленных условий изучение страноведческого материала будет способствовать повышению активности учащихся. Именно активный характер взаимодействия студента с учебным материалом приводит к более быстрому его усвоению.

Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому как иностранному является важным компонентом преподавания РКИ. Он способствует формированию адекватных знаний о России, аккультурации студентов, повышает мотивацию к изучению русского языка. В результате этого у учащихся происходит активное формирование коммуникативной компетенции на русском языке в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Высказывания о Д.И. Менделееве [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sites.google.com/site/mendelevdmitr/vyskazyvaniya-o-mendeleeve> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.
3. Макаренко Е.Д., Колесникова В.В. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2022. С. 307–312.

4. Менделеева А. Менделеев в жизни. М., 1928.

5. Научное наследство / РАН. Архив РАН; редкол.: С.Р. Микулинский (отв. ред.) и др. Т. 21: В.Е. Тищенко, М.Н. Младенцев. Дмитрий Иванович Менделеев, его жизнь и деятельность. Университетский период. 1861–1890 гг. М., 1993.

6. Орлова Н.А. Речевой жанр «мемуары» и его реализация в текстах носителей разных типов речевой культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004.

* * *

1. Vyskazyvaniya o D.I. Mendeleev [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.sites.google.com/site/mendelevdmitr/vyskazyvaniya-o-mendeleeve> (data obrashcheniya: 12.04.2022).

2. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. M., 1970.

3. Makarenko E.D., Kolesnikova V.V. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Yazykovoe obrazovanie v sovremennom cifrovom prostranstve: podhody, tekhnologii, perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Habarovsk, 2022. S. 307–312.

4. Mendeleeva A. Mendeleev v zhizni. M., 1928.

5. Nauchnoe nasledstvo / RAN. Arhiv RAN; redkol.: S.R. Mikulinskij (otv. red.) i dr. T. 21: V.E. Tishchenko, M.N. Mladencev. Dmitrij Ivanovich Mendeleev, ego zhizn' i deyatel'nost'. Universitetskij period. 1861–1890 gg. M., 1993.

6. Orlova N.A. Rechevoj zhanr «memuary» i ego realizaciya v tekstah nositelej raznyh tipov rechevoj kultury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2004.

Memorial text as the linguistic and country specific aspect of teaching the Russian language as a foreign language

The linguistic and country specific aspect is an essential component of the language class session. The use of the texts of the fiction literature in teaching the Russian language as a foreign language increases the opportunities for the development of such skills of the speech activity as speaking and reading. The memorial text allows to introduce the personality of the scientist, to get acquainted with his habits, statements and everyday life and makes possible to consider him as the man of his historical period.

Key words: *linguistic and country specific aspect, Russian language as a foreign language, memoirs genre.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2022)

В.С. ЛУКЬЯНОВА, О.А. ГРИНЬКО
(Одинцово)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Анализируются актуальные требования к профессиональной языковой подготовке выпускников бакалавриата в аспекте самостоятельно разрабатываемых вузами образовательных стандартов и реальных требований работодателей. Проведенное исследование показывает, что требования ФГОС уточняются и дополняются крупнейшими вузами, а владение иностранным языком ожидается работодателями по умолчанию и во многих случаях не включается в описание вакансии.



Ключевые слова: профессиональная языковая подготовка, образовательные стандарты, ФГОС 3++, требования работодателей, направление подготовки «Экономика», бакалавриат.

Владение иностранным языком (чаще всего это английский язык) в настоящее время рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной подготовки специалиста, в том числе подготовки специалистов в области экономики и управления. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по этим направлениям подготовки устанавливает требование к способности выпускников бакалавриата осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах как на государственном языке Российской Федерации, так и на иностранном языке [20]. Таким образом, важность профессиональной языковой подготовки закреплена на законодательном уровне, что позволяет говорить о выраженном социальном заказе на подготовку специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для успешного профессионального общения.

Действующие ФГОС разработаны с учетом утвержденных профессиональных стандартов, которые, в свою очередь, создаются с участием объединений работодателей, отдельных работодателей, профессиональных сообществ и заинтересованных организаций [10]. Однако для описания полной картины современных требований к языковой подготов-

ке выпускников экономического бакалавриата было бы недостаточно ограничиться лишь требованиями образовательных стандартов в силу их широких рамок. Необходимо также обратить внимание на более конкретные пожелания работодателей, актуальные на данный момент, а для этого необходим анализ доступных вакансий и предъявляемых к соискателям требований.

Цель данного исследования – определить, как конкретизируются требования к профессиональной языковой подготовке экономистов университетами при разработке собственных образовательных стандартов и работодателями при формулировании требований к соискателям на должности в российских и международных компаниях.

Для достижения данной цели были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать актуальные (разработанные на основании ФГОС 3++) образовательные стандарты, разработанные самостоятельно вузами, готовящими студентов по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», для определения места профессиональной языковой подготовки в образовательном стандарте;
- проанализировать актуальные требования работодателей к соискателям на примере крупнейших кадровых агентств, занимающихся подбором персонала для компаний, работающих как на российском, так и на международном рынке;
- сформулировать обобщенную картину современных требований университетов и работодателей к профессиональной языковой подготовке выпускников бакалавриата экономических специальностей.

Роль английского языка как основного средства международного делового общения уже долгое время остается лидирующей. Однако и сейчас, согласно данным международного исследования EF English Proficiency Index 2021, требования к уровню владения английским языком в мировом масштабе значительно выше, чем реальный уровень, обеспечиваемый системами образования [21]. При этом исследователи обнаруживают, что среди возрастных групп наиболее высокий уровень владения языком наблюдается у взрослых 26–30 лет, а взрослые в возрасте 21–25 лет находятся на втором месте по этому показателю [Ibid.]. Эти данные говорят о том, что наиболее актив-

ные молодые группы населения осознают возрастающее влияние английского языка и заинтересованы в овладении им на высоком уровне, прикладывают к этому все усилия. С другой стороны, эти данные показывают, что выпускники вузов, в том числе и российских университетов, попадают в высококонкурентную среду, в которой любое преимущество может стать решающим для продвижения по карьерной лестнице, и требования к владению английским языком могут оказаться выше, чем для других возрастных групп в других ситуациях. Согласно данным исследования EF, знание английского языка становится все более обязательным требованием при приеме на работу во всех отраслях и на всех уровнях стажа. Разрыв в уровне владения английским языком между отраслями с самым высоким и самым низким уровнем владения сократился на 20% с 2012 г., и уже нет заметных различий в уровне владения языком между руководителями, менеджерами и персоналом.

Следует отметить, однако, что понятие «владение английским языком» требует уточнения. Для того чтобы использовать язык как конкурентное преимущество, необходимо владеть им как средством профессионального общения в определенной сфере, подчас узко специализированной с учетом особенностей выбранной сферы трудовой деятельности. При этом среди работающих групп населения наиболее высокий уровень владения английским языком демонстрируют руководители среднего звена. Авторы исследования делают вывод о том, что более младшие сотрудники, хорошо владеющие английским языком, имеют больше шансов получить повышение и занять более высокую должность [4]. Таким образом, становится очевидным еще одно свидетельство того, что высокий уровень языковой подготовки в вузе является не только конкурентным преимуществом для каждого конкретного выпускника, но и конкурентным преимуществом самого вуза на современном рынке образовательных услуг.

Российские университеты, готовящие специалистов международного профиля, находятся в сложной ситуации. При высоком уровне требований глобальной деловой среды, описанных выше, уровень владения английским языком среди выпускников школ, поступающих в университеты, оставляет желать лучшего. Россия занимает 51-е место в рейтинге 100 стран, составленном Education First, что соответствует среднему уровню (из пяти воз-

можных) и близко к показателям таких стран, как Китай, Грузия, Тунис и Парагвай. Задачей университетов становится обеспечение выхода студентов за четыре года на тот уровень, который позволит им конкурировать в международной среде при более низкой в среднем стартовой позиции на момент начала обучения. Однако традиционный контекст изучения иностранного языка в образовательных организациях делает это затруднительным.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что в современном мире в условиях глобализации большая часть специалистов, заинтересованных в собственном карьерном росте, обусловленном способностью ориентироваться в самых современных тенденциях отрасли, нуждается в компетенциях, еще несколько десятилетий назад ассоциировавшихся с профессиональными качествами исключительно международных. В сферу международных отношений сегодня вовлечены специалисты самых разнообразных сфер [3, с. 297]. При этом вопросы теории и практики профессиональной подготовки специалистов-международников долгое время относились к недостаточно разработанным областям педагогической науки [19]. Вопросы профессиональной языковой подготовки таких специалистов в течение долгого времени разрабатывались учеными разных университетов. Так, в работах Е.В. Воевода рассматриваются вопросы профессиональной языковой подготовки специалистов-международников [2], работы Н.Н. Гавриленко посвящены вопросам методики переводческой деятельности [4; 5], Е.Н. Малюга [8; 9], Л.К. Раицкая [18] и др. занимались вопросами теории и практики профессиональной языковой подготовки в неязыковых вузах. Ряд исследователей посвящают свои работы отдельным вопросам организации языковой подготовки в университете, ориентированном на подготовку специалистов международного профиля.

В зарубежной педагогической и методической науке вопросы профессиональной языковой подготовки связаны с областью преподавания иностранного (английского) языка для специальных целей (English for specific purposes, ESP). В особенности важной в контексте требований к конечной подготовке представляется концепция анализа потребностей студентов (needs analysis). Необходимо отметить зарубежных авторов, считающихся экспертами в области ESP, таких как К. Hyland [24], М. Hewings [22], Т. Hutchinson, А. Waters [23]

и др., в исследованиях которых отражен мировой опыт преподавания иностранных языков в различных областях профессиональной деятельности.

Несмотря на накопленный опыт исследований, в условиях постоянных изменений глобального контекста профессиональной деятельности выпускников экономических специальностей мониторинг требований к их профессиональной подготовке, в том числе языковой подготовке, продолжает оставаться актуальной задачей. Исходя из понимания актуальных требований, университеты могут быстро адаптировать содержание языковых курсов к требованиям времени.

Не только со стороны работодателя, но и в рамках академического сообщества подвергается переосмыслению профессиональная компетентность отраслевого переводчика, рассматриваемая с точки зрения теоретических, процедурных и интегративных знаний [4]. Современного работодателя все меньше интересует наличие или отсутствие диплома переводчика у кандидата, однако в процессе осуществления профессиональной деятельности на производстве переводческий навык оказывается необходимым.

Согласно данным переводческого агентства «Ли-Терра» [7], большинство штатных сотрудников, успешно занимающихся переводом, не имеют переводческого образования, а профессиональные переводчики с соответствующим дипломом не удерживаются в профессии, а часто вообще не могут получить места в агентстве в силу недостаточного владения интересующей работодателя тематикой. По этой причине переводческие организации, например агентство «АКМ-Вест», принимают решение о приеме на работу переводчика не на основании данных о профильном переводческом образовании, а по результатам выполненного тестового перевода [1].

Эти тенденции свидетельствуют о потребности рынка труда в специалистах в области экономики, владеющих навыками не только иноязычной профессиональной коммуникации, но и отраслевого перевода. Не случайно растет число исследований, посвященных вопросам преподавания перевода и формирования переводческой компетенции у студентов лингвистических специальностей.

Анализ самостоятельно разработанных и утвержденных образовательными организациями образовательных стандартов. В 2015 г. началась работа по актуализации ФГОС ВО с

целью приведения их в соответствие с профессиональными стандартами [10]. Процесс актуализации затрагивал раздел требований к результатам освоения основных образовательных программ, т. е. формулировки компетенций. Именно они являются исходными характеристиками, применяемыми при разработке основных образовательных программ. Для каждого уровня образования были сформулированы универсальные компетенции, обязательные для реализации в рамках всех направлений подготовки. В их числе требование к способности выпускников бакалавриата осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах как на государственном языке Российской Федерации, так и на иностранном языке [20].

В ходе исследования были проанализированы образовательные стандарты по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», разработанные и утвержденные самостоятельно образовательными организациями, которые имеют на это право в соответствии с Указом Президента РФ от 5 июля 2021 г. № 405 (ред. от 1 сентября 2021 г.) «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования» [12]. Целью анализа было выявить, конкретизируют ли университеты требования к профессиональной языковой подготовке бакалавров в рамках собственных образовательных стандартов.

В первоначальном перечне указаны 18 образовательных организаций [Там же]. Из данного списка были исключены военные образовательные организации (всего три) и образовательные организации творческой направленности, для которых подготовка экономистов не является основным направлением работы (всего пять). Таким образом, в списке осталось 10 образовательных организаций. Из них две разрабатывают образовательные программы бакалавриата на основе ФГОС (собственные образовательные стандарты по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» не представлены на официальном сайте).

Оставшиеся университеты при разработке собственных образовательных стандартов выбирают различные пути: часть университетов определяет профессиональные компетенции, разрабатываемые самостоятельно, уже в образовательном стандарте, а часть оставляет

их разработку на усмотрение авторов образовательных программ, аналогично ФГОС.

В половине рассмотренных случаев (4 университета из 8) требования к языковой подготовке, предъявляемые к выпускникам программ бакалавриата, ограничиваются формулировкой, предлагаемой ФГОС, а именно УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [20]. Российский университет дружбы народов уточняет довольно широкую формулировку данной универсальной компетенции следующим образом: «Способен к коммуникации в межличностном и межкультурном взаимодействии на русском как иностранном и иностранном(ых) языке(ах) на основе владения взаимосвязанными и взаимозависимыми видами репродуктивной и продуктивной иноязычной речевой деятельности, такими как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод в повседневной, социокультурной, учебно-профессиональной, официально-деловой и научной сферах общения» [15].

Таким образом, разработчики образовательного стандарта определяют виды речевой деятельности и предполагаемые сферы использования выпускниками иностранного языка. Финансовый университет при Правительстве РФ следующим образом формулирует данную универсальную компетенцию: «Способность применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности» [16]. Данная формулировка, как и формулировка РУДН, уточняет сферы применения выпускниками иностранного языка, не ограничивая ее лишь деловой коммуникацией в соответствии с требованиями ФГОС. Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития РФ сохраняет формулировку УК-4 в соответствии с ФГОС, при этом добавляя в число профессиональных компетенций выпускников бакалавриата способность ориентироваться в основных современных тенденциях мировой экономики, а также анализировать и интерпретировать данные зарубежной статистической и финансовой информации [13].

Данные компетенции, хотя и не затрагивают вопросы языковой подготовки непосредственно, подразумевают, что выпускники владеют иностранным языком своей про-

фессиональной сферы деятельности на достаточно высоком уровне, позволяющем работать с аутентичными источниками информации. Наиболее детально требования к профессиональной языковой подготовке выпускников бакалавриата отражены в собственном образовательном стандарте Московского государственного института международных отношений МИД РФ: стандарт устанавливает дополнительные общепрофессиональные компетенции, предполагающие, во-первых, способность владеть одним или несколькими иностранными языками на уровне, обеспечивающем свободное общение как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности (ДОПК-12), а во-вторых, способность вести диалог, переписку и переговоры на иностранном языке (ДОПК-13) [14]. Эти компетенции выделены в категорию «Перевод». Кроме них в категории «Переговоры» от выпускников ожидается способность использовать техники ведения переговоров, установления профессиональных контактов и развития профессионального общения как на русском, так и на иностранном языке (ДОПК-14).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в части профессиональной языковой подготовки бакалавров-экономистов конкретизация и расширение формулировки компетенции, предлагаемой ФГОС, на уровне самостоятельно разрабатываемых и утверждаемых образовательных стандартов характерно для крупных университетов, имеющих долгие традиции международного сотрудничества и значительный опыт подготовки специалистов для работы в поликультурной среде.

Анализ актуальных требований работодателей. В ходе исследования был проведен опрос специалистов отдела кадров и руководителей подразделений крупных компаний, оперирующих как на российском, так и на международном рынке труда. Было установлено, что крупные компании не размещают объявления непосредственно на сайтах, адресованных соискателям, а обращаются в компании-посредники, занимающиеся подбором персонала. Несмотря на то, что на сайтах компаний среди требований, предъявляемых к специалистам, работающим в сфере экономики, отсутствует требование владения иностранным языком, во время устной беседы как представители отдела кадров, так и руководители подразделений компаний подтверждают необходимость знания иностранного языка для осуществления профессиональной ком-

муникации. С учетом специфики работы международной компании способность специалиста к профессиональной деятельности на двух языках может ожидаться как нечто само собой разумеющееся. Например, в итальянском банке «Интеза», российском дочернем подразделении Группы «Интеза Санпаоло» [6], каждое подразделение взаимодействует с материнским офисом на английском языке. При этом на сайте компании в самих вакансиях требования знания иностранного языка отсутствуют [Там же].

На основании изучения вакансий корпорации Manpower Group, оперирующей на рынках РФ и СНГ с 1994 г. и осуществляющей подбор персонала для 400 000 ведущих компаний [11], было выявлено, что из 30 вакансий, размещенных на сайте с февраля, только 17 содержат в требованиях к потенциальному сотруднику владение иностранным языком. Несмотря на то, что вакансии выдвигаются представителями не только английских и американских компаний (среди них есть французская, японская, финская, шведская), везде от кандидата требуется знание именно английского языка. Знание других языков рассматривалось как дополнительное преимущество для кандидата.

Следует отметить, что во многих случаях формальное требование к уровню владения иностранным языком отсутствовало в описании вакансии, однако в устной беседе с представителями компании выяснялось, что оно подразумевается «по умолчанию». Аналогичная ситуация наблюдается с требованием к уровню образования кандидата: высшее образование как требование отсутствует в описании вакансии, однако предполагается как нечто само собой разумеющееся.

Требуемый уровень английского языка обозначается следующим образом:

- от уровня Pre-Intermediate – 1 объявление;
- Intermediate – 8;
- Upper-Intermediate – 2;
- Advanced – 2.

Среди формулировок были такие, как:

- *высокий уровень владения английским языком* – 1,
- *excellent English* – 1,
- *fluent English* – 1.

В числе рассмотренных было также объявление, в котором не был указан уровень владения языком, однако все требования и условия работы изложены на английском языке (по приблизительной оценке авторов, способность прочесть такое объявление и оценить предъяв-

ляемые требования предполагает уровень владения языком не ниже Intermediate).

На основании телефонных интервью с представителями работодателей по 30 объявлениям о приеме на работу возможно сформулировать ряд универсальных требований, таких как наличие высшего образования, опыта работы, грамотный русский язык и т. д. В аспекте владения иностранным языком от соискателей в подавляющем большинстве случаев ожидается знание английского языка, желательно на уровне не ниже Upper-Intermediate.

Выводы. Требования к уровню языковой подготовки выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Экономика» могут быть рассмотрены с разных точек зрения: во-первых, исходя из образовательного стандарта как на уровне всего государства, так и на уровне отдельных университетов; во-вторых, исходя из требований работодателей, которые гораздо в большей степени подвержены изменениям в ответ на меняющиеся условия экономической деятельности.

Анализ образовательных стандартов показывает, что на федеральном уровне закреплено требование, единое для всех выпускников бакалавриата, включая бакалавров-экономистов, а именно способность выпускников осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Данное требование подразумевает и законодательно устанавливает важность именно профессиональной языковой подготовки, изучения иностранного (в первую очередь английского) языка специальности.

Образовательные организации, имеющие право на разработку и утверждение собственных образовательных стандартов, чаще всего не устанавливают для экономистов требований к языковой подготовке, отличающихся от требований ФГОС. Однако это делают университеты с долгой историей международного сотрудничества и подготовки специалистов для работы в международной среде. Они конкретизируют сферы использования иностранного языка (расширяя его применение на сферы межличностного, академического (учебного, научного) и профессионального взаимодействия), вводят дополнительные компетенции для работы с международными источниками информации, косвенно предполагающие высокий уровень владения иностранным языком, а также компетенции, непосредственно касающиеся конкретных языковых и переводческих умений.

На основании проведенного анализа объявлений о вакантных должностях и беседы с работодателями можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день основным требованием к соискателю является знание языка на уровне, позволяющем успешно осуществлять профессиональную коммуникацию в рамках своей деятельности. Такие факторы, как наличие высшего образования, специальность и сертификат, отходят на второй план и рассматриваются как дополнительное преимущество. Таким образом, владение иностранным (английским) языком превращается из одного из многих возможных требований к кандидату на должность в крупной компании в общую характеристику, обладание которой подразумевается работодателем по умолчанию.

Понимание актуальных требований к профессиональной языковой подготовке выпускников экономического бакалавриата позволит университетам оперативно и гибко реагировать на изменяющийся контекст будущего трудоустройства выпускников, дополняя и модифицируя курсы профессионального иностранного языка для обеспечения максимальной конкурентоспособности бакалавров на рынке труда.

Список литературы

1. АКМ-Вест. Бюро переводов в Москве. Внештатные вакансии. Внештатные письменные и устные переводчики, редакторы, верстальщики переводов (фрилансеры) [Электронный ресурс]. URL: <https://akmw.ru/about/karega> (дата обращения: 25.04.2022).
2. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника: моногр. М., 2009.
3. Воевода Е.В. Подготовка современных специалистов-международников: осмысление новой парадигмы // Вестн. МГИМО Университета. 2014. № 1(34). С. 296–301.
4. Гавриленко Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности: специальный / отраслевой перевод: моногр. М., 2021.
5. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. М., 2009.
6. Интеза. Банк. Вакансии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bancaintesa.ru/ru/job/city/> (дата обращения: 25.04.2022).
7. Литерра. Вакансии переводческой компании Литерра [Электронный ресурс]. URL: <http://vacancy.li-terra.com/> (дата обращения: 25.04.2022).
8. Малюга Е.Н. Метод проектов в обучении профессиональной коммуникации на иностранном

языке в рамках MOOK // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2016. № 4. С. 119–126.

9. Малюга Е.Н. Профессионально ориентированное обучение студентов лингвистических вузов в дистанционном формате // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2011. № 1. С. 196–200.

10. Методические рекомендации по актуализации ФГОС ВО [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf (дата обращения: 25.04.2022).

11. Мэнпауэр. В России и СНГ. Вакансии [Электронный ресурс]. URL: <https://manpower.ru/about-us/> (дата обращения: 25.04.2022).

12. Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования (с изменениями и дополнениями): указ Президента РФ от 5 июля 2021 г. № 405 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401431594/> (дата обращения: 25.04.2022).

13. Образовательный стандарт высшего образования Всероссийской академии внешней торговли Министерство экономического развития Российской Федерации. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика»: утв. решением Ученого совета ВАВТ. Протокол № 11 от 18 июня 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.vavt.ru/sveden/eduStandarts/\\$file/OC ВАВТ 3++Экономика бак.pdf](http://www.vavt.ru/sveden/eduStandarts/$file/OC ВАВТ 3++Экономика бак.pdf) (дата обращения: 25.04.2022).

14. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика»: утв. решением Ученого совета МГИМО МИД России от 31 мая 2021 г. № 07/21 [Электронный ресурс]. URL: <https://odin.mgimo.ru/sveden/files/002486.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).

15. Образовательный стандарт высшего образования Российского университета дружбы народов. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика»: утв. Ученым советом РУДН. Протокол № 10 от 17 мая 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://old.rudn.ru/sveden/files/Standart_OS_VO_38.03.01_2021\(1\)\(1\).pdf](http://old.rudn.ru/sveden/files/Standart_OS_VO_38.03.01_2021(1)(1).pdf) (дата обращения: 25.04.2022).

16. Образовательный стандарт высшего образования федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». Направление подготовки 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата): утв. приказом Финуниверситета от 3 июня 2021 г. № 1311/0 [Электронный ресурс]. URL: http://www.fa.ru/sveden/Documents/2021/1311_03.06.2021.pdf (дата обращения: 25.04.2022).

17. Правила разработки и утверждения профессиональных стандартов (с изменениями на 27 окт. 2021 г.): утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 22 янв. 2013 г. № 23 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902393797> (дата обращения: 25.04.2022).
18. Раицкая Л.К., Коровина Л.В., Арупова Н.Р. Деловая коммуникация на английском языке: учеб. пособие для студентов бакалавриата. М., 2015.
19. Торкунов А.В. Педагогика и подготовка специалистов-международников // Вестн. МГИМО Университета. 2013. № 1(28). С. 7–8.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_1082020.pdf (дата обращения: 25.04.2022).
21. EF English Proficiency Index. A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills [Electronic resource]. URL: <https://www.ef.com/assets/cdn/WIB1wq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).
22. Hewings M. A history of ESP through 'English for specific purposes'. ESP-World, 2002. No 1(3) [Electronic resource]. URL: http://esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper_Introduction.htm (дата обращения: 25.04.2022).
23. Hutchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2006. P. 9–15.
24. Hyland K. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach; Tony Dudley-Evans and Maggie-Jo St John. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 301 pp // English for Specific Purposes. 2000. Vol. 19. No 3. P. 297–300.
- * * *
1. АКМ-Vest. Byuro perevodov v Moskve. Vneshtatnye vakansii. Vneshtatnye pis'mennyye i ustnye perevodchiki, redaktory, verstal'shchiki perevodov (frilansery) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://akmw.ru/about/karera> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
2. Voevoda E.V. Osnovnye napravleniya professional'no orientirovannoy yazykovoy podgotovki specialista-mezhdunarodnika: monogr. M., 2009.
3. Voevoda E.V. Podgotovka sovremennykh specialistov-mezhdunarodnikov: osmyslenie novoy paradigmy // Vestn. MGIMO Universiteta. 2014. № 1(34). S. 296–301.
4. Gavrilenko N.N. Osnovy didaktiki perevodcheskoj deyatel'nosti: special'nyj / otraslevoj perevod: monogr. M., 2021.
5. Gavrilenko N.N. Teoriya i metodika obucheniya perevodu v sfere professional'noj kommunikacii. M., 2009.
6. Inteza. Bank. Vakansii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.bancaintesa.ru/ru/job/city/> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
7. Literra. Vakansii perevodcheskoj kompanii Literra [Elektronnyj resurs]. URL: <http://vacancy.li-terra.com/> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
8. Malyuga E.N. Metod proektov v obuchenii professional'noj kommunikacii na inostrannom yazyke v ramkah MOOK // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2016. № 4. S. 119–126.
9. Malyuga E.N. Professional'no orientirovannoe obuchenie studentov nelingvisticheskikh vuzov v distancionnom formate // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2011. № 1. S. 196–200.
10. Metodicheskie rekomendacii po aktualizacii FGOS VO [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf (data obrashcheniya: 25.04.2022).
11. Menpauer. V Rossii i SNG. Vakansii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://manpower.ru/about-us/> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
12. Ob utverzhdenii perechnya federal'nyh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh organizacij vysshego obrazovaniya, kotorye vprave razrabatyvat' i utverzhdad' samostoyatel'no obrazovatel'nye standarty po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya (s izmeneniyami i dopolneniyami): ukaz Prezidenta RF ot 5 iyulya 2021 g. № 405 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401431594/> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
13. Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya Vserossijskoj akademii vneshej torgovli Ministerstva ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 38.03.01 «Ekonomika»: utv. resheniem Uchenogo soveta VAVT. Protokol № 11 ot 18 iyunya 2021 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.vavt.ru/sveden/eduStandarts/\\$file/OC BABT 3++Ekonomika bak.pdf](http://www.vavt.ru/sveden/eduStandarts/$file/OC BABT 3++Ekonomika bak.pdf) (data obrashcheniya: 25.04.2022).
14. Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya MGIMO MID Rossii. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 38.03.01 «Ekonomika»: utv. resheniem Uchenogo soveta MGIMO MID Rossii ot 31 maya 2021 g. № 07/21 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://odin.mgimo.ru/sveden/files/002486.pdf> (data obrashcheniya: 25.04.2022).
15. Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya Rossijskogo universiteta družby narodov. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 38.03.01 «Ekonomika»: utv. Uchenym sovetom RUDN. Protokol № 10 ot 17 maya 2021 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://old.rudn.ru/sveden/files/Standart_OS_VO_38.03.01_2021\(1\)\(1\).pdf](http://old.rudn.ru/sveden/files/Standart_OS_VO_38.03.01_2021(1)(1).pdf) (data obrashcheniya: 25.04.2022).
16. Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo byudzhethnogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Finansovyy universitet pri Pravitel'stve

Rossijskoj Federacii». Napravlenie podgotovki 38.03.01 «Ekonomika» (uroven' bakalavriata): utv. prikazom Finuniversiteta ot 3 iyunya 2021 g. № 1311/0 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.fa.ru/sveden/Documents/2021/1311_03.06.2021.pdf (data obrashcheniya: 25.04.2022).

17. Pravila razrabotki i utverzhdeniya professional'nyh standartov (s izmeneniyami na 27 okt. 2021 g.): utv. postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 22 yanv. 2013 g. № 23 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902393797> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

18. Raickaya L.K., Korovina L.V., Arupova N.R. Delovaya kommunikaciya na anglijskom yazyke: ucheb. posobie dlya studentov bakalavriata. M., 2015.

19. Torkunov A.V. Pedagogika i podgotovka special'istov-mezhdunarodnikov // Vestn. MGIMO Universiteta. 2013. № 1(28). S. 7–8.

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 «Ekonomika» [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya: 25.04.2022).



Modern requirements to the professional language training of the students of the economical specialties

The article deals with the analysis of the urgent requirements to the professional language training of the graduates of the bachelor's degree program in the aspect of independently educational standards, developed by the universities, and the real requirements of the employers. The conducted study shows that the requirements of the Federal State Educational Standard are specified and completed by the largest universities. There is expected the mastering of the foreign language by the employers automatically and in many cases, it isn't included in the description of the vacancies.

Key words: *professional language training, educational standards, Federal State Educational Standard 3++, employers' requirements, training program "Economics", bachelor's degree program.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2022)

Т.И. КАРНАУХОВА, О.А. КОЧЕРГИНА
(*Таганрог*)

МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВОЙ САМОКОНТРОЛЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Освещается проблема активизации музыкально-слухового самоконтроля у будущих педагогов-музыкантов. Представлена структура музыкально-слухового самоконтроля, рассмотрены особенности функционирования в исполнительской деятельности, описаны основные методы развития.



Ключевые слова: *музыкально-слуховой самоконтроль, исполнительская деятельность, методы активизации.*

Современные задачи вузовского обучения обуславливают необходимость усовершенствования методики преподавания специальных дисциплин на музыкально-педагогических факультетах, в частности методики обучения игре на музыкальных инструментах. Умение самостоятельно проникнуть в замысел музыкальных произведений и творчески интерпретировать их в своем исполнении является важнейшим для педагогов-музыкантов в общеобразовательных школах, где их практическая деятельность постоянно требует собственного исполнительского мастерства.

Целью музыкального исполнительства как активной формы художественного творчества является раскрытие художественных образов музыкальных произведений и выразительное воплощение в живом звучании идейно-поэтического содержания, заключенного в мире звуков. Решающая роль в этом процессе принадлежит активному слуху, благодаря которому музыкант воспринимает нотный текст музыкального произведения, представляет во внутреннем слухе его звучание, а затем на основе сопоставления его с задуманным музыкально-слуховым образом непременно оценивает свой звуковой результат, определяя пути улучшения качества исполнения. Таким образом в исполнительской деятельности проявляется действие музыкально-слухового самоконтроля.

Несмотря на огромное значение музыкально-слухового самоконтроля в исполнительской деятельности в практике инструментального преподавания часто отмечается отсутствие у будущих педагогов-музыкантов умения слушать и оценивать свою игру, контролировать и корректировать звуковые результаты своих музыкально-исполнительских действий. В связи с этим возникает проблема исследования: внедрение каких методов обучения будущих педагогов-музыкантов в классах инструментальной подготовки активно способствует развитию их музыкально-слухового самоконтроля? Музыкально-слуховой самоконтроль – это сложный психический процесс, который представляет собой особую форму деятельности исполнителя, проявляющуюся в контроле выполнения поставленной музыкально-исполнительской цели (музыкально-слуховые и музыкально-двигательные представления в их единстве), качественной оценке звуковых результатов и самого процесса исполнения на основе активной мыслительной деятельности и корректировке результатов музыкально-исполнительских действий.

Музыкально-слуховой самоконтроль в исполнительской деятельности будущих педагогов-музыкантов неразрывно связан с тремя основными компонентами:

1) созданием внутреннеслуховых представлений на основе интерпретации нотного текста и постижения авторского представления о звучании произведения;

2) оценкой и критическим осмыслением звукового результата путем сопоставления его с внутреннеслуховым представлением;

3) выработкой новой программы действий и коррекцией звукового результата на основе коррекции исполнительских действий или внутреннеслухового представления [1, с. 135].

Музыкально-слуховой самоконтроль органически связан с развитием музыкально-слуховых действий, включающих оперирование музыкально-слуховыми и музыкально-двигательными представлениями в их единстве. Следовательно, активизация слухового самоконтроля совершенствуется как слуховую, так и двигательную сферу исполнителя, что является основой развития музыкального мышления и совершенствования исполнительского мастерства.

Критерием активности музыкально-слухового самоконтроля является качество исполнения. В первую очередь это понимание структуры произведения и логики его исполнения, правильное звуковое соотношение голосов, выразительность темпа и ритма, тем-

бровая характеристика линий голосоведения, слухо-двигательная координация, эмоциональное отношение к исполняемому.

Изучение опыта педагогической работы маститых музыкантов-педагогов [2, с. 125–127], теоретический анализ проблемы формирования музыкально-слухового самоконтроля в ходе инструментальных занятий будущих педагогов-музыкантов позволили нам определить основные методы и методические приемы, активизирующие слуховую сферу студентов, обучающихся игре на музыкальных инструментах. Все методы применяются в реальном учебном процессе и предусматривают оперирование музыкально-слуховыми и двигательными представлениями в их взаимодействии.

Рассмотрим более подробно особенности применения методов активизации музыкально-слухового самоконтроля в ходе учебной работы в классе инструментальной подготовки.

Метод оперирования приемами мысленно-слуховой работы. Центральное место в методике формирования музыкально-слухового самоконтроля принадлежит умению свободно оперировать приемами мысленно-слуховой работы над текстом и проверки в ходе проигрывания правильности выполнения поставленной исполнительской цели. Этот метод рассматривается нами как отправной момент и фундамент осмысленного подхода к работе над музыкальным произведением. Он предполагает активное целенаправленное восприятие студентами нотного текста, способствующее формированию представления о музыкально-исполнительской задаче, постоянно подкрепляемое реальным звучанием инструмента. Важным моментом этого метода является создание у студентов прочной установки на систематический перевод внимания от внутренне слышимого к восприятию и оценке реально звучащего. Применение данного метода предусматривает последовательность в использовании приемов мысленно-слуховой работы. Дидактическую основу составляет совокупность принципа постепенности с принципом повышения степени трудности.

Первая стадия работы предполагает предварительное ознакомление с нотным текстом в общих чертах (мысленно-слуховой образ) и разбор – проигрывание на инструменте для получения целостного впечатления о произведении. Вторая стадия заключается в мысленном прочтении завершенной по смыслу части пьесы на основе «внутреннего» слышания нотного текста, осмысления характерных черт линий голосоведения, их мелодико-

ритмического рисунка, динамики и т. п. Пройгрывание отрывка пьесы на инструменте уточняло и обогащало понимание музыкально-исполнительской задачи и ее воспроизведение. Третья стадия («мысленное исполнение») включает проигрывание «про себя» музыкальных построений с представлением исполнительских штрихов, обдумыванием целесообразной аппликатуры с «вслушиванием» в детали полифонической ткани, которые могли остаться незамеченными при реальном воспроизведении. Последующее исполнение сопровождается оценкой студентами своего исполнения, выявлением недочетов и ошибок.

Метод дифференцирования заданий, включающий работу над мелодико-ритмической, интонационно-выразительной и темброво-динамической характеристикой линии голосоведения. Методом предусматривается также дифференцирование заданий, предполагающее вычленение отдельных сторон музыкальной выразительности исполняемого. Постановка таких конкретных заданий, как осознание мелодико-ритмического соотношения звучаний, усвоение интонационно-выразительной характеристики мелодических построений, «слышание» тембро-динамической характеристики музыкальных последовательностей, умение выделить наиболее существенное в полифоническом многоголосии – должны были определить точность двигательной настройки и слуховой оценки, способствовать уточнению звуковой задачи в целом.

Анализ занятий в классе инструментальной подготовки показывает, что оперирование приемами мысленно-слуховой работы максимально активизирует слух студентов, позволяя сосредоточиться на выразительных компонентах художественного образа произведения. Подкрепляемый реальным звучанием и исполнительски осмысленный музыкально-слуховой образ со всеми его характерными особенностями определяет выбор исполнительских приемов и коррекцию звуковых результатов его воспроизведения на музыкальном инструменте.

Метод целостного анализа текста музыкального произведения. В процессе формирования музыкально-слухового самоконтроля у будущих педагогов-музыкантов необходимо уделять внимание целостному анализу музыкального произведения. Это осуществляется посредством регулярно вводимого в обучение прослеживания по нотному тексту параметров музыкальной системы (темпа, лада, тональности, гармонические и полифонические особенности, агогика и т. д.). Применен-

ие данного метода требует освоения системы понятий полифонического и гомофонного изложения, анализа основных параметров звуковой ткани, выразительных особенностей нотного текста, смыслового значения семантических единиц разного уровня (интонация, фраза, тема, часть произведения), в результате чего происходит все более глубокое постижение эмоционально-смыслового содержания музыкального произведения. Целостный анализ музыкального текста требует включения различных мыслительных операций: узнавание, различение, сопоставление, анализ, синтез, что ведет к пониманию общих закономерностей гомофонической и полифонической музыки, повышает умственную активность будущих педагогов-музыкантов.

Метод сопоставления и взаимосвязи голосов полифонической пьесы и их мысленно-слуховая проработка. Специфика полифонического изложения определяет применение метода сопоставления и взаимосвязи голосов полифонии и их мысленно-слуховой проработки. Сюда входят приемы, условно нами названные так: «слушание по горизонтали» (мысленное прослушивание линейного мелодического изложения голосов полифонии); «слушание по вертикали» (прослушивание аккордовых сочетаний, образующихся между голосами, гармонических построений, кадансовых оборотов); «слушание» появляющихся в разных голосах тематических проведений. Этот метод способствует активизации слухового самоконтроля над каждой мелодической линией и установлению правильного звукового соотношения голосов.

Метод формирования слуходвигательной координации. Особое место в нашей методике занимает установление слуходвигательной координации в процессе исполнения, что связывается с развитием музыкально-слуховых представлений в их взаимосвязи с двигательными. Предварительное ясное «слышание» нужного звучания, стремление достичь его в соответствии с представлением самого движения активизируют слуховой самоконтроль.

Активизация музыкального мышления студентов, постановка разнообразных задач, направленных на достижение определенных результатов звучания, способствует тому, что процесс восприятия студентами своего исполнения, характеризующийся вначале общими эмоционально-слуховыми импульсами, превращается во внимательное «слушание», предполагающее контроль и оценку качества воспроизводимых звучаний, а также исполни-

тельских движений, соответствующих образу исполняемой музыки.

Метод активизации тембровых представлений. Активность слухового самоконтроля тесно взаимосвязана с формированием тембровых представлений. Применение данного метода в первую очередь направлено на совершенствование первого компонента слухового самоконтроля – создание яркого, содержательного внутреннеслухового представления о звучании музыкального произведения, обогащенного красочной тембровой характеристикой звучания. Представление о тембровых красках звуковой музыкальной ткани позволяет музыканту использовать один из важнейших и сильнодействующих выразительных средств. Чем тоньше слышит студент нюансы в тембровом спектре, чем ярче его способность внутрислухового представления тембровых градаций, тем совершенней и красочней будет его исполнение. В связи с этим выполняемый студентом анализ музыкального текста произведения должен включать словесные характеристики тембровой окраски различных тем и эпизодов. Яркие метафоры, образные ассоциации, эпитеты способствуют тонкому тембровому слышанию исполняемой музыки. Полезно мысленно оркестровать фортепианную фактуру, представляя звучание того или иного инструмента. Данные приемы в итоге обогащают музыкально-слуховое представление студента и способствует активизации слухового самоконтроля. Поэтому в содержание работы в инструментальном классе должно входить систематическое развитие тембровых представлений, воспитание тембрового отношения к звуку как к средству раскрытия музыкальных образов произведения.

В результате применения описанных нами методов в процессе инструментальной подготовки у студентов активизировался музыкально-слуховой самоконтроль. Это проявилось в осмысленном и выразительном исполнении студентами произведений на экзаменах. Эффективность выразилась также и в ускорении процесса разучивания музыкального произведения. Важным итогом формирования музыкально-слухового самоконтроля у студентов явилось упрочение представления о неразрывном единстве процесса исполнения и устойчивой, систематичной проверки качества его результатов. Результативность описанных нами методов активизации музыкально-слухового самоконтроля отразилась и в принципиальном изменении качественной стороны самостоятельной работы студентов. Следует отметить, что работа в классе по предлагаемой

методике вызывает положительное отношение студентов к используемым методам. Осознание эффективности методики способствует возникновению потребности в произвольном обращении в процессе самостоятельных занятий к используемым методам как к необходимому условию работы над музыкальными произведениями.

Таким образом, активизация музыкально-слухового самоконтроля на основе описанных нами методов способствует поиску выразительного комплекса исполнительских приемов для решения музыкально-художественных задач, что в целом ведет к совершенствованию исполнительского мастерства будущих педагогов-музыкантов.

Список литературы

1. Карнаухова Т.И. Активизация музыкально-слухового самоконтроля будущих педагогов-музыкантов в условиях инструментальной подготовки // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 окт. 2017 г. Минск, 2017. С. 135–137.
2. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие / под ред. Г.М. Цыпина. М., 2003.

* * *

1. Karnauhova T.I. Aktivizaciya muzykal'no-sluhovogo samokontrolya budushchih pedagogov-muzыkantov v usloviyah instrumental'noj podgotovki // Aktual'nye problemy iskusstva: istoriya, teoriya, metodika: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 27 okt. 2017 g. Minsk, 2017. S. 135–137.
2. Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: teoriya i praktika: ucheb. posobie / pod red. G.M. Cypina. M., 2003.

Musical and auditory self-control as the condition of raising the quality of the musical instrument training of future music teachers

The article deals with the issue of the activation of the musical and auditory self-control of future music teachers. There is presented the structure of the musical and auditory self-control, there are considered the peculiarities of functioning in the performance activity. The authors describe the basic methods of the development.

Key words: musical and auditory self-control, performance activity, methods of activation.

(Статья поступила в редакцию 19.05.2022)

Н.И. РОГОВСКАЯ, Н.Д. ПАШКОВСКАЯ
(Москва)

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА
НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
ПРИ ПРИМЕНЕНИИ КОМПЛЕКСА
ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ**

Рассматриваются некоторые из методов формирования и развития познавательного интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей вуза. В основу выбранных методов лег личностно ориентированный подход. В качестве главного метода формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей вуза рассматривается применение целевого комплекса заданий и упражнений.



Ключевые слова: *познавательный интерес, иностранный язык, студенты неязыковых специальностей вуза, личностно ориентированный подход, метод обучения, комплекс упражнений и заданий.*

Цель высшего образования в современных условиях заключается не только в получении студентами фундаментальных знаний в разных сферах науки, но также в формировании у них совокупности социальных и профессиональных компетенций с учетом их индивидуальных личностных и психологических особенностей, способностей и склонностей. Соответственно, среди основополагающих целей преподавания иностранного языка в вузе особо выделяются:

- 1) обучение языку как средству личностного усовершенствования, повышения эмоциональной культуры и преобразования личности;
- 2) обеспечение практического овладения студентами иностранным языком.

Основными педагогическими предпосылками формирования познавательного интереса у студентов неязыковых специальностей вуза к учебной деятельности выступают:

- во-первых, необходимость вместе с формированием благоприятного психологическо-

го климата в группе в целом создавать ситуации, которые стимулировали бы у студентов мотивы самовоспитания, самоактуализации, саморазвития, самообразования;

- во-вторых, обеспечение полноценной обратной связи от студентов к преподавателю и наоборот, а сами обучающиеся должны быть признаны субъектами образовательного процесса;

- в-третьих, постановка педагогом перед студентами четких и понятных образовательных целей, учитывая при их формулировании личностные и психологические особенности;

- в-четвертых, объективный и непрерывный контроль за осознанием студентами стоящих перед ними целей, а также за тем, как они осуществляют контроль эффективности своего развития.

В контексте современных целевых ориентиров в сфере языкового образования обучающийся рассматривается как субъект образовательного процесса и как субъект межкультурной коммуникации. В связи с этим важное значение приобретают не только учет закономерностей деятельности преподавателя и оценивание учебных достижений студентов, но и личностные результаты иноязычного образования, значимая роль в котором принадлежит уровню развития познавательного интереса к изучению иностранного языка. В фокусе внимания оказываются готовность, способности и личностные качества студента [1].

При разработке методического комплекса заданий и упражнений для формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей вуза необходимо создавать такие дидактические условия, целями которых являются:

- поликультурное развитие студентов;
- осознание студентами себя как носителей разных, но взаимосвязанных культур;
- формирование у студентов устойчивой мотивации к овладению языковой, межличностной и социокультурной компетенциями, востребованными в ситуациях межкультурного диалога.

Дидактическая модель данного методического комплекса осуществляется в процессе повышения уровня познавательного интереса студентов неязыковых специальностей вуза в ходе обучения иностранному языку при следующих условиях: 1) использования педагогом разнообразных видов и форм учебной работы; 2) включения в деятельность ситуаций

межкультурной коммуникации; 3) закрепления умений использовать знания о культурных традициях и формах поведения; 4) их применения в практике речи; 5) формирования и развития способности рефлексии на иностранном языке [6].

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам активно используется личностно ориентированный подход. Теоретической предпосылкой данного подхода выступает развитие гуманистического направления в педагогике. В основу рассматриваемого личностно ориентированного подхода положено признание самооценности, самобытности и индивидуальности личности. Образовательный процесс, построенный в соответствии с рассматриваемым подходом, дает всем обучающимся возможность реализоваться в учебной деятельности и познании с учетом своих потребностей, особенностей и интересов.

Рассматриваемым подходом предполагается:

а) создание ситуации успеха (ощувив успех, студенты будут стремиться его повторить, что положительно отразится на их мотивации и познавательном интересе);

б) поддержка со стороны педагога;

в) учет индивидуальных склонностей, способностей и особенностей студентов;

г) обеспечение на занятиях взаимопонимания, взаимной поддержки, равенства, сотрудничества, полноценного общения и обратной связи;

д) творческий подход;

е) использование в учебном процессе интерактивных методов и технологий, нацеленных на развитие творческой деятельности [7].

В рамках рассматриваемого подхода основой преподавания иностранного языка признается диалог. И.И. Васильев предлагает понимать под диалогом взаимодействие, коммуникацию между людьми, характеризуемую такими признаками: общность темы; наличие взаимного интереса собеседников к теме; взаимодополнительный характер суждений; интерес к личности собеседника; скоординированность собеседников в речи; обратная связь между собеседниками; понимание партнерами смысла сообщений друг друга; чередование слушания и говорения; доброжелательность партнеров; взаимопонимание. Диалог строится вокруг совместного разделения эмоций или коммуникации. Диалогом не предполагается доказывание или спор, т. к. диалог – это исключительно обмен чувствами. Место для доказательств и спора – дискуссия [2].

В.В. Сериков рассматривает учебный диалог в качестве обязательной составляющей любой гуманистической технологии обучения. Исследователь пишет, что диалогичность – важная сущностная характеристика учебного процесса, его перехода в личностно-смысловую плоскость [2]. Основными принципами диалогового метода в обучении являются: принцип удовлетворенности средой общения; принцип открытости; принцип зоны перспективного развития; принцип синтеза обучающих методик; принцип концептуальной целостности.

По поводу учебного диалога следует сказать, что нет никаких специальных способов вовлечения обучающихся в диалог. Студенты, как правило, открыты к равноправному разговору. Педагогическая практика показывает, что учащиеся с большим удовольствием высказывают свое мнение в диалогическом общении, чем при ответе на стандартные вопросы.

Методом диалога предполагается партнерство педагога и студентов, а также усиление субъект-субъектных взаимоотношений. Это взаимно обогащает внутренний мир участников образовательного процесса, позволяет установить тесный контакт преподавателя с воспитанниками, способствует раскрытию личностных позиций собеседников по поводу обсуждаемой темы, обеспечивая понимание того, зачем вообще необходимо осваивать предмет. Реализация педагогического взаимодействия педагога с обучающимися происходит также посредством индивидуального педагогического стиля [3]. Все это, безусловно, способствует саморазвитию и формированию устойчивого познавательного интереса к изучаемому предмету.

Таким образом, учебный диалог обладает гуманистическим личностно ориентированным характером. Он играет важную роль в обучении иностранному языку, в том числе и в формировании и дальнейшем развитии познавательного интереса.

Нами также предлагается такой метод формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза, как метод сценария, который переключается с вышеописанным методом – методом диалога – и может быть использован в совокупности с последним при разработке комплекса упражнений и заданий по иностранному языку в процессе формирования и развития познавательного интереса к изучаемому предмету. Использование данного метода подробно описано в

ранее опубликованном материале одного из авторов предлагаемой статьи – Н.Д. Пашковской [5, с. 225–228].

Метод сценария представляет собой цепочку последовательных, связанных между собой устных и письменных коммуникативных действий. Цель этого метода – погружение студентов в приближенную к реальности ситуацию, где ставятся конкретные задачи, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности студентов. Проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни и последовательное прописывание действий для участников сценария является отличительной особенностью данного метода обучения. Метод сценария может использоваться на всех уровнях обучения иностранному языку. Однако в зависимости от знаний, умений и навыков студентов сценарии будут отличаться сложностью информации, поставленными задачами и действиями для их осуществления. Предлагая ситуацию, преподаватель определяет границы ее действия, отдельные эпизоды или задания с вопросами. На основе этого студенты создают свою историю.

В начале проводится работа по выполнению подготовительных упражнений в целях изучения соответствующих языковых единиц, которые объединяются и закрепляются на заключительном этапе в более сложном сценарии. Все сценарии состоят из нескольких непрерывающихся шагов и заданий.

В зависимости от сложности и объема изученного материала существуют короткие и сложные сценарии. Короткие сценарии состоят из 4–5 шагов, в которых отрабатываются умения в говорении и восприятии на слух речи говорящего. В такие сценарии входят: начало диалога, запрос информации, получение информации, благодарность и окончание диалога. Такие сценарии, как правило, используются на начальных уровнях изучения иностранного языка.

Студенты работают с простыми ситуациями, на основе предлагаемых образцов или известных примеров. Большую роль здесь играют различные формы письменной коммуникации (e-mail, деловые письма, сообщения, доклады и т. д.), при их написании также действуют определенные правила, знания которых необходимы для студентов.

В сложных сценариях проходит работа над четырьмя видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением, письмом. Педагог использует более обширную информа-

цию, на основе которой студенты могут самостоятельно проводить обобщение, сравнение, описание, объяснение и т. д.

Рассмотрим пример использования метода сценария при построении комплекса заданий и упражнений в процессе обучения немецкому языку студентов неязыковой специальности вуза (2-й курс экономического факультета). Данный пример представляет собой комплекс устных и письменных речевых заданий. Перед непосредственным выполнением заданий предлагаются подготовительные упражнения на проработку тех умений, которые были описаны выше. Далее, по итогам выполнения заданий в рамках сценария, студентам предлагается ряд упражнений на проработку тех аспектов, которые вызвали наибольшие сложности при выполнении заданий.

Тема – «Практика в издательстве» – состоит из последовательных четырех шагов, включающих в себя представление, беседу, телефонный разговор и написание отчета. Это занятие является заключительным по теме «Die Firma». Для успешного выполнения заданий студенты уже должны владеть необходимым грамматическим и лексическим материалом и уметь описать задачи и функции сотрудников на фирме. Преподаватель объясняет ситуацию и распределяет роли. Студенты получают последовательные «шаги», на основе которых составляют свою историю.

Thema: Praktikum in einem Verlag.

Niveaustufe: A2 Die Rollen.

Rolle A: Katarina – Studentin.

Rolle B: Frau Schmidt – Personalleiterin des Verlages.

Rolle C: Frau Schuster – Chefsekretärin.

Die Situationen: Die Studentin hat ein Praktikum in einem Verlag. Heute ist ihr erster Praktikumstag in dem Verlag. Sie kommt zur Personalleiterin, bringt ihre Unterlagen mit. Dort lernt sie die Chefsekretärin Frau Schuster kennen. Frau Schuster arbeitet seit 8 Jahren in diesem Verlag. Ihre Arbeit gefällt ihr sehr. Aber sie hat viele Aufgaben. Sie sprechen über die Praktikumsfrist und über die Aufgaben. Frau Schuster und die Studentin unterhalten sich während der Mittagspause. Am Ende des Tages müssen die Studentin einen Bericht über ihren ersten Tag im Praktikum schreiben und Frau Schuster bewertet die Arbeit der Studentin. Rollenkarten für die Studentin.

Schritt 1: Gespräch Sie haben heute Ihren ersten Tag im Praktikum und melden sich bei der Personalleiterin Frau Schmidt.

- Stellen Sie sich vor.
- Zeigen Sie Ihre Unterlagen für das Praktikum.
- Fragen Sie, wo und was machen sollen.

Schritt 2: Telefonat Sie sind im Sekretariat und haben schon die Liste der Aufgaben. Sie sollen Korrespondenz und Dokumentation für Frau Silke tragen und ein Protokoll für Frau Schuster holen. Frau Silke arbeitet in der Rechtsabteilung. Frau Schuster hat erzählt, wo die Rechtsabteilung ist, aber dieser Verlag ist sehr groß und sie können diese Abteilung nicht finden.

- Rufen Sie Frau Schuster an.
- Erklären Sie das Problem.
- Fragen Sie noch einmal nach dem Weg. Schritt 3: Informelles Gespräch Es ist Mittagspause. Sie gehen mit Frau Schuster in die Kantine.

Schritt 4: Bericht Für Ihren Praktikumsbericht müssen Sie jeden Tag dokumentieren.

- Füllen Sie das Formular „Praktikumsbericht“ aus.
- Kommentieren Sie das Essen.
- Erzählen Sie von Ihrer Familie und Ihren Hobbys.

Schritt 5: Bericht Für Ihren Praktikumsbericht müssen Sie jeden Tag dokumentieren.

- Füllen Sie das Formular „Praktikumsbericht“ aus.
- Beschreiben Sie ihren ersten Tag. (Was haben Sie gemacht? Was haben Sie Neues erfahren? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen?)

Schritt 6: Bericht Für Ihren Praktikumsbericht müssen Sie jeden Tag dokumentieren.

- Was möchten Sie in der nächsten Zeit lernen? Rollenkarten für die Personalleiterin Schritt 1: Gespräch Sie sind am Arbeitsplatz. Eine Studentin kommt auf Sie zu und stellt sich als neue Praktikantin vor.

Schritt 2: Telefonat Sie sind im Büro und erhalten einen Anruf. Die Praktikantin, die zu Frau Silke kommen soll, hat ein Problem.

- Begrüßen Sie die Studentin.
- Sagen Sie, wo und was die Studentin arbeiten soll.
- Machen Sie die Studentin mit Frau Schuster bekannt. Rollenkarten für die Chefsekretärin Schritt 1: Gespräch Sie sind am Arbeitsplatz und haben für heute zu viele Aufgaben. Aber Sie bekommen die Helferin, die Studentin als Praktikantin.

Schritt 2: Telefonat Sie sind im Büro und erhalten einen Anruf. Die Praktikantin, die zu Frau Silke kommen soll, hat ein Problem.

- Begrüßen Sie die Studentin.
- Erzählen Sie ihr ihre Aufgaben.
- Erklären Sie noch einmal, wo die Rechtsabteilung ist.
- Sagen Sie, dass Sie dieses Protokoll so schnell wie möglich brauchen.

Dia 1: Vorbereitung des Praktikumsberichts. Für die Ausführung der Aufgaben des Praktikumsberichts erhält die Studentin von der Praktikantenleiterin eine Liste von Aufgaben. Die Studentin muss die Aufgaben in der Reihenfolge ausführen, in der sie aufgelistet sind. Die Studentin muss die Aufgaben in der Reihenfolge ausführen, in der sie aufgelistet sind. Die Studentin muss die Aufgaben in der Reihenfolge ausführen, in der sie aufgelistet sind.

Таким образом, метод сценария позволяет повысить активность обучающихся на занятии и усилить их мотивацию к изучению предмета. Выполняя коммуникативные задачи обучения, данный метод позволяет перейти от пассивного усвоения знаний к их активному применению, а значит, помогает студентам неязыко-

вых специальностей вуза перейти к устойчивому уровню познавательного интереса к иностранному языку [5, с. 228].

Заметим, что достичь результата в преподавании иностранного языка можно только при применении определенных упражнений и заданий в комплексе. Создание такого комплекса и его правильное применение – залог успеха при изучении любого иностранного языка.

Что представляет собой комплекс упражнений и заданий? Это совокупность, включающая необходимые задания, упражнения и игры, их системы и подсистемы, построенная в определенной последовательности для достижения наибольшей эффективности. Правильный подбор заданий и их грамотное расположение – это половина успеха в обучении [8; 9].

Целесообразно согласиться с мнением исследователей-методистов, разграничивающих понятия «задания» и «упражнения». Задание – это упражнение с коммуникативной направленностью, которое обеспечивает высокую самостоятельность учащихся в части выбора содержания, способов, средств и решения. Под упражнением следует понимать узкую учебную задачу, характеризующуюся высокой степенью управления студентами учебными действиями.

И.Л. Бим предлагает выделять применительно ко всем существующим видам речевой деятельности такие типы заданий:

- задания ориентирующего типа (ориентируют на тот или иной вид деятельности);
- задания исполнительского типа (упрощают процесс достижения цели);
- задания контролирующего типа (контроль исполнения и результатов).

Приведем пример комплекса заданий, направленных на формирование познавательного интереса у студентов неязыковых специальностей вуза к изучению английского языка (2-й курс факультета рекламы и связей с общественностью). Данный вид деятельности направлен также на развитие умений работать индивидуально и далее соединять часть своей работы с работами других участников проекта, а на завершающем этапе представлять его коллективно всей рабочей группой. Педагог, как и в случае метода сценария, не вмешивается, а лишь направляет, контролирует и корректирует ошибки при необходимости.

Комплекс заданий представляет собой веб-квест, который был разработан для студентов вуза неязыковых специальностей по акту-

альной в современных реалиях теме “Internet Safety, Cyberbullying and Political Correctness on the Internet”. Он может использоваться как на занятиях, так и в рамках факультативной деятельности по иностранному языку. Как и в случае метода сценария студентам необходимо предложить ряд подготовительных упражнений, а также по итогам выполнить корректирующие упражнения.

Задания первого типа ориентируют студента в конкретных видах деятельности, направляя его на выполнение определенной учебной деятельности. При выполнении заданий второго типа предполагается непосредственное выполнение работы. Задания третьего типа направлены на самоконтроль и контроль. Перед выполнением веб-квеста студенты получают памятку о критериях оценивания.

Структурно данный комплекс состоит из восьми этапов. Каждый этап имеет свою задачу, которая формулируется в задании.

Step 1: At first, everyone is going to take a quiz that asks you a series of questions. The Online Safety Quiz is your chance to show that you know how to be a safe Internet surfer. Answer each question and, when you get it right, you'll go to the next question. After this quiz list me your errors and write down why you've made these mistakes and what to do in such online situations.

Click Below to Begin the Quiz.

На этом этапе студентам предлагается пройти тест. Правильный ответ позволяет перейти к следующему заданию.

Step 2: Divide into 3 groups of 3 persons. Each person in your group is to select one of the following areas:

- Internet Safety
- Cyberbullying
- Political Correctness on the Internet

На этом этапе осуществляется деление группы на команды для выполнения последующего задания.

Step 3: Each person should review the websites related to their area and answer each of the following questions (answer them in a Workfile).

Internet Safety

1. How does the user know if the site is safe?
2. What info can safely be given out online?
3. Who is safe to talk to on the Internet?
4. What are your feelings about Internet safety?

Cyberbullying

1. What is cyberbullying? Why do teens and adults engage in this behavior?
2. What do you do if you think you're being Cyber Bullied?
3. What can be done to stop cyberbullying?

4. How is this related to teen suicide?

Political Correctness on the Internet

1. What is Netiquette?
2. Is it true that a certain level of courtesy and decorum is required when we write, especially on issues where we may have strong views? Why?
3. What is Political correctness?
4. List some top tips to help young people with online etiquette.

Make sure to write down short notes as you find important information that could go into your project.

Далее студентам предлагаются безопасные ссылки, для получения достоверной информации.

Internet Safety:

- Child Safety on the Information Highway (URL: <http://www.safekids.com/child-safety-on-the-information-highway/>).

Cyberbullying:

- What is cyberbullying exactly? (URL: http://www.stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html).

Internet safety:

- Online Safety (URL: <https://kidshealth.org/en/teens/internet-safety.html#>).

Political Correctness on the Internet:

- Saying what you want on the Internet (URL: <http://www.thenewblackmagazine.com/view.aspx?index=39>).

- Online etiquette or «netiquette» (URL: <https://www.childnet.com/blog/online-etiquette-or-netiquette-the-dos-and-donts-of-online-communication->).

Optional:

- Cyberbullying information for tweens (URL: <http://www.stopcyberbullying.org/tweens/index.html>).

Затем каждый член команды получает индивидуальное задание.

Step 4: Create a plan that contains information you'll present to your group. Write it down in your Workfile.

Следующее задание направлено на создание проекта. Данный этап является подготовкой к созданию проектного продукта.

Step 5: Meet with the other students in your group, show your plan, discuss and teach them the information you have read. If you think you need more clarifications, read the texts again. Discuss the findings. Use the following questions in your discussion.

Этап подготовки идеи и плана проекта.

Step 6: Now you will identify the project in detail, and plan how you are going to complete the task. Decide what your group will produce. Discuss in your group the scheme and the information content of your presentation or a poster. Next, identify who is going to do what. Be sure to include brief Internet safety tips in your project.

Этап групповой работы над проектом.

Step 7: Create a presentation or a poster on the whole topic. It must be 5-7 minutes long.

Этап оформления проектной работы.

Step 8: Present your work!

Этап представления готового проекта. После представления проекта происходит этап рефлексии.

В основу разработки комплекса заданий должны быть положены такие ключевые принципы:

– принцип учета базовых характеристик разных видов опор для развития и усиления познавательного интереса у студентов неязыковых специальностей вуза;

– принцип обеспечения поэтапного формирования познавательного интереса.

Применяя выделенные принципы, мы подчеркиваем значимость ориентации студента (например, в речевых средствах). Ключевая роль при этом отводится таким аспектам, как самоконтроль и контроль. Соответственно, комплекс заданий и упражнений должен обеспечивать ознакомление студентов с видом учебной деятельности, ее исполнение, самоконтроль и контроль.

В целом мы считаем, что для формирования и развития познавательного интереса у студентов неязыковых специальностей вуза в комплекс заданий и упражнений необходимо включать подготовительные (ориентирующие) и речевые типы упражнений. Целью подготовительных упражнений является снятие трудностей, связанных с языковым оформлением учебного материала, предъявляемого обучающимся, путем тренировки использования фонетических, грамматических и лексических умений и навыков, а также психических механизмов, являющихся основой мыслительной и речевой деятельности (виды памяти, вероятностное прогнозирование и др.). Упражнения на развитие речевых навыков используются с целью совершенствования способности восприятия речевых сообщений в условиях, приближенных к естественному общению.

Таким образом, следует отметить, что личностно ориентированный подход в процессе разработки комплекса заданий и упражнений для формирования познавательного интереса к изучению иностранного языка строится на принципе субъектности. Из этого вытекают следующие положения: во-первых, основной упор при применении рассматриваемого подхода делается на развитие самостоятель-

ности мышления, а не на зазубривание материала, во-вторых, студенты вместо заучивания готового материала сами отбирают нужную информацию, анализируют, изучают ее и делают выводы. И это далеко не все преимущества личностно ориентированного подхода в обучении. Ведь взаимодействие педагога со студентами играет весьма важную роль в учебном процессе, а их отношения непосредственно влияют также на качественные аспекты деятельности, поскольку от них во многом зависят успешность учения и уровень познавательного интереса студентов неязыковых специальностей вуза к иностранному языку.

Список литературы

1. Аниськович Н.Р. Особенности использования технологии творческих мастерских и кейс-технологии в целях подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации // *Замежные мовы*. 2014. № 1. С. 20–25.
2. Васильев И.И. Психологические особенности диалога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
3. Глушаков К.М. Лекции по психологии мотивов учащихся: человека: учеб. пособие для средних школ. Пермь, 2014.
4. Кремлева Ю.В. Личностно-ориентированный подход как основа обучения иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 3. С. 110–112.
5. Пашковская Н.Д. Метод сценария в процессе обучения иностранному языку // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-1. С. 225–228.
6. Роговская Н.И. Социокультурная компетенция как эффективное средство формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2021. № 3(156). С. 53–57.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994.
8. Серова Т.С. Принцип гетерогенности в коммуникативном обучении переводческой деятельности // *Теория и практика перевода: материалы междунар. конф. (Пермь, 19–20 июня 2000 г.)*. Пермь, 2000. С. 54–55.
9. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения. М., 1995.

* * *

1. Anis'kovich N.R. Osobennosti ispol'zovaniya tekhnologii tvorcheskih masterskih i kejs-tekhnologii v celyah podgotovki obuchayushchihsya k mezhkul'turnoj kommunikacii // *Zamezhnyya movy*. 2014. № 1. С. 20–25.

2. Vasil'ev I.I. Psihologicheskie osobennosti diologa: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.

3. Glushakov K.M. Lekcii po psihologii motivov uchashchihhsya: cheloveka: ucheb. posobie dlya srednih shkol. Perm', 2014.

4. Kremleva Yu.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod kak osnova obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo vuza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. № 3. S. 110–112.

5. Pashkovskaya N.D. Metod scenariya v proceссе obucheniya inostrannomu yazyku // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62-1. S. 225–228.

6. Rogovskaya N.I. Sociokul'turnaya kompetenciya kak effektivnoe sredstvo formirovaniya poznavatel'nogo interesa k inostrannomu yazyku u studentov vuza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156). S. 53–57.

7. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tekhnologii. Volgograd, 1994.

8. Serova T.S. Princip geterogenosti v kommunikativnom obuchenii perevodcheskoj deyatel'nosti // Teoriya i praktika perevoda: materialy mezhdunar. konf. (Perm', 19–20 iyunya 2000 g.). Perm', 2000. S. 54–55.

9. Shejzl D. Kommunikativnost' v obuchenii sovremennym yazykam. Izuchenie i prepodavanie inostrannyh yazykov dlya celej obshcheniya. M., 1995.

Formation of cognitive interest to foreign language of the students of the non-linguistic specialities of the university based on the person-centred approach while using the complex of tasks and exercises

The article deals with some methods of formation and development of the cognitive interest to studying the foreign language of the students of the non-linguistic specialities of the university. These methods are based on the person-centered approach. There is considered the use of the directed complex of tasks and exercises as the principal method of the development of the cognitive interest to the foreign language of the students of the non-linguistic specialities of the university.

Key words: *cognitive interest, foreign language, students of non-linguistic specialities of university, person-centred approach, teaching method, complex of exercises and tasks.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2022)

Л.С. РЕВЕКО

(Брянск)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на материале немецкого языка)

Рассматривается лексика современного немецкого языка с национально-культурным и этноспецифическим компонентами значения, представляющая определенные трудности в его овладении. Предлагаются способы эффективного проведения учебного процесса по усвоению названной лексики

Ключевые слова: *социокультурный словарный состав, лингвострановедение, вторичная номинация, ключевое слово, этноспецифический компонент.*

Рассматривая структуру содержания обучения студентов иностранному языку, необходимо особое внимание уделить его лингвострановедческому компоненту, целесообразность которого в наши дни не вызывает сомнений и подчеркивается многими исследователями (В.П. Фурманова, А. Вежбицкая, Ю.С. Гурикова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, О.А. Степаненко и др.). Актуальность данного положения подтверждается тем, что основная цель в изучении иностранного языка состоит сегодня не только в освоении языковых коммуникативных компетенций, но и в приобретении навыков ориентирования в чужой культуре и умении проявлять адекватное поведение в языковом отношении в межкультурной ситуации. Для достижения этой цели необходимо основательное погружение в социокультурную действительность и историю страны изучаемого языка.

Исходя из тезиса о том, что язык олицетворяет собой картину мира [5], следует рассматривать язык и культуру в широком смысле как феномены, которые могут означать истину только в тесной взаимосвязи. Так, язык появляется, с одной стороны, благодаря кумулятивной функции как хранитель и вследствие своей коммуникативной функции как посредник социокультурного содержания. С другой стороны, значение социокультурных данных помогает обучаемым лучше понимать языко-

вые явления, к которым можно отнести лексическую семантику с ее специфическими языковыми структурированиями, такими как значение слова, полисемия, синонимические ряды, лексико-семантические поля и т. п. Кроме того, можно говорить также о национальной специфике в отношении стратегии вербализации и языковой вариативности, т. е. с учетом стилистического, прагматического, социолингвистического или когнитивного аспекта.

Данное положение наглядно свидетельствует о том, что в процессе обучения иностранному языку следует руководствоваться основным тезисом о том, что лингвистика и страноведение – это не отдельные аспекты в обучении практике языка. Их задача состоит в поддержке и обогащении уровня владения языком.

Особое значение придается при этом части языковой системы, в которой переплетаются страноведческие и лингвистические перспективы. Эта часть исследуется лингвострановедением совместно с направлениями теории перевода. В специальной литературе она получила название как лексика с национально-культурными или этноспецифическими компонентами значения и употребляется как социокультурный словарный состав (СКС).

Социокультурный словарный состав характеризуется в основном своим национальным и историческим колоритом. Принятие новых понятий в СКС является следствием политических и общественных изменений. Так, в результате таких изменений в Германии утратили свою актуальность или даже исчезли из употребления и стали историзмами и архаизмами многие СКС. Ярким примером из новейшей истории являются так называемые архаизмы *LPG, NVA, Jugendfreund, Produktionsgenossenschaft* и др., ставшие ими после воссоединения Германии. Они означают реалии из бывшей ГДР. Однако для научных целей и в обучении языку они по-прежнему важны, т. к. являются визитной карточкой определенной эпохи и встречаются в многочисленных текстах и литературных произведениях. Кроме этого в последнее время наблюдается оживление данного лексического пласта. Так, в языке молодежи появляются аббревиатуры из времен ГДР с новым значением и новой стилистической окраской: *KWV (kommunale Wohnvermittlung) – Kaputt, wüst, verrötet; PGH (Produktionsgenossenschaft Handel) – Pech gehabt*. В данных примерах наглядно прослеживается игра слов.

Ярким примером перманентной модификации СКС является частое употребление насмешливой характеристики немцев *der deut-*

sche Michel. Это имя ввел впервые в XVI в. публицист Себастьян Франк в презрительном значении *einfältig-naiver Mensch*. В XX в. данную лексическую единицу можно было встретить в немного модифицированной форме как аллегорическую фигуру представителя немцев без собственной точки зрения (*der Herr Ohnemichel*). С момента объединения Германии, которое, однако, не смогло устранить раскол нации в результате стены в головах (*die Mauer in den Köpfen*) и стены языка (*die Mauer der Sprache*), в языке появились новые лексические образования *Michel arm (Michel Ost)* и *Michel reich (Michel West)*, противоположные по значению: первый – это жертва, побежденный, второй – победитель.

Анализ СКС позволил прийти к выводу, что его объем и частотность употребления возрастают в общественно значимые или критические периоды, а также в переломные моменты национально-исторического развития. В центре внимания стоят прежде всего понятия, наиболее пригодные для акцентирования определенной политической или социальной ситуации. Они образуют зачастую многочисленные синонимы и лексико-семантические поля со сложной структурой и становятся ключевыми словами, способными обозначить проблему понятием [2].

Так, центральное место в послепереломное время в Германии заняли такие СКС, как *Ossi* и *Wessi* с многочисленными новообразованиями: *Ossi, der neue Ossi, Ossiland, armer Ossi, Ossigefühl, Ossi-Kind, Halbossi, Ossaborigene; Wessi, Wessi-Helfer, Wessi-Witz, West-Wessi, Besserwessi, Wessiphobie* и др. В семантике данных языковых единиц проявляется асимметрия в положении старых и новых немецких граждан объединенной Германии. В дальнейшем употреблении болезненно воспринимаемое *Ossi* было отклонено. Наряду с языковыми манифестациями немецких проблем и конфронтациями появляются лексические единицы, названные лексикой совместного роста: *Osswessi, Gesamtdeutsche, Gesamt, Wossi* и т. д.

Ярко выраженный социокультурный компонент носит в современном немецком языке и слово *Trabi*, выходящее за пределы названия типичного для ГДР автомобиля. Известный в ГДР как *DDR mobil* и снискавший дурную славу из-за сильного загрязнения окружающей среды, снятый с производства, но увековеченный на постаменте в Хемнитце, он представляет сегодня символ ушедшей эпохи: *Der Trabi ist tot, es lebe der Trabi!* В данном примере коннотативное значение выходит далеко за рам-

ки референциального. Фиксированный во внутренней форме признак придает лексической единице наряду с содержательной (внешней языковой) социокультурной релевантностью также и внутреннюю языковую социокультурную релевантность. Еще отчетливее она проявляется, если в основе вторичной номинации лежит СКС-единица. Такие образования характеризуются тем, что, не теряя статуса СКС-единицы, они способны обозначать не только национально-специфические, но и общепринятые понятия.

Приведем несколько примеров.

1. Для обозначения нового социокультурного положения вещей в системе языка используется и актуализируется уже имеющаяся лексика с национально-культурным компонентом, ср.: *Berliner Republik* вместо *Weimarer Republik*, *Ostalgie* – с помощью игры слов обыгрывается ностальгия восточных немцев по ГДР, FNB (*die Fünf neuen Bundesländer*) – пять новых федеральных земель, образованных после воссоединения Германии: Бранденбург, Саксония, Тюрингия, Саксония-Анхальт, Мекленбург – Передняя Померания.

Приведенные примеры СКС наглядно свидетельствуют о том, что обучение студентов немецкому языку должно обязательно включать межкультурные дисциплины, т. к. анализируемая лексика представляет большие трудности в понимании и раскодировании предлагаемого учебного материала.

С дидактической точки зрения встает вопрос о том, какие составные части СКС необходимы для успешной межкультурной коммуникации и усвоения различных текстов. По нашему мнению, при выборе СКС-единиц очень важен исторический принцип. Студенты-филологи должны быть знакомы с употреблением языка важных эпох в жизни Германии: не в последнюю очередь языка разделенной Германии, а также языка в переломное и послепереломное время. При этом необходимо первостепенное значение уделять актуальным СКС, т. к. они не всегда фиксируются словарями, зачастую по истечении определенного времени. Поскольку почти невозможно одновременно представить весь СКС эпохи, то предлагается выбрать соответствующие ключевые слова и дать студентам достаточные исторические фоновые знания, чтобы они смогли самостоятельно распознать все слова в контексте. Для этого особенно подходят курсы социолингвистики и страноведения.

При выборе СКС для занятий должны учитываться их структурно-семантические и стилистические особенности. С этой целью в кур-

се «Лексикология» следует знакомить обучаемых не только с семантическими закономерностями лексики, но и с особенностями СКС с точки зрения семасиологии и ономастики.

Особый вклад в знакомство с культурой немецкоговорящих стран в их историческом изменении и в передаче обширной картины страны представляют художественные тексты, содержащие этнические своеобразия и национально-психические компоненты. Без литературы очень сложно разнообразить картину страны изучаемого языка в ее настоящем и историческом развитии, вбирающем в себя все многообразие культурных и этнических особенностей. И только тогда, когда будут поняты обучаемыми все неясности, намеки, аллюзии в тексте, литературное произведение будет служить посредником культуры.

Поэтому с целью передачи необходимых фоновых знаний в иноязычном первоисточнике ведутся многочисленные теоретические исследования по национально-культурному аспекту лексических единиц (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.А. Воробьев, Ю.В. Истягин, Н.В. Муравлева, Г.И. Куликов и др.), в результате которых появилось большое количество справочников, содержащих наиболее употребительные национально-культурные и этноспецифические компоненты, разъясняющие лингвострановедческую семантизацию лексики, фразеологии и афористики с учетом их коннотации. Кроме данных учебных материалов в помощь обучаемым во многих вузах к каждому изучаемому произведению разрабатываются лингвострановедческие комментарии. В современной методике преподавания иностранных языков выделяют два типа комментариев: опережающие и усиливающие [1].

При составлении опережающих комментариев планируется моделировать у обучаемых фоновые знания, необходимые для осмысления страноведческого потенциала предлагаемого материала. Этот вид комментариев содержит самую общую информацию об исторической эпохе, отраженной в произведении, о времени, когда оно писалось, о личности автора.

Для лучшего усвоения отдельных фрагментов текста разрабатываются усиливающие комментарии. В них осуществляется лингвострановедческая семантизация антропонимов и топонимов, разъясняются слова и выражения с СКС. Среди лингвострановедческих объектов особенно важны слова, выражающие местный или временной ориентир, поскольку они ассоциативно связаны с ключевыми словами и позволяют снять трудности в понимании страноведческого содержания, что в ито-

ге способствует лучшему рецептивному усвоению понятий носителя языка. Таким образом, перечисленные способы помогают более эффективно строить учебный процесс, т. к. у студентов появляется возможность уже дома ознакомиться с особенностями текста и на занятии более свободно коммуницировать и вести дискуссии.

Итак, исследование страноведчески маркированной лексики немецкого языка, ее роли и места в понимании национально-культурной специфики страны приводит к выводу о важности социокультурного аспекта обучения языку, основное предназначение которого – быть не только информативной, но и социолингвистической направляющей в учебном процессе с конкретными методическими задачами. Таким образом, социокультурный аспект должен отражать вербальную и невербальную специфику коммуникации в конкретной национальной культуре.

Известно, что социокультурный аспект состоит из двух различных по назначению планов содержания – предметного и процессуального. Основное назначение его в предметном плане – содержать определенный набор культурологических компонентов, связанных с наличием фоновых знаний страноведческого порядка, обеспечивающих осознание и понимание культуры носителей изучаемого языка, основными из которых являются этнопсихологические характеристики, нормы поведения носителей языка, нравственные ценности, традиции, обычаи, речевой этикет и т. д.

Следующая дидактическая задача предметного плана социокультурного аспекта – подбор аутентичного текстового материала, имеющего определенную информационную направленность на изучение иной национальной культуры. Важную роль при этом играет форма презентации социокультурной информации. Наиболее удачным аутентичным текстовым материалом следует считать художественную литературу, отражающую все многообразие культурных и этнических особенностей. Для раскодирования многих социокультурных и этноспецифических лексических единиц в тексте предусматриваются специально разработанные справочники, лингвострановедческие словари и комментарии, позволяющие снять трудности в понимании страноведческого содержания.

Решение сложных вопросов о способах усвоения новой культуры, ее экспликации, активизации и контроле полученных знаний – это задача процессуального плана социокультурного аспекта.

В данной статье мы достаточно подробно осветили лишь предметный план социокультурного аспекта. Более подробное рассмотрение процессуального плана данного аспекта предполагается в последующей публикации.

Список литературы

1. Богатырева М. А. Социокультурный аспект содержания учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе : сб. науч. тр. М., 2000. С. 86–97.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
3. Гурикова Ю. С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку // Педагогическое мастерство: V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М., 2014. С. 6–9.
4. Муравлева Н.В., Муравлева Е.Н. Австрия: лингвострановедческий словарь. М., 2003.
5. Телия В.Н., Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И. и др. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М., 1988. С. 173–203.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М., 2000.
7. Степаненко О.А. Национальная идентичность как сюжет немецкой художественной литературы // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Т. 1: Филология. СПб., 2011. С. 193–201.

* * *

1. Bogatyreva M. A. Sociokul'turnyj aspekt soderzhaniya uchebnika inostrannogo yazyka dlya neyazykovogo vuza // Professional'naya kommunikaciya kak cel' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze : sb. nauch. tr. M., 2000. S. 86–97.
2. Vezhbickaya A. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov. M., 2001.
3. Gurikova Yu. S. Ponyatie lingvostranovedeniya i vozmozhnosti lingvostranovedcheskogo podhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku // Pedagogicheskoe masterstvo: V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, noyabr' 2014 g.). M., 2014. S. 6–9.
4. Muravleva N.V., Muravleva E.N. Avstriya: lingvostranovedcheskij slovar'. M., 2003.
5. Teliya V.N., Serebrennikov B.A., Kubryakova E.S., Postovalova V.I. i dr. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira. M., 1988. S. 173–203.
6. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. M., 2000.
7. Stepanenko O.A. Nacional'naya identichnost' kak syuzhet nemeckoj hudozhestvennoj literatury // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. T. 1: Filologiya. SPb., 2011. S. 193–201.

Sociocultural and ethnospecific aspects of professionally directed teaching of a foreign language (based on the German language)

The article deals with the vocabulary of the modern German language with the national cultural and ethnospecific components of the meaning, presenting the definite difficulties in its mastering. There are presented the ways of the efficient realization of the educational process aimed at learning the vocabulary.

Key words: sociocultural vocabulary, linguistic and cultural studies, secondary nomination, key word, ethnospecific component.

(Статья поступила в редакцию 17.05.2022)

С. ФЕНДЖАНИ, М. АЛИЯРИ ШОРЕХДЕЛИ, М. АХМАДИ
(Тегеран, Иран)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ПРОСТОМУ ОДНОСОСТАВНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ ПЕРСОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИГР

Предпринимается попытка внедрить новые средства и методы для обучения иранских студентов русскому односоставному предложению. Из-за значимых структурных различий между русскими и персидскими предложениями иранским учащимся сложно употребить односоставные русские предложения в речи. Цель настоящей статьи – повышение эффективности учебного процесса изучения русских односоставных предложений с помощью игр для иранских студентов, изучающих русский язык.

Ключевые слова: игра, односоставное предложение, метод обучения, средства обучения, русский язык.

Игра – это способствование дальнейших развитий речевых навыков и умений учащихся. В наше время существует множество методик и способов учения с использованием различных игр. Несомненно, роль игры на уроках иностранных языков, таких как русский язык

для персоязычных студентов, имеет большое значение и позволяет глубоко заинтересовать студентов данным предметом. Преподаватель с помощью игр вовлекает каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли в каждой новой игре, делает временным лидером каждого студента.

Н.Б. Битехтина дает следующие определения игре: «Игра – это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир <...> Игра – предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни <...> Игра – это способ реализации и самосознания личности в недостижимо широком для реальной жизни спектре ситуаций <...> Игра – это узнавание и испытание себя <...> Игра – необходимая часть культуры» [1, с. 68].

Играть, изучая язык, – это всегда увлекательно и интересно даже для взрослого индивида. Кроме того, игра выполняет эмоциональную и мотивационную функции. Игровые методики облегчают процесс обучения, помогают усваивать растущий с каждым годом материал, постепенно совершенствуют необходимые компетенции. «Но использование игры недостаточно хорошо изучено в преломлении к обучению иностранным языкам. А ведь игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий» [3, с. 9].

В данной статье мы покажем, как стараемся четко и внятно доносить информацию до своих студентов и развивать в них желание изучать язык. Кроме того, мы знаем, что любой новый язык, пока полностью его не освоить, будет нагружать мозг, поэтому рассматриваем множество методов и способов легко научить студентов составлять простые односоставные предложения, чтобы это не было для них нагрузкой.

При работе над предложением следует принимать во внимание, что в процессе преподавания учащийся должен овладеть умением образовывать предложение, перемещать слова в нем, реконструировать его структуру по интонации. Необходимо обращать внимание на распространение слов в предложении и

приучать студентов к различным схемам предложения. Прежде чем начать обучение с помощью игр, преподаватель должен дать полную информацию про односоставные предложения, про их виды и к какой форме главного члена относится каждый указанный вид. Затем он может разработать свою собственную игру для каждого типа предложения.

Первая игра. Эта игра разработана нами для обучения односоставному назывному предложению. Преподаватель задает вопрос, используя двусоставное предложение, а студенты попробуют отвечать подходящим односоставным назывным предложением. Например:

Преподаватель: *Почему туристы быстро поставили палатки?*

Студенты: *Сумерки. / Прохладно. / ...* и т. д.

Преподаватель: *Почему он загорал под солнцем?*

Студенты: *Яркое солнце/ жгучее солнце/ теплый день...* и т. д.

Преподаватель: *Почему было холодно?*

Студенты: *Зима! Морозный день / снежный день...* и т. д.

Далее студенты должны указать форму главного члена каждого предложенного предложения. Таким образом, студенты будут уверены, что им не нужен второй главный член предложения, чтобы понять смысл сказанного. В грамматической основе таких предложений словесно представлен только один главный член, выступающий в абсолютно независимой позиции, в качестве предикативного центра предложения. Поэтому можно обойтись одним конкретным словом.

Вторая игра. Данная игра может служить одновременно для обучения односоставному определенно-личному и неопределенно-личному предложениям. Преподаватель приводит пример из соответствующих конструкций двусоставных предложений, а студенты должны подобрать к ним односоставное предложение определенно-личного вида:

Преподаватель: *Я смотрю с грустью на осенние деревья.*

Студенты должны ставить предложение, подходящее по виду определенно-личного характера: *Смотрю с грустью на осенние деревья.*

Преподаватель: *Ты напиши мне.*

Студенты: *Напиши мне.*

Преподаватель: *Я люблю гулять под дождем.*

Студенты: *Люблю гулять под дождем.*

Преподаватель: *Я читаю книгу.*

Студенты: *Читаю книгу.*

Далее, наоборот, преподаватель придумывает односоставное предложение неопределенно-личного вида, а студенты должны подобрать к нему подходящее по смыслу двусоставное предложение:

Преподаватель: *Играют на пианино.*

Студенты: *Кто-то играет на пианино.*

Преподаватель: *Нас надолго запомнят.*

Студенты: *Они нас запомнят надолго.*

Преподаватель: *Назвали мое имя.*

Студенты: *Кто-то назвал мое имя.*

Преподаватель: *Стучали в дверь.*

Студенты: *Кто-то стучал в дверь.*

Преподаватель: *Дали бы отдохнуть.*

Студенты: *Дали бы они отдохнуть человеку.*

Таким образом, превращая определенно-личные предложения в неопределенно-личные и наоборот, студенты усвоят структуру предложений обоих типов.

То же самое можно сделать и для обучения безличным предложениям. Преподаватель предлагает студентам двусоставное предложение и просит их подобрать подходящее по смыслу безличное предложение:

Преподаватель: *Он не может спать.*

Студенты: *Ему не спится.*

Преподаватель: *Шторм залил волной набережную.*

Студенты: *Штормом залило набережную.*

Преподаватель: *Она тоскует здесь.*

Студенты: *Ей тоскливо здесь.*

Преподаватель: *Я должен уехать отсюда.*

Студенты: *Мне надо уехать отсюда.*

Преподаватель: *Мы не радуемся и не улыбаемся.*

Студенты: *На лицах нет ни радости, ни улыбок.*

Третья игра. Для обучения обобщенно-личному предложению с помощью игр следует отметить, что оно конструктивно не отличается от определенно-личных и неопределенно-личных предложений и определяется лишь по смысловому признаку. Поэтому для обучения таким предложениям лучше сосредоточиться не только на грамматике, но и на смысле. В этой связи мы пользуемся методом наглядности.

И.А. Зимняя выделяет следующие направления использования наглядности при обучении иностранному языку:

– создание речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического);

– ограничение круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно говорящему;

– создание опоры (логической последовательности, определение объекта высказывания);

– создание стимулирующей высказывание ситуации общения [2, с. 192].

Таким образом преподаватель просит студентов составить обобщенно-личное предложение, используя предложение, которое им произносит, а также рисунок, который им показывает.

У каждого игрока есть одна минута, чтобы угадать это предложение. В случае нехватки времени можно перейти к следующему вопросу сигналом «далее». Окончательный балл будет равен количеству предложений, которые участники смогли угадать правильно. Следует отметить, что «использование изображения делает учебные игры не только более живыми и интересными, но и дает более широкие возможности для самостоятельного изучения русского языка. Так, на различных сайтах для иностранцев, изучающих русский язык, представлены игры, игры-тесты, викторины, цель которых проверить умение понять основное содержание предложенных фраз или слов. В подобных заданиях надо подобрать изображение, соответствующее прослушанному тексту» [4].

Изображения, использованные в этой статье, взяты с портала www.fraze.ru. Можно также пользоваться иллюстративными словарями, такими как «Русские фразеологизмы в картинках» (М.И. Дубровин).

Преподаватель: *По ним провожают и встречают.*



Студент: *По одежке встречают, по уму провожают.*

Преподаватель: *После ее завершения бесполезно махать кулаками.*



Студент: *Бесполезно махать руками после драки.*

Преподаватель: *Единица счета по осени.*



Студент: *Цыплят по осени считают.*

Преподаватель: *У них нет товарищей.*



Студент: *На вкус и цвет товарища нет.*

Однако и здесь могут возникнуть сложности с построением предложения, что потребует от преподавателя участвовать в этом процессе. Преимущество этой игры заключается в том, что учащиеся, самостоятельно образуя обобщенно-личные предложения, знакомятся с различными структурами этих предложений

ЛУЧШЕ НЕ ДУМАТЬ ДЕПУТАТОВ ПОКА НЕ ПЫТАЮТ

Позтому им спешить некуда

Тысячи людей, осуждённых или только арестованных, подвергаются пыткам. Это происходит уже много лет, но власть ничего не предпринимала, поскольку считалось, будто это «отдельные случаи». Действительно, доказать такой «случай» было очень нелегко.

Но не так давно произошла утечка — тысячи часов видео, где со всеми подробностями видны ужасающие пытки. В результате на встрече президента с Советом по правам человека эта тема прозвучала на весь мир.

ПУТИН. Вопрос, безусловно, очень важный. Здесь, конечно, нужны системные меры, которые бы ситуацию меняли.

Эти слова президент произнёс 9 декабря, а 20 декабря последовала официальная реакция.

ТАСС. МОСКВА, 20 декабря. Совет Госдумы в понедельник принял решение направить в рассылку до 10 января для обсуждения законопроект об ужесточении уголовного наказания за пытки со

стороны сотрудников правоохранительных органов.

Соавтор документа, глава думского комитета по госстроительству и законодательству Крашенинников пояснил: **«Мы договорились его разослать на три недели. 10 января срок закончится, мы проведем после этого комитет, рассмотрим отзывы».**

Второй соавтор законопроекта об усилении ответственности за пытки — скандально известный сенатор Клишас пояснил: **«Полагаю, что поправки могут быть приняты уже в весеннюю сессию».**

Что такое «весенняя сессия»? Это март? или апрель? или май? У весенней сессии есть заранее установленный законный срок. В 2022 году это — с 10 января по 31 июля. Если считать с Нового года, то 7 месяцев, а если считать от распоряжения президента, то все восемь. То есть 240 дней.

Для важного закона это довольно быстро. Особенно если не думать, что всё это время пытки продолжаются. А они продолжаются; может быть, менее массово, но для человека, которого пытают, это слабое утешение.

и одновременно изучают значение разных пословиц. Действительно, играя в эту игру, одним ударом убьём двух зайцев.

Четвёртая игра. Другая игра, которую мы разработали, называется «Замени определённо-личными». Студентам предлагаются пословицы или поговорки, смысл которых можно выразить определённо-личными предложениями. Преподаватель читает пословицы, и игроки на бумажках записывают ответы:

Держи язык за зубами. — *Храни молчание. Не болтай.*

Век живи — век учись. — *Учись всю жизнь.*

Не дав слова, крепись, а дав слово, держись. — *Будь верным своему слову.*

Гость на двор, и хвост на стол. — *Будь гостеприимным.*

Поспешешь — людей насмешешь. — *Не торопись. Из-за спешки все испортишь.*

Драчливый петух жирен не бывает. — *Не дерись.*

В ссорах да во вздорах пути не бывает. — *Не ссорься.*

Не начавши — думай, а начавши — делай! — *Доводи начатое дело до конца.*

Завистливый сохнет по чужому счастью. — *Не завидуй другим.*

Больной и сам не свой. — *Береги здоровье.*

Время деньги даёт, а на деньги время не купишь. — *Не трать время.*

Пятая игра. В следующей игре мы разделим студентов на шесть групп. Мы даем каждой группе конверт, в который вложены листок с названием одного из типов односоставных предложений и газетные вырезки.

Каждая группа ответит на вопросы, относящиеся к предложению, название которого содержится в ее собственном конверте. Задания каждой группе:

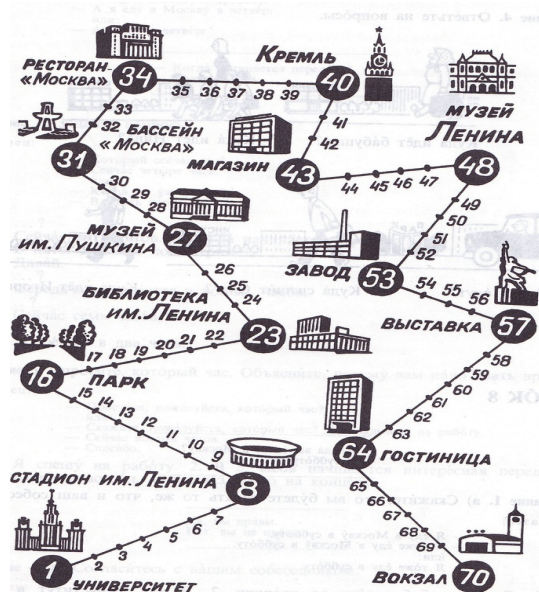
1. Выразите одним предложением, о чем говорит нам такое предложение? (Варианты ответов могут быть разными).
2. Назовите три грамматических признака такого типа предложения.
3. Найдите односоставные предложения.

Как упоминалось выше, в каждом конверте есть газетные вырезки (см. рис. выше). Каждая группа должна найти соответствующие предложения в тексте из газетной вырезки в конверте.

Шестая игра. Последняя игра называется «Путешествие по Москве». В этой игре рассматриваются все односоставные предложения. Нам для этой игры нужны шестигранный кубик с точками и разноцветные фишки по числу играющих. Игра выглядит следующим образом (см. рис. на с. 80).

Играющий берет кубик и двигает вперед фишку на столько пунктов, сколько показывает кубик. Если он попадает на маленький кружок, он должен сказать, куда он едет. Например, попав на кружок 4, он должен сказать: «Я еду на стадион». Если играющий попадает на большой кружок, то он должен использовать односоставное предложение в зависимости от того, где он находится. Например, попав на кружок 8, он говорит: «На стадионе много фанатов». Если играющий, отвечая, допустит ошибку

Поле для шестой игры



ку, он пропускает один ход. Выигрывает тот, кто раньше всех доедет до вокзала.

Используя вышеописанные игры в ходе обучения наших студентов простым односоставным предложениям, мы пришли к выводу о том, что это делает образовательный процесс более содержательным и качественным. Игра дала учащимся разного уровня возможность участия в предмете обучения и самовыражения.

По мнению авторов, важнейшая задача преподавателя при обучении русскому синтаксису – формирование у учащихся интереса к этому предмету. Основываясь на интересе, проявляемом студентами к урокам русского синтаксиса во время игры, мы установили более близкие отношения со студентами, они легко усвоили новый материал, и за короткое время были достигнуты наилучшие результаты.

Стоит отметить, что формированию межкультурной и коммуникативной компетенций помогает и знание фразеологизмов и устойчивых выражений. В нашем случае игровое задание для обучения обобщенно-личному предложению помогло запомнить подобные выражения.

Единственным важным моментом является то, что игры в образовательном процессе должны выбираться по следующему механизму: сначала используются игры, направленные на знакомство учащихся с новым материалом, потом – игры, ориентированные на закрепление знаний и на автоматизацию новых синтаксических единиц.

На наш взгляд, игра – это лучший способ обучения иностранному языку в неязыковой среде.

Список литературы

1. Битехтина Н.Б. Вайшноре Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. М., 2009. С. 64–96.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
3. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.; Мн., 2008.
4. Маршанина Е.С. Учебно-методические пособия и материалы для учителей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.infouroki.net/urok--so-revnovanie-tema-obobshchenie-po-teme-odnosostavnye-predlozheniya-8-klass.html> (дата обращения: 10.03.2022).

* * *

1. Bitekhtina N.B. Vajshnore E.V. Igrovye zadaniya na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Zhivaya metodika. M., 2009. S. 64–96.
2. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M., 1991.
3. Konysheva A.V. Igrovoj metod v obuchenii inostrannomu yazyku. SPb.; Mn., 2008.
4. Marshanina E.S. Uchebno-metodicheskie posobiya i materialy dlya uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.infouroki.net/urok--so-revnovanie-tema-obobshchenie-po-teme-odnosostavnye-predlozheniya-8-klass.html> (data obrashcheniya: 10.03.2022).

Teaching the Russian simple one-member sentence of the Persian students with the help of the games

The article deals with the attempt to put into practice the new means and methods for teaching the Iran students of the Russian one-member sentence. It is complicated to use the one-member Russian sentences in the speech by the reason of the significant structural differences between the Russian and Persian sentences by the Iran students. The aim of the present article is the raise of the efficiency of the educational process of the study of the Russian one-member sentences with the help of the games for the Iran students, studying the Russian language.

Key words: *game, one-member sentence, teaching method, teaching means, Russian language.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

А.Е. ВОРОБЬЕВ

(Москва)

О.А. МУЛЛИНОВА, Т.А. МУЛЛИНОВА

(Краснодар)

ПЕРИФРАЗА В СОВРЕМЕННОМ ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ

Рассматриваются перифразы в заголовках статей военного издания «Красная звезда». Предлагается классификация перифрастических выражений по объектам перифразирования, приводятся результаты экспериментального опроса, нацеленного на узнаваемость перифраз курсантами военного вуза. Делается вывод о важной роли перифрастических единиц при построении ярких заголовков, привлекающих внимание читателей.



Ключевые слова: газета «Красная звезда», заголовок статьи, перифраза, объекты перифразирования, экспериментальный опрос.

Важную роль в современном медийном пространстве играют средства массовой информации, обеспечивающие связь между внешним миром и реципиентом. Быстрый темп современной жизни не дает возможность читателю полностью ознакомиться со всеми текстами, опубликованными в периодических изданиях, поэтому в поисках необходимой или интересной информации он обращает внимание прежде всего на заголовок, предполагая семантическую связь между ним и последующим текстом.

Являясь значимым элементом любой газетной публикации, заголовок создает смысловую целостность и композиционную завершенность текста. В научной литературе заголовок определяется как «коммуникативная единица в позиции перед текстом, являющаяся его названием, имеющая синтаксическое оформление, прямо или косвенно указывающая на содержание текста» [17, с. 59], а также «коммуникативное сообщение, прагматической установкой которого является адекватная передача замысла автора статьи с целью побуждения читательской аудитории к прочтению материала» [4].

В качестве объекта лингвистических исследований заголовок находится в центре внимания ученых в течение нескольких последних десятилетий. В научных работах рассма-

тривались следующие вопросы: заголовок как особая единица речи, его функции [3; 4; 15], структура и семантика синтаксических конструкций заголовка [9; 11], интертекстуальные элементы в газетных заголовках [6], прецедентные единицы в заголовочных комплексах [7; 12]. В меньшей степени были изучены перифразы, используемые журналистами в названиях газетных статей.

В современных исследованиях перифраза определяется как «неоднословная вторичная номинация описательного, преимущественно эмоционально экспрессивного, оценочного характера, представляющая собой семантически неделимое выражение, косвенно указывающее на существенные, отличительные либо субъективно выделенные носителем языка признаки (признак) обозначаемого объекта или явления действительности» [14, с. 90]. В некоторых научных работах в качестве синонимичного используется термин «перифрастическое выражение», под которым понимается «функционально-семантическая единица речи, имеющая форму метафоризированного словосочетания, которая, выделяя одну или несколько отличительных черт предмета, явления, признака, служит средством их образно-описательной характеристики и выступает контекстуальным синонимом к слову, обозначающему основное наименование» [20]. Таким образом, можно сказать, что перифраза является прагматическим средством замены исходного наименования предмета или явления на основе его дифференциального признака в форме словосочетания.

Перифраз-заголовок выступает как средство включения в процесс восприятия информации не только интеллекта, но и эмоций [16, с. 28], поэтому авторы, обращаясь к перифрастическим выражениям, создают одновременно информативное и интригующее название, которое привлекает повышенное внимание читателя к публикации. Употребляя в заголовке перифразу, автор заставляет читателя актуализировать свои фоновые знания с целью адекватного восприятия семантики сформированной единицы [13, с. 139].

В данной работе объектом исследования стали перифрастические единицы, используемые в заголовках статей газеты «Красная звезда» – главного печатного органа Вооруженных сил Российской Федерации. Нами были рассмотрены выпуски за 2019–2022 гг. Из

483 номеров указанного издания методом сплошной выборки было отобрано 147 заголовочных единиц, включающих перифрастические выражения.

В научной литературе существуют классификации перифраз, базирующиеся на разных основаниях: по грамматическим особенностям, по количеству компонентов, по деривационным особенностям, по типам значений, по степени освоенности языковой системой, по выполняемым функциям и др. [8; 10; 20]. Представим классификацию перифрастических выражений, использованных в заголовках статей военного издания «Красная звезда», по объектам перефразирования. Нами выделено четыре тематические группы перифраз: соционимы, топонимы, хремотонимы и зоонимы. Рассмотрим их в порядке уменьшения частотности использования в названиях статей.

I. К группе соционимов относятся перифрастические единицы, используемые для замены фамилий, имен и отчеств людей, наименований профессий, родов войск и военнослужащих. Ожидаемо самое большое количество перифраз представлено выражениями, обозначающими рода войск и военнослужащих. При этом в данной группе большое количество перифрастических выражений являются образными, их семантика базируется на непрямом значении одного или нескольких компонентов: *Крепнет мощь «крылатой пехоты»* (2021. 13 авг.); *Мощная поступь царицы полей* (2020. 9 дек.); *«Боги войны» совершенствуют алгоритмы подготовки* (2021. 28 апр.); *Войска со стальными нервами* (2021. 20 янв.); *Труженики неба расширяют горизонты* (2021. 31 мая); *Часовые воздушных границ сверили часы* (2021. 9 апр.); *Стражники эфира на правильном пути* (2020. 15 апр.); *Повелители неба 30 лет на форсаже* (2021. 17 мая); *Повелители высоких технологий* (2019. 18 окт.); *Навигаторы неба познают профессию на Южном Урале* (2019. 22 марта); *Состязаются мастера локационного дозора* (2021. 24 мая). Примером логической перифразы является заголовок *Знатоки земной поверхности* (2019. 11 февр.), семантика которого базируется на прямом значении компонентов.

В названиях статей *«Черные береты» против лавин* (2022. 23 марта), *Секретное оружие «голубых беретов»* (2021. 3 дек.), *«Красные береты» обеспечивают правопорядок* (2021. 1 дек.) перифразы раскрывают смысл сло-

восочетаний (*морская пехота, воздушно-десантные войска, военная полиция*) через описание внешних характерных признаков – головных уборов. В заголовках *Генерал, сплотивший элиту авиации* (2021. 26 июля) и *Во-йсковая элита марку держит* (2021. 12 апр.) лексическая единица *элита* использована по отношению к летчикам-истребителям морской авиации и разведчикам. Несогласованное и согласованное определение, используемое журналистом, конкретизирует военную специальность.

Для создания перифрастических выражений авторы статей используют языковые средства разных стилей. Так, лексические единицы *воин, страж* (с пометой «высокое») и *витязь* (с пометой «традиционно-поэтическое»), выражая эмоционально-экспрессивную оценку, придают заглавиям оттенок торжественности, приподнятости: *Воины стальных магистралей* (2020. 5 авг.); *Витязи морских глубин* (2021. 13 янв.); *Экзамен держали стражи порядка* (2020. 9 сент.). В последнем примере перифраза *стражи порядка* заменяет название профессии полицейского. Замена профессии наблюдается и в следующих примерах: *Низко вам поклониться хотим, люди в белых халатах* (2020. 15 июня); *Хранители здоровья соревнуются с огоньком* (2020. 1 июля). Оба перифрастических выражения обозначают представителей одной профессии – врачей. При этом выражение *люди в белых халатах* обладает нулевой оценкой, в отличие от перифрастической единицы *хранители здоровья*. Профессия психолога также раскрыта двумя перифразами: *Целители солдатских душ расширяют свою деятельность* (2019. 28 окт.) и *Врачеватели душ блеснули мастерством* (2019. 5 июня). При этом в обоих случаях одним из компонентов является лексическая единица *душа*.

Перифрастические наименования спортсменов (биатлонистов, пятиборцев, волейболистов, баскетболистов и др.) можно проиллюстрировать следующими примерами: *Стреляющие лыжники финишировали в Сибири* (2019. 5 апр.); *Борьба рыцарей пяти качеств* (2020. 19 авг.); *Свершения кудесников летающего мяча* (2021. 9 авг.); *Повелители корзины и мяча* (2021. 28 мая). Лексические единицы *рыцари* (высок.), *кудесники* (трад.-поэт.) [1, с. 1137, 478], *повелители*, используемые в заголовках, подчеркивают необыкновенные способности спортсменов, высокий уровень мастерства в данной сфере деятельности.

Перифразы в заголовках *О заветах великого полководца – два века спустя* (2019. 30 окт.), *Он в веках останется Маршалом Победы* (2021. 1 дек.), *Патриарх отечественной военно-полевой хирургии* (2020. 25 нояб.) и *Создатель оружия мира* (2019. 11 нояб.) заменяют фамилии выдающихся личностей, сыгравших важную роль в истории: русского полководца, основоположника русской военной теории А.В. Суворова; маршала Советского Союза, четырежды Героя Советского Союза, кавалера множества советских и иностранных орденов и медалей Г.К. Жукова; русского хирурга, основателя русской школы анестезии, основоположника русской военно-полевой хирургии Н.И. Пирогова; советского и российского конструктора стрелкового оружия М.Т. Калашникова. Указание в заголовке на область деятельности этих людей (военное дело, медицина, оружейное дело) помогает читателям понять, о ком идет речь в статье. Обратим внимание на последний пример, в котором используется стилистический прием – оксюморон. Такой яркий контраст лексических единиц *оружие* и *мир*, несомненно, привлекает внимание потенциального читателя к публикации. В статье с заголовком *Сохранить лица творцов Победы* (2019. 8 мая) рассказывается обо всех, кто воевал на фронтах Великой Отечественной войны и ковал Победу в тылу. Чтобы подчеркнуть великий подвиг людей, автор использует в перифрастическом выражении *творцы Победы* лексическую единицу *творец*, имеющую помету «высокое» [1, с. 1309].

Анализ языкового материала показал, что перифразы, относящиеся к группе соционимов, несут позитивную оценку и тем самым положительно воздействуют на чувства читателей.

II. Следующую группу перифрастических выражений, используемых в заголовках статей военного издания «Красная звезда», представляют топонимы – названия географических объектов. Широкое распространение таких единиц связано с тем, что перифраза, являясь ярким стилистическим средством, позволяет авторам статей подчеркнуть существенные признаки конкретного места.

Данную группу перифрастических выражений можно разделить на подгруппы, в которые входят выражения, заменяющие наименование:

1) континентов: *С Белого континента стираются белые пятна* (2020. 16 марта); *Во-*

енные моряки открыли шестой континент (2020. 22 янв.); *В Новый Свет приходит эпоха перемен* (2020. 20 июля);

2) стран: *На древней земле Олимпии* (2021. 1 дек.); *Интерес к великому восточному соседу* (2021. 21 мая); *С австрийских склонов – в Поднебесную* (2022. 17 янв.); *Преумножить статус великой морской державы* (2019. 24 апр.);

3) регионов России: *Надежный щит над янтарным краем* (2020. 13 янв.); *Новые мосты в краю оружейников* (2020. 14 дек.); *Из края вулканов – в старый Петергоф* (2020. 22 апр.); *У житницы страны достойные растут сыны* (2020. 8 апр.);

4) городов: *На коврах Вечного города* (2020. 9 февр.); *Северная столица увидит «Шестой континент»* (2020. 20 янв.); *Новобранцы с берегов Цемесской бухты* (2020. 28 дек.); *Новобранцы из столицы ВДВ* (2019. 9 окт.); *Город первого салюта принимает гостей* (2021. 23 апр.).

Зависимые компоненты во многих перифразах указанной группы употребляются в прямом значении, конкретизируя опорную лексему. При этом некоторые перифрастические единицы, обозначающие топонимы, являются устойчивыми в своем составе словосочетаниями, поэтому читатель без контекста может понять, о каком объекте идет речь, например: *Новый Свет* [1, с. 1158], *Вечный город* [18, с. 58], *Северная столица*, *Белый континент* [19].

В основе перифраз – наименований географических объектов лежат определенные признаки, связанные с историческими фактами, событиями (перифрастические единицы, заменяющие топонимы *Рим* и *Белгород*), со сферой деятельности регионов (перифразы, указывающие на Тульскую область и Ставропольский край), с географическим положением и природными условиями (перифрастические выражения, обозначающие Антарктиду, Калининградскую область, Камчатку, Санкт-Петербург, Новороссийск).

Отметим, что один и тот же объект может характеризоваться по разным признакам. Так, в заголовках статей газеты «Красная звезда» Китай заменен перифрастическими единицами *великий восточный сосед* и *Поднебесная*. В первом случае перифраза связана с местоположением страны, а во втором – с представлениями китайцев о мире [5].

В то же время различные географические объекты могут характеризоваться по одному и

тому же признаку, следовательно, одна перифраза может быть отнесена к разным объектам. Например, общеизвестная перифрастическая единица *житница страны* [1, с. 307] относится к двум регионам: Краснодарскому и Ставропольскому краям. Соответственно, по заголовку статьи *У житницы страны достойные растут сыны* читателю трудно понять, о каком конкретно регионе рассказывается в публикации (в указанной статье рассказывается о Ставропольском крае). Это же можно проиллюстрировать и перифразой *город первого салюта*, которая относится к двум городам: Орлу и Белгороду [2]. Сама статья *Город первого салюта принимает гостей* посвящена Белгороду.

III. Немногочисленна группа наименований предметов материальной культуры (обозначения технических средств). Так, по заголовку *Первые старты «железных коней»* (2021. 23 авг.) без знания контекста сложно определить, о чем пойдет речь, поскольку устойчивым перифрастическим выражением *железный конь* можно заменить наименование любого транспортного средства (в публикации же сообщается о конкурсе «Танковый биатлон» АрМИ-2021).

Внешние характерные признаки легли в основу перифраз, заменяющих вертолет: *Винтокрылые друзья пехоты* (2020. 17 авг.); *Осенние погодные сюрпризы винтокрылым машинам* ничем (2020. 25 сент.).

Особое эмоциональное воздействие на читателя оказывает словосочетание *черная смерть* в заголовке *Активная броня для «Черной смерти»* (2019. 17 июля). Этим выражением заменено название советского штурмовика времен Второй мировой войны Ил-2.

Перифрастические единицы в заголовках *«Морские пахари» на страже безопасности* (2019. 13 сент.) и *Они ответственны за сердце корабля* (2019. 11 янв.), как и другие в рассматриваемой группе, являются образными. Образные выражения позволяют автору не только ярко охарактеризовать предмет (противолодочные и противоминные корабли, машинное отделение корабля), но и высказать свое отношение к сообщаемому.

IV. Единичными примерами представлена группа перифраз-зоонимов: *Четвероногие матросы* (2021. 22 янв.); *Четвероногие помощники не подведут* (2019. 4 окт.); *Верный друг в подарок* (2019. 19 авг.); *Завалы, «Змей Горыныч» и братья наши меньшие* (2021. 15 марта). Традиционные перифрастические выраже-

ния *четвероногие (друзья)* [1, с. 1479] и *братья наши меньшие* [Там же, с. 95] воспроизводятся как готовые единицы речи, но в каждом конкретном случае относятся к определенному денотату. Так, четвероногими помощниками / матросами и братьями нашими меньшими могут быть разные представители животного мира. И только прочитав материал публикации, читатель понимает, что в первой статье рассказывается обо всех животных, а в трех остальных – о собаках.

Проведенный анализ языкового материала показал, что с помощью перифраз журналисты акцентируют внимание читателей на самом ярком и выразительном признаке какого-либо объекта.

С целью проверки узнаваемости перифрастических выражений, используемых в заголовках статей военного издания «Красная звезда», в январе 2022 г. нами был проведен экспериментальный опрос, в котором приняли участие 112 курсантов 1-го курса Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. Отметим, что курсанты училища представляют разные регионы России, поэтому можно говорить об объективной оценке знаний (культуры, истории, географии и др.) современной молодежи.

Для эксперимента было отобрано 69 заголовков, содержащих перифразы. Участникам было предложено распознать в заголовке статьи перифрастическую единицу и определить ее значение.

Результаты опроса показали, что высокую степень распознавания у курсантов имеют перифрастические выражения в следующих заголовках:

- *Низко вам поклониться хотим, люди в белых халатах* (2020. 15 июня) – *врачи* (96%);
- *Повелители корзины и мяча* (2021. 28 мая) – *баскетболисты* (91%);
- *Новобранцы из столицы ВДВ* (2019. 9 окт.) – *Рязань; Витязи морских глубин* (2021. 13 янв.) – *моряки-подводники* (88%);
- *«Красные береты» обеспечивают порядок* (2021. 1 дек.) – *военная полиция* (86%);
- *Воины стальных магистралей* (2020. 5 авг.) – *железнодорожные войска* (80%);
- *Четвероногие помощники не подведут* (2019. 4 окт.) – *собаки, Экзамен держали стражи порядка* (2020. 9 сент.) – *(военная) полиция* (78%);
- *Крепнет мощь «крылатой пехоты»* (2021. 13 авг.) – *воздушно-десантные войска* (76%);

– *Он в веках останется Маршалом Победы* (2021. 1 дек.) – Г.К. Жуков (70%);
 – *На древней земле Олимпии* (2021. 1 дек.) – Греция (68%);
 – *«Черные береты»* против лавин (2022. 23 марта) – морская пехота; *Создатель оружия мира* (2019. 11 нояб.) – М.Т. Калашников (67%).

Низкий процент узнаваемости имеют перифразы в приведенных ниже газетных заголовках:

– *Целители солдатских душ расширяют свою деятельность* (2019. 28 окт.) – психологи; *Первый шаг в синеву Пятого океана* (2020. 15 июня) – небо (17%);

– *Войска со стальными нервами* (2021. 20 янв.) – инженерные войска (16%);

– *Патриарх отечественной военно-полевой хирургии* (2020. 25 нояб.) – Н.И. Пирогов; *Первые старты «железных коней»* (2021. 23 авг.) – танки (15%);

– *Приумножать статус великой морской державы* (2019. 24 апр.) – Россия; *Святой праздник* на все времена (2019. 13 мая) – День Победы (14%);

– *На коврах Вечного города* (2020. 9 февр.) – Рим (13%);

– *Активная броня для «Черной смерти»* (2019. 17 июля) – штурмовик Ил-2; *Стражники эфира на правильном пути* (2020. 15 апр.) – специалисты по радиоэлектронной борьбе (11%);

– *Потомки эллинов снова на АрМИ* (2019. 5 авг.) – греки; *Знатоки земной поверхности* (2019. 11 февр.) – военные топографы; *«Боги войны» совершенствуют алгоритмы подготовки* (2021. 28 апр.) – артиллеристы (7%);

– *Борьба рыцарей пяти качеств* (2020. 19 авг.) – пятиборцы; *Крылатая гвардия выходит на новые рубежи* (2021. 19 февр.) – воздушно-десантные войска (6%);

– *Мощная поступь царицы полей* (2020. 9 дек.) – пехота (5%);

– *Труженики неба расширяют горизонты* (2021. 31 мая) – военно-транспортная авиация (3%).

Проведенный эксперимент показал, что ряд перифраз не был распознан ни одним из участников:

– *Новобранцы с берегов Цемесской бухты* (2020. 28 дек.) – Новороссийск;

– *У житницы страны достойные растут сыны* (2020. 8 апр.) – Ставропольский край;

– *Город первого салюта принимает гостей* (2021. 23 апр.) – Белгород;

– *«Морские пахари»* на страже безопасности (2019. 13 сент.) – тральщики;

– *Повелители высоких технологий* (2019. 18 окт.) – войска связи.

Если в двух последних заголовках перифразы являются авторскими и действительно могут вызвать затруднения в понимании, то первые три выражения, связанные с географией и историей России, – традиционные. К сожалению, у современной молодежи оказалось недостаточно фоновых знаний для определения значения данных перифрастических единиц.

Итак, проведенный анализ текстового материала показал, что в заголовках публикаций газеты «Красная звезда» за 2019–2022 гг. активно используются перифрастические выражения. Перифраза, являясь самостоятельной единицей языка, имеет такие свойства, как описательность, экспрессивность, оценочность, информативность, целостность. Перифрастические единицы не только характеризуют предмет номинации, но и показывают эмоционально-оценочное отношение автора к нему. Перифразы используются журналистами с определенными целями – дать более конкретное представление об описываемом объекте, охарактеризовав его с разных сторон, расставить необходимые автору смысловые акценты, расширить ассоциативное поле читателя.

Нами выделено 4 тематические группы перифраз:

- соционимы;
- топонимы;
- хремотонимы;
- зоонимы.

При этом большое количество перифрастических единиц обозначают наименования родов войск, военнослужащих, техники, что отвечает военной направленности большинства публикуемых в данном издании текстов. Заголовки статей, в которых используются перифразы, несомненно, привлекают внимание читателей к материалу, усиливая воздействующее начало текста. Однако эксперимент, нацеленный на распознавание перифрастических выражений, показал, что многие курсанты не смогли определить значение предложенных перифраз, поэтому заголовки, построенные на основе таких единиц, к сожалению, не смогут привлечь внимание молодых людей к публикациям.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2008.
2. Город первого салюта [Электронный ресурс]. URL: <https://tatfrontu.ru/news/gorod-pervogo-salyuta> (дата обращения 25.04.2022).
3. Долгирева А.Э. Газетный заголовок в прагматингвистическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2002. 26 с.
4. Исаева А.Ю. Коммуникативно-прагматические особенности газетного заголовка: на материале англоязычных интернет-изданий: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
5. История Китая [Электронный ресурс]. URL: <https://studychinese.ru/articles/1/174/> (дата обращения: 25.04.2022).
6. Качаев Д. Социокультурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках: на материале российской прессы 2000–2006 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2007.
7. Кондрашова О.В., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Прецедентные единицы в заголовках статей газеты «Красная звезда» // Вестн. Рос. нов. ун-та. Сер.: Человек в современном мире. 2021. № 2. С. 53–65.
8. Лыскова Т.В. Субстантивные перифразы в современном публицистическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2012.
9. Лютая А.А. Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
10. Мицзита Ф. Продуктивные тематические группы перифраз (соционимы, топонимы, культуронимы) русского языка в лингвокультурологическом аспекте (на фоне китайского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2020.
11. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Синтаксические особенности заголовков статей газеты «Красная звезда» // Вестн. Рос. нов. ун-та. Сер.: Человек в современном мире. 2019. № 4. С. 109–116.
12. Муллинова О.А., Муллинова Т.А., Воробьев А.Е. Прецедентные тексты в газетных заголовках: источники и проблема узнаваемости // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 5. С. 94–100.
13. Норлусеня В.С. Перифраза в современном публицистическом тексте: прагматингвистический аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 137–139.
14. Рапаева Ю.В. Структура перифразы и ее типы // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. Уфа, 2013. С. 90–91.
15. Сабина Е.А. Коммуникативная функция газетного заголовка (на материале арабской и российской прессы): дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
16. Сиривля М.А. Приемы создания прагматической экспрессивности газетного текста (на материале перифрастических оборотов) // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 3. С. 27–30.
17. Сыров И.А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста // Филол. науки. 2002. № 3. С. 59–68.
18. Толковый словарь крылатых слов и выражений / сост. А. Кирсанова. М., 2003.
19. Тришин В.Н. Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index-192-4.htm> (дата обращения: 25.04.2022).
20. Хамидова Л.В. Употребление перифрастических выражений в современной публицистической речи (на материале газет): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2000.

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 2008.

2. Gorod pervogo salyuta [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tatfrontu.ru/news/gorod-pervogo-salyuta> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

3. Dolgireva A.E. Gazetnyj zagolovok v pragmativisticheskom aspekte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Taganrog, 2002. 26 s.

4. Isaeva A.Yu. Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti gazetnogo zagolovka: na materiale angloyazychnyh internet-izdaniy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.

5. Istoriya Kitaya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studychinese.ru/articles/1/174/> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

6. Kachaev D. Sociokul'turnyj i intertekstual'nyj komponenty v gazetnyh zagolovkah: na materiale rossijskoj pressy 2000–2006 gg.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2007.

7. Kondrashova O.V., Mullinova O.A., Mullinova T.A. Precedentnye edinicy v zagolovkah statej gazety «Krasnaya zvezda» // Vestn. Ros. nov. un-ta. Ser.: Chelovek v sovremennom mire. 2021. № 2. S. 53–65.

8. Lyskova T.V. Substantivnye perifrasy v sovremennom publicisticheskom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kirov, 2012.

9. Lyutaya A.A. Sovremennyj gazetnyj zagolovok: struktura, semantika, pragmatika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.

10. Micziti F. Produktivnye tematicheskie gruppy perifraz (socionimy, toponimy, kul'turonimy) russkogo yazyka v lingvokul'turologicheskom aspekte (na fone kitajskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb, 2020.

11. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Sintaksicheskie osobennosti zagolovkov statej gazety «Krasnaya zvezda» // Vestn. Ros. nov. un-ta. Ser.: Chelovek v sovremennom mire. 2019. № 4. S. 109–116.

12. Mullinova O.A., Mullinova T.A., Vorob'ev A.E. Precedentnye teksty v gazetnyh zagolovkah: istochniki

i problema uznavaemosti // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021. № 5. S. 94–100.

13. Norlusenyan V.S. Perifraza v sovremennom publicisticheskom tekste: pragmalingvisticheskij aspekt // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6. № 4(21). S. 137–139.

14. Rapaeva Yr.V. Struktura perifrazy i ee tipy // Sovremennaya filologiya: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. Ufa, 2013. S. 90–91.

15. Sabinina E.A. Kommunikativnaya funkciya gazetnogo zagolovka (na materiale arabskoj i rossijskoj pressy): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.

16. Sirivlya M.A. Priemy sozdaniya pragmaticheskoj ekspressivnosti gazetnogo teksta (na materiale perifrasticheskikh oborotov) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2007. № 3. S. 27–30.

17. Syrov I.A. Funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya zaglavij i ih rol' v organizacii teksta // Filol. nauki. 2002. № 3. S. 59–68.

18. Tolkovyj slovar' krylatyh slov i vyrazhenij / sost. A. Kirsanova. M., 2003.

19. Trishin V.N. Slovar' sinonimov russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index-192-4.htm> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

20. Hamidova L.V. Upotreblenie perifrasticheskikh vyrazhenij v sovremennoj publicisticheskoj rechi (na materiale gazet): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tambov, 2000.



Periphrasis in the modern newspaper headline

The article deals with the periphrasis in the newspaper headlines of the military publication "Red Star". There is suggested the classification of the periphrastic expressions of the objects of paraphrasing, there are given the results of the experimental questionnaire aimed at the recognition of the periphrases by the cadets of the military university. The authors conclude about the important role of the periphrastic units during the formation of the bright headlines, attracting the readers' attention.

Key words: *newspaper "Red Star", newspaper headline, periphrasis, objects of paraphrasing, experimental questionnaire.*

(Статья поступила в редакцию 20.04.2022)

Ю.Ю. ДАНИЛОВА, О.А. ХОХЛОВА
(Елабуга)

РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПЕРСОНАЖЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ АВТОРСКИХ СКАЗОК: СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ*

Предпринимается комплексный анализ речеповеденческих моделей персонажей современной детской сказки в рамках лингвокогнитивного и социолингвистического подходов. Делается вывод, что осмысленное «погружение» в текст способствует успешной социализации личности ребенка, пошагово формируя его картину мира, лингвокогнитивный и коммуникативно-стратегический потенциал, эмоциональный интеллект, индивидуальную результативность.



Ключевые слова: *речеповеденческие модели, осмысленное чтение, категоризация, картина мира, социализация личности, личная результативность.*

Одной из ключевых компетенций XXI в. в связи с переходом к постиндустриальному типу общества становится умение работать с его главным ресурсом и фактором производства – информацией. Это отражается на роли литературы и чтения в жизни современного человека, т. к. умение читать вдумчиво, быстро и качественно вычлнять актуальную информацию становится важным навыком в жизни. Мобильность в мире информации дает много преимуществ современному человеку: быстрее устанавливаются социальные контакты, политические и культурные взаимосвязи. Все эти тенденции отражаются главным образом в устной и письменной речи как основных средствах передачи мыслей.

На данном этапе развития современного языкознания становится актуальной область когнитивной лингвистики и социолингвистики, рассматривающих вопросы взаимодействия языка и мышления, культуры, общества. В процессе интерпретации текстов современ-

* Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030).

ных авторских сказок в аспекте лингвокогнитивного и солингвистического подходов становится очевидным, что при чтении, в частности, «сказочных» текстов у детей как результат осмысленного опыта формируются стереотипные речеповеденческие модели, которые впоследствии составляют основу и определяют специфику аксиологической системы личности в целом. О высокой степени значимости данного вопроса свидетельствуют многочисленные исследования, посвященные духовно-нравственному воспитанию детей посредством сказок, и народных, и авторских [8–10]: «сказка учит ребенка, предметно воплощая его надежды и страхи, выходу из самых сложных жизненных ситуаций, воспитывает манеры поведения, учит быть ласковым и добрым...» [1, с. 27]. Более того, сегодня в качестве самостоятельного направления образовательного процесса принято выделять литературную педагогику, в круг изучаемых проблем которой входят «механизмы действия сознания человека при прочтении текстов и связь полученной и осмысленной информации с деятельностью индивида в мире» [14, с. 510]. Значимым в этом плане становится понятие «социализация индивида» (в аспекте описания ее речевого поведения [6]) как «процесс усвоения социальных норм, культурных ценностей, установок и образцов поведения того общества, социальной группы и общности, к которым он принадлежит» [12, с. 14], т. е. в результате «интериоризируется социальный мир и происходит становление личности» [Там же]. С этих позиций авторские сказки Бориса Заходера, на наш взгляд, образцовые. В рамках данной статьи мы остановимся на двух – «Хрюк на елке» и «Ма-тари-кари». Первая сказка имеет, прежде всего, ярко выраженную воспитательную функцию. Во-первых, ключевой становится лексема *хрюк* (26 раз / 3%), которая вынесена в априори сильную позицию текста, заглавие, и составляет концептуально-семантическое ядро сказки: основная идея сказки – обличение большого невежды Хрюка. Сразу обращает на себя внимание традиционное сказочное начало текста (*Хотите – верьте, хотите – нет...* [5, с. 6]) и наделение главного героя волшебной способностью – ходить на двух ногах. Очевидно, что автор «очеловечивает» образ Хрюка – такая антропоморфная характеристика актуализирует в сознании читателя когнитивные параллели: среди людей существуют подобные типы. Языковые приемы, используемые в сказке, традиционны для Б. Заходера: это использование звукоподражаний

(*бе-бебезумец ты!; бе-е-едного; замур-мур-мурзаний!* [5, с. 7]), а также авторские трансформации ФЕ типа *не поросычье дело; задирать пяточок; сердчишко екает: Все удивляются, все Хрюка хвалят, а он пяточок все выше задирает; Идут они с Кошкой, а у Хрюка сердчишко все-таки екает: а что как узнают, да с кашей...* [Там же, с. 5, 16].

Герои сказки – типичные представители животного мира с присущими им функциональными характеристиками. Однако автор добавляет к их образам психологические черты и стереотипные представления. Так, образ Кошки становится зооморфным кодом культуры, который транслирует древнейшие представления человека о данном животном и ассоциации с ним. В данной сказке Кошка наделена такими качествами, как хитрость, ловкость, изобретательность. Она выполняет функцию проводника и помогает вступить Хрюку в людской мир: *Самому бы ему ни в жизнь до такой хитрости не додуматься, но у него кошка знакомая была – в школе сторожем служила* [Там же, с. 9]. В этом простом, на первый взгляд, предложении автором актуализированы ключевые архетипические представления о животном: так, в фольклоре кот/кошка выполняет «функцию медиатора, посредника между мирами, соединяя мир людей и мир духов, мир людей и мир животных, мир детей и мир взрослых» [7, с. 109], это хранитель в самом широком смысле – хранитель дома, сторож/страж (поэтому образ животного часто связывают с лиминальным, пограничным, пространством, например порогом), хранитель детей, их сна (один из самых частотных образов колыбельных песен, где он убаюкивает и охраняет ребенка, пребывающего в пограничном состоянии сна) и, конечно, он мудрый (носитель знаний о мироустройстве) и хитрый [3; 7]. Для ребенка образ проводника и мудрого защитника очень важен: как правило, возникает когнитивная параллель с матерью, которая тоже приводит ребенка в этот, земной, мир, в эту жизнь и неуклонно сопровождает его на протяжении всего жизненного пути. Не случайно и то, что образ кошки связывают с женским началом и домом, в частности, с именем богини славянского пантеона – Макошей/Мокошей, покровительницей всех женских, домашних дел и хранительницей очага, семьи, детей. Важны и бытовые реалии: кошка как наиболее популярное домашнее животное вызывает у ребенка при чтении положительные ассоциации, которые в связи с ее характеристикой и действиями могут соот-

нестись в сознании ребенка с мамой, а также родными и близкими людьми.

Интересен с когнитивной точки зрения и образ самого Хрюка. Этимология его имени прозрачна и контекстуально обусловлена: оно происходит от разговорного *хрюк*, являясь производным, отглагольным существительным (образование от глагола *хрюкать* путем бессуффиксного способа) и дает читателю прямую отсылку к животному, воспроизводящему этот звук, – свинье. В данном случае идет наложение плана содержания и плана выражения: Хрюк сам по себе является свиньей и еще ведет себя по-свински. Здесь очевидной становится авторская аллегорическая параллель с человеческими качествами и характеристиками. Такая отрицательная речеповеденческая модель стала стереотипной, что подтверждается лексикографическими данными. Например, в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова в словарной статье «свинья» данная лексема с точки зрения внутренней парадигматики предстает как полисемант, в план содержания которого входят значения, обусловленные метафорическим переносом: ЛСВ-2 «перен. Грязный, неопрятный человек, неряха (разг. презрит.) Кто имеет вид свиньи, грязен, как свинья и характеризует человека некультурного, подлого, неблагородного» [11] и ЛСВ-3 «перен. О человеке, незаслуженно сделавшем неприятность кому-н., грубом, неблагодарном (разг. бран.)» [Там же]. В этом плане показательным становится мотив переодевания, т. е. визуального «преображения» главного героя из свина в мальчика: – *Да как же тебя не узнать? У тебя же хвостик пороссячий!* – *А я штаны надену!* – *Да ведь у тебя и копытца пороссячи!* – *А я ботинки обую!* *Еще и с галошами!* – *Да ведь глазки-то у тебя тоже пороссячи!* – *А очки на что? Да у ребят там карнавал будет, они сами наряжаются – кто лисой, кто зайцем, а кто и серым волком!* [5, с. 9]. Однако при перемене внешних «слагаемых» внутреннее наполнение не изменилось, Хрюк остался грубым и неблагодарным: *А Хрюк вместо «спасибо» как на кошку цыкнет: «Брысь, такая-сякая!»* [Там же, с. 20]. В этом и заключается основной смысл авторской интенции: работа над внешней оболочкой малоперспективна, если внутреннее содержание (интеллектуально-творческие, духовные, культурные установки) личности статично. Для того чтобы выйти на новую ступень, войти в новый для себя мир, необходимо работать над собой, изучать новое, знать правила и нормы социально-личностного функциониро-

вания и соблюдать их. Только в таком случае удастся достичь положительных результатов.

Таким образом, автором поднимается проблема вежливости, которая в лингвистической науке определяется как социокультурный феномен, основу которого составляют понятия «речеповеденческая категория/модель», «коммуникативная модель», «дискурсивная стратегия» [6; 13]. На уровне детской дискурсивной практики сказка Б. Заходера «Хрюк на елке» способствует формированию позитивной (через сравнение и неприятие негативной/деструктивной) межличностной речеповеденческой модели: ребенок понимает и сам делает выводы о том, как важно знать правила поведения и этикета, быть приветливым и благодарным, что это ценится в любом обществе во все времена. Здесь стоит сказать о коммуникативной значимости структурных элементов речи, текста и единиц речевого акта как способов достижения эффективной коммуникации: т. е. при правильной подаче информации у ребенка с детства формируется модель продуктивной коммуникации.

В круг изучения проблем литературной педагогики входит и определение воспитательных функций сказок. Сказка позволяет доступно, без лишней строгости и формальности объяснить ребенку, как поступать правильно, а как – нет, что хорошо, а что плохо. В сказках отражаются многие аспекты жизни, выстраиваются механизмы человеческих взаимоотношений, представлены разные типы героев, которые знакомят ребенка с тем, что он может встретить во взрослой жизни. Поэтому процесс категоризации, установления смыслов и их акцентов очень важен, поскольку так запускается процесс социализации. Цель сказки – духовное и гармоничное развитие ребенка, создание благоприятной почвы для его социально-личностного роста и становления личности в целом.

Лингводидактический потенциал сказки Б. Заходера «Ма-Тари-Кари» высок и определяет ее концептуальное наполнение и развитие сюжетной линии. Основу сюжета составляет трансформация речеповеденческой модели главного героя от негативной (*очень страшный крокодил, который никогда, никому, ни при каких обстоятельствах не сказал ни одного доброго слова* [4, с. 4]) к позитивной (стал вежливым). В сказке очевидна намеренная актуализация автором негативного образа крокодила, при описании которого центральным становится прилагательное/наречие *страшный/страшно*, выполняющее функцию ключе-

вого слова-интенсификатора, вербализующего высокую степень проявления признака: у Крокодила заболели зубы. Да еще как? СТРАШНО!; аппетит у него тоже был СТРАШНЫЙ!; все у него было страшное: страшный хвост и страшная голова, страшная пасть и ОЧЕНЬ СТРАШНЫЕ ЗУБЫ!; лапки... СТРАШНО коротенькие; характер у него тоже был СТРАШНЫЙ!; СТРАШНО большие слезы [4, с. 2–5]. Эффект от использования данного определения увеличивается за счет визуальной презентации: лексема СТРАШНЫЙ выделяется посредством шрифта и прописных букв. Таким образом определяется авторская лингвопрагматика: ребенок-читатель понимает концептуальность данной характеристики образа. Если ребенок – слушатель, то обычно такой эффект достигается за счет особой интенсивной интонации и речевого темперамента читающего родителя. Точно такую же тактику автор использует при написании словосочетания ДОБРОЕ СЛОВО, делая акцент на нем, когда Крокодил его произносит. Все это способствует более эмоциональному восприятию текста, усилению коммуникативного воздействия на читателя/слушателя. Так, ребенку наглядно и/или аудиально, с использованием знакомых образов, демонстрируется польза и необходимость использования «вежливых» слов в коммуникативной межличностной ситуации. Ребенок, получая этот опыт, продуцирует новоприобретенные знания в свою жизнь, применяя технику этикетной лексики и в целом возможной ситуации, ее решения на практике.

Семантическое ядро сказки, подкрепленное статистическими данными, – крокодил (39 раз; 2,8% частотности), птичка (22 раза; 1,6%), зуб (21 раз; 1,5%), страшный (16 раз; 1,15%), чистить (10 раз; 0,72%), больной (7 раз; 0,5%), ой-ой (5 раз; 0,36%) – определяет сюжетную линию произведения: на первый план выходит образ страшного Крокодила, страдающего от зубной боли, и маленькой птички, которая помогла ему в сложной ситуации.

Интересен лингвистический состав текста сказки: автор использует звукоподражания (О-Э-О) и диминутивы (*собезьяничала, прямахонько*), т. к. они позволяют приблизить язык сказки к тому языку, который привычен детям, что, несомненно, способствует симпатии ребенка к произведению. Для этой же цели автор использует окказионализмы (*покрокодилски*): ребенку близка подобная номинация понятий, поскольку его речь стро-

ится по примеру моделей слов, которые он уже знает. Использование подобных словесных конструкций позволяет быстро войти в контакт с читателем/слушателем-ребенком, а с точки зрения языка знакомит с существующим в языке словообразовательными моделями. Есть в сказке и типичная сказочная лексика, характеризующая народную традицию, например традиционное начало *Жил-был*. Автор также использует для выражения эмоций героев междометия: *ой-ой-ой* (как буквальное выражение боли). Интересно обыгрывание фразеологизма *крокодиловы слезы* в тексте сказки. Согласно «Большому фразеологическому словарю русского языка» под ред. В.Н. Телии план содержания ФЕ *крокодиловы слезы* определяется как «неискреннее, лживое сожаление; лицемерное сочувствие, сострадание» [2, с. 339–340]. План содержания ФЕ обусловлен зооморфным кодом культуры, стереотипно представляя крокодила как хищного, прожорливого, кровожадного животного. Однако слезы выступают как символ сожаления и раскаяния, и контраст, лежащий в основе фразеологизма, позволяет выступать ему в качестве меры цинизма [Там же, с. 339–340]. В контексте сказки автор использует прием лингвокогнитивной конфронтации за счет наложения прямого и метафорического планов: Крокодил плачет искренне – от зубной боли: когда Попугай выкрикивает, увидев слезы Крокодила: «*Вы видите – Крокодил плачет! – Крокодиловыми слезами!*», – птичка Тари применяет стратегию открытого порицания речевой агрессии – она незамедлительно реагирует и «одергивает» выскочку: «*–Зубы-то у него по-настоящему болят, верно? Значит, и слезы настоящие! Самые настоящие горькие слезы!*» [4, с. 6]. Очевидно, что здесь происходит наложение семантических планов омонимичных выражений (ФЕ и свободного словосочетания) и в результате данных системных отношений возникает внешняя омонимия: ФЕ в контексте заданной коммуникативной ситуации неуместна и она разрушается, как следствие, аннулируется негативно обусловленная тактика агрессивного речевого поведения Попугая и речевой инцидент становится исчерпанным. Так, в произведении параллельно поднимаются важные аспекты межличностных и групповых взаимоотношений в лингвосоциуме.

Концептуальная составляющая сказки буквально такова: в любой, даже в самой, казалось бы, безвыходной ситуации с отрица-

тельным героем могут произойти качественные метаморфозы (он может исправиться, осознать неправоту своих действий, стать добрым, вежливым, дружелюбным). Смена речеповеденческой модели Крокодила произошла как ответ на априори позитивную реакцию маленькой, но с большим сердцем птички Тари, основой коммуникативной тактики которой стали понимание, сочувствие, участие, защита и реальная помощь в сложной ситуации. Ее вербальная реакция на резкую брошенную реплику фыркающей Мартышки (*Можно подумать, ты знаешь, что такое зубы!*) становится ключевой: – *Зато я хорошо знаю, что значит «больно»!* – сказала птичка Тари. – *И знаю, что если тебе больно, а над тобой смеются – тебе вдвое больнее! Вы видите – Крокодил плачет!* [4, с. 6] – и определяет концептуальный план всего произведения. Через языковые модели с ярко выраженным эмоциональным содержанием автор проявляет эмпатию по отношению к героям и транслирует это читателю. Иначе говоря, ребенок через чтение и включение в эмоции персонажей переживает моменты вместе с ними, что положительно скажется на формировании эмоционального интеллекта ребенка.

Особую ценность данного произведения составляет диалогичность повествования: в сказке идет постоянный диалог автора с ребенком, который реализуется посредством множества вставных конструкций, обращений, вопросительных предложений. Например: *Умываться он, что правда, то правда, никогда не забывал, но, когда живешь в реке, это не такая уж большая заслуга, верно?; И неудивительно, что в один прекрасный день (так уж говорится, хотя для Крокодила, поверь, этот день вовсе не был прекрасным!)...* [Там же, с. 3]. Таким образом читатель/слушатель постоянно включается в процесс, он не сторонний «наблюдатель» происходящего в сказке, а полноценный собеседник и даже участник самого действия. Для ребенка очень важно, чтобы его слышали и слушали, разговаривали с ним на равных, а за счет «включения» усиливается внимание к самому произведению, увеличивается интерес к нему и к проблемным вопросам, затрагиваемым в конкретном произведении.

Одним из способов лингвокогнитивного контакта («диалога») с ребенком становится введение и описание типичных бытовых ситуаций: основу сюжета составляет процедура (не)чистки зубов. Актуальность данного

вопроса (в некоторых случаях, проблемы) не вызывает сомнений, поскольку с ним сталкивается каждая вторая семья точно, в которой есть дети 3–7 лет. Об этом свидетельствуют разнообразные группы мам/родителей в социальных сетях, рынок сегодня полон предложений (психолого-педагогического сопровождения (например, различные мастер-классы, интенсивы, программы типа «Самостоятельный ребенок», «Умываюсь сам», «Я сам!» психологов, монтессори-педагогов, нейропсихологов и др. специалистов в области детского воспитания и развития), которые, надо сказать, пользуются популярностью у родителей и получают положительные отзывы последних. Действительно, ежедневные процедуры, требующие дисциплинированности и систематичности, у малышей не вызывают особого энтузиазма. В этом смысле сказка «Ма-Тари-Кари» приходит на помощь: в аллегорической форме она описывает возможные реальные последствия, к которым может привести отказ от ежедневной чистки зубов. Мотивационный потенциал увеличивается за счет реалистичности и детализации изображения автором ситуации: *в зубе и колото, и ныло, и словно буровом сверлило и вдобавок стреляло!* [4, с. 3]. На уровне языковой вербализации авторская прагматика достигается посредством приема семантической и синтаксической градации, когда каждое словосочетание уточняет предыдущее, повышая таким образом степень интенсивности ассоциативно-смыслового и эмоционального содержания контекста. Автором представлены и возможные варианты речеповеденческих моделей героя в ситуации, когда «страшно болит зуб»: в попытке облегчить боль можно приложить холодное, горячее, «попрыгать на одной ножке» т. п. Таким образом читатель/слушатель может провести личностно ориентированные параллели: узнать себя (или возможного себя) в герое, спроецировать представленные стереотипные модели поведения при боли «на себя» (предполагается, что к моменту знакомства с данной сказкой, ребенком «болевого» опыт уже приобретен: упал, ушибся, укололся, обжегся и т. п.). В этом и заключаются лингводидактика и педагогический потенциал сказки, ее мотивационные и мотивирующие ресурсы: после прочтения и полного проживания ситуации, оценки действий всех персонажей, категоризации сложившейся ситуации посредством антиномий «хорошо – плохо», «можно – нельзя», «нужно – не нужно», установления причинно-

следственных связей ребенок получает визуализацию (в широком смысле) разных речеповеденческих моделей и выбирает одну из них как руководство к действию. Относительно реальной ситуации механизм буквально работает так: на приглашение родителя умыться и почистить зубы может последовать отказ ребенка (такое возможно через некоторое время после прочтения сказки), однако напоминание о «том самом» Крокодиле позволяет скорректировать реакцию ребенка и направить ее в нужное русло. Немаловажно, что такая «перезагрузка» (в данном случае пережитые ранее ребенком эмоции срабатывают как триггер) позволяет сохранить и психоэмоциональные ресурсы обеих сторон, повышая эргономичность коммуникации в целом.

Таким образом, при помощи разнообразных приемов (звукоподражание, графическая «маркировка» ключевых понятий, авторские трансформации ФЕ, ассоциативное проектирование и аллегорические параллели, введение зооморфных кодов культуры, смена речеповеденческой модели главного героя, введение бытовых ситуаций, диалогичность) в данной сказке реализованы воспитательная, дидактическая и гносеологические функции, показаны механизмы действия общества в конфликтных ситуациях, поведение разных типов людей в стрессовой ситуации. Все это остается в сознании ребенка в виде базовых (универсальных) категорий и ценностей человеческого общежития.

Заключая вышесказанное, отметим, что для сказки (в частности, современной) характерно триединство воспитательной, гносеологической, дидактической функций. Тексты, которые читаются детям и самими детьми, становятся одной из предпосылок становления картины мира, общественно значимых представлений, жизненных принципов, аксиологических понятий, моделей речевого поведения и т. д. Дети в силу возраста действуют «по образу и подобию», поэтому очень важно качественно подходить к подбору текстов: сказка в этом смысле – источник знаний, позволяющий ребенку получить осмысленный опыт, ключ к действию в сложных и нетипичных ситуациях. Поэтому важно обращать внимание не только вербальные маркеры, репрезентирующие речевое поведение, но и то, что выходит за границы языка – когнитивные аспекты поведения (насколько это возможно в рамках данного жанра), характер, мимику, жесты, манеры, внешний вид, условия (социальный и культур-

ный контекст), на риторическую ситуацию и, конечно, авторскую прагматику, обусловленную желанием продемонстрировать ребенку возможные пути адаптации к социокультурной среде. Так, коммуникативные стратегии и тактики, поведенческие модели героев становятся образцово-шаблонными, ребенок может в результате рефлексии дать им оценку, которая позволит ему определиться с оптимальной в его случае речеповеденческой моделью. Этот осмысленный выбор ребенок делает самостоятельно посредством простой категоризации «это плохо => я хочу/не хочу и буду/не буду так <= это хорошо».

Следовательно, безопасное копирование, трансформация реальности, проектирование многомодальной виртуальной среды, создание собственного сценария и т. п. способствуют формированию критического (перспективного) мышления ребенка в отношении как текста в любом его проявлении, так и окружающей реальности, в конечном счете – формированию эмоционального интеллекта и личной ризельности.

Таким образом, сам процесс формирования моделей речеповедения является динамичным и затрагивает когнитивную систему ребенка. Через «погружение» в текст на всех уровнях своего когнитивного и социолингвокультурного бытия посредством функционально осмысленного наблюдения, фиксации и оценку возможных результатов (опыт сказочных героев) ребенок приходит к собственной осознанной деятельности (выбор оптимальных, на его взгляд, речевых и поведенческих стратегий и тактик в конкретной ситуации). Такая активная позиция читателя-деятеля позволяет ребенку находить собственные смыслы, ответы на свои вопросы, понимать причинно-следственные связи происходящего и давать ему адекватную оценку, расставлять приоритеты, делать выбор и, в конечном счете, самореализовываться в этом мире как полноценная, гармоничная, мобильная и успешная личность.


Список литературы

1. Баталова А.А., Тарасенко Е.О. Детская литература как источник воспитания положительных качеств // Лингвокультурология. 2010. Вып. 4. С. 27–31.
2. Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В.Н. Телия. М., 2010.
3. Гура А.В. Кошка, кот // Славянские древности. Этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого. М., 1999. Т. 2. С. 637–640.

4. Заходер Б.В. Ма-Тари-Кари. М., 1988.
5. Заходер Б.В. Хрюк на Елке. М., 1968.
6. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 1992.
7. Киселева М.С. Кот/кошка как персонификация семейного духа-хранителя в современном русском фольклоре // Литература. Литературоведение. Устное народное творчество. 2017. № 3(16). С. 107–110.
8. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
9. Михайлина Е.В. Педагогический потенциал русской народной сказки в воспитании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
10. Никеева М.М. Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.
11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (дата обращения: 17.09.2021).
12. Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности в системе формирования социального образа (на материале художественного дискурса): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2012.
13. Шамьенова Г.Р. Принцип вежливости как особая коммуникативно-прагматическая категория в русском речевом общении: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2000.
14. Шастина Е.М., Шатунова О.В., Борисов А.М., Божкова Г.Н. Литературная педагогика: становление и перспективы // Научный диалог. 2018. № 12. С. 504–518.
- taniya detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.
9. Mihajlina E.V. Pedagogicheskij potencial ruskoj narodnoj skazki v vospitanii mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014.
10. Nikeeva M.M. Formirovanie osnov npravstvennyh predstavlenij u mladshih shkol'nikov posredstvom narodnyh skazok: dis. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2006.
11. Ushakov D.N. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (data obrashcheniya: 17.09.2021).
12. Chebotnikova T.A. Rechevoe povedenie lichnosti v sisteme formirovaniya social'nogo obraza (na materiale hudozhestvennogo diskursa): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2012.
13. Sham'enova G.R. Princip vezhlivosti kak osobaya kommunikativno-pragmaticheskaya kategoriya v russkom rechevom obshchenii: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2000.
14. Shastina E.M., Shatunova O.V., Borisov A.M., Bozhkova G.N. Literaturnaya pedagogika: stanovlenie i perspektivy // Nauchnyj dialog. 2018. № 12. S. 504–518.

* * *

1. Batalova A.A., Tarasenko E.O. Detskaya literatura kak istochnik vospitaniya polozhitel'nyh kachestv // Lingvokul'turologiya. 2010. Vyp. 4. S. 27–31.
2. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka / otv. red. V.N. Teliya. M., 2010.
3. Gura A.V. Koshka, kot // Slavyanskije drevnosti. Etnolingvisticheskij slovar' / pod red. N.I. Tolstogo. M., 1999. T. 2. S. 637–640.
4. Zahoder B.V. Ma-Tari-Kari. M., 1988.
5. Zahoder B.V. Hryuk na Elke. M., 1968.
6. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M., 1992.
7. Kiseleva M.S. Kot/koshka kak personifikaciya semejnogo duha-hranitelya v sovremennom rusском fol'klore // Literatura. Literaturovedenie. Ustnoe narodnoe tvorcestvo. 2017. № 3(16). S. 107–110.
8. Korotkova L.D. Avtorskaya didakticheskaya skazka kak sredstvo duhovno-npravstvennogo vospiti-



***Speech behavior models
of the characters of the modern
Russian authors' fairy tales:
the child's socialization
by the means of the meaningful
reading***

The article deals with the complex analysis of the speech behavior models of the characters of the modern children's fairy tale in the context of the linguocognitive and sociolinguistic approaches. There is concluded that the meaningful study of the text supports the successful socialization of the child's personality, gradually forming its world picture, the linguocognitive, communicative and strategic potential, the emotional intelligence and the individual resiliency.

Key words: *speech behavior models, meaningful reading, categorization, world picture, socialization of personality, personal resiliency.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

О.В. НАУМЕНКО, Ю.О. БИРЮКОВА
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Рассматривается проблема подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности младших школьников. Описывается возможный путь подготовки учителя к формированию финансовой грамотности учащихся начальных классов. Обозначены элементы инварианта содержания и методики подготовки учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младшеклассников.



Ключевые слова: *функциональная грамотность, финансовая грамотность, начальное образование, младший школьник, подготовка учителя, прикладная математика, студент.*

На современном этапе развития общества возрастает потребность в функциональной грамотности подрастающего поколения. Появившееся в 1965 г., на Всемирном конгрессе министров просвещения понятие «функциональная грамотность» толковалось как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем» [5]. Позднее (1978 г.) это определение уточнит ЮНЕСКО: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного его функционирования как члена сообщества, которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [Там же].

В настоящее время под функциональной грамотностью понимают «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1]. Иначе – это навыки и умения, которые любому человеку необходимы для жизни в современном постоянно и быстро изменяющемся мире.

Подчеркнем: важны не столько собственно знания, сколько умения их применить и чаще всего в нестандартной ситуации. Это, в свою очередь, требует найти недостающую новую достоверную информацию и на ее основе спланировать алгоритм действий, освоить новые виды и способы деятельности, постоянно заниматься саморазвитием и самообразованием. Именно по уровню функциональной грамотности обучающихся судят о качестве образования.

Функциональная грамотность включает: читательскую грамотность, естественно-научную грамотность, математическую грамотность (прикладную математику), финансовую грамотность, юридическую грамотность, компьютерную грамотность, грамотность в вопросах здоровья и семейно-бытовой жизни, креативное (творческое) мышление [1].

Согласно нормам федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, уже на уровне начальной школы следует вести работу по формированию функциональной грамотности («способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [3, п. 34.2]) практически по всем ее составляющим. И если формирование грамотности в чтении и письме, прикладной математике, представлений о естественно-научной картине мира, в семейно-бытовых вопросах и вопросах здоровьесбережения были традиционными для российского начального образования, то формирование юридической и финансовой грамотности младших школьников стало новшеством, к которому оказались готовы далеко не все педагоги начальной школы.

В нашей статье мы остановимся на вопросе подготовки учителей начальных классов к формированию финансовой грамотности младшеклассников.

В соответствии с концепцией Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации, под финансовой грамотностью следует понимать «способность:

- эффективного управления личными финансами;
- осуществлять учет расходов и доходов домохозяйства и осуществлять краткосрочное и долгосрочное финансовое планирование;

– оптимизировать соотношение между сбережениями и потреблением;

– разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг (в том числе инструментов рынка ценных бумаг и коллективных инвестиций), иметь актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках;

– принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознанно нести ответственность за такие решения;

– компетентно планировать и осуществлять пенсионные накопления» [2].

Нам видится, что подготовка педагога к формированию финансовой грамотности младших школьников должна включать следующие этапы:

- 1) мотивационный;
- 2) личностный когнитивный;
- 3) методический когнитивный;
- 4) функциональный.

Первый (мотивационный) этап осуществляется при знакомстве студента педагога с нормативно-правовой базой российского начального образования (ОПК-1), где даны четкие указания на необходимость соответствующей профессиональной подготовки педагога [4, п. 3.3].

Второй (личностный когнитивный) реализуется в процессе профессиональной подготовки в рамках формирования универсальной компетенции (УК-9), согласно которой педагог должен быть «способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности» [Там же, п. 3.2]. Знания, умения и способы действий в области личной финансовой грамотности, необходимые любому современному человеку, а уж тем более педагогу, могут формироваться в процессе освоения дисциплин «Финансовый практикум», «Математика и информатика», «Основы естествознания и обществознания» или курсов «Финансовая математика». На этом этапе студент изучает:

– основные принципы экономического анализа и рационального выбора экономического поведения;

– существенные виды личных доходов и расходов;

– основы ведения личного бюджета;

– типы финансовых организаций и правила взаимодействия с ними;

– виды финансовых рисков и источники их возникновения для физического лица, способы управления рисками;

– возможности современных электронных программ в личном финансовом планировании и др.

Здесь же студент будет учиться:

– критически оценивать информацию о предлагаемых финансовых продуктах и об изменениях в экономике;

– понимать целесообразность личного экономического и финансового планирования;

– контролировать личный бюджет, используя существующие программные продукты;

– решать типичные экономические задачи личного финансового планирования и выбирать эффективные инструменты для достижения финансовых целей;

– анализировать существенные положения договоров, заключаемых с финансовыми организациями, оценивать возможные личные риски, в том числе риск мошенничества, и предупреждать их последствия;

– пользоваться достоверными источниками информации о правах и обязанностях потребителя финансовых услуг, оценивать свои права на налоговые льготы, пенсионные и социальные выплаты и т. п.

Третий (методический когнитивный) этап подготовки педагога к формированию финансовой грамотности школьников заключается в изучении предлагаемых методических систем формирования финансовой грамотности учащихся начальной школы: их целей, задач, планируемых результатов, методов и приемов, а также имеющихся средств (программ, учебных пособий, электронных ресурсов) и анализе имеющегося передового педагогического опыта в реализации этих систем. Указанный этап может и должен реализовываться в рамках дисциплин методического профиля, а именно «Методика обучения математике в начальной школе», «Методика преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе» и/или дисциплины по выбору обучающегося «Методика формирования финансовой грамотности в начальной школе».

Четвертый (функциональный) этап подготовки педагога к формированию финансовой грамотности учащихся начальной школы предназначен для овладения практикой работы учителя в данном направлении, что и определяет в качестве места и времени его осуществления учебную (предметно-содержательную) практику в предметно-методическом модуле профиля 44.03.01 «Начальное образование». Содержание этого этапа предполагает наблюдение за деятельностью педагога-наставника в части формирования финансовой грамотности

сти младших школьников как на уроках, так и во внеурочной деятельности, включение в содержание пробных уроков «Математика» и «Окружающий мир» и внеурочных занятий заданий, способствующих формированию финансовой грамотности учащихся начальной школы.

Далее мы укажем вопросы, которые, на наш взгляд, обязательно должны найти место в содержании подготовки учителя начальных классов к формированию экономической грамотности младшеклассников:

Тема 1. Деньги (Сущность денег. Валюта. Виды валюты. Перевод денежных средств из одной валюты в другую. Валютные операции: покупка и продажа валюты).

Тема 2. Семейный бюджет (Доходы и расходы. Расчеты и платежи. Налоги. Ипотека. Пенсии. Социальные пособия. Планирование личного бюджета. Сбалансированность личного бюджета. Инструменты для планирования личного бюджета).

Тема 3. Товары и покупки (Цена и стоимость. Разумный выбор товаров и услуг).

Тема 4. Финансовые цели и планы (Как ставить цели и достигать их. Сбережения. Банковский вклад (сущность, сумма, ставка, срок, выплаты). Кредиты и займы (сущность, сумма, ставка, срок, платеж). Облигации).

Тема 5. Финансовый обман (Мошенничество. Финансовые пирамиды. Микрофинансовые организации. Страхование вклада).

Тема 6. Основы предпринимательства (Индивидуальное предпринимательство. Производство. Инвестиции. Рента. Доходность).

Современное образование требует активных методов обучения, поэтому наряду с самостоятельной подготовкой студентов мы предлагаем для различных видов учебных занятий и контроля освоения обучающимися запланированных результатов обучения, применение таких образовательных технологий:

а) для теоретических занятий: изучение теоретического материала по технологии «перевернутый класс», видеолекция, дискуссия;

б) для практических занятий: анализ и решение кейс-заданий – конкретных ситуаций различного типа, деловая игра «Твои финансы поют романсы?» («Доходы и расходы»), «Финансист»; практическая личностно ориентированная работа (составление личного бюджета, личного финансового плана), тренинг в решении практико-ориентированных математических задач с финансовой фабулой, компьютерное тестирование.

Приведем примеры таких заданий.

- **Задача 1.** В июле 1 кг огурцов в Волгограде стоил 60 рублей, в сентябре цена выросла на 15%, а в октябре еще на 15%. Сколько стоил 1 кг огурцов в октябре?

- **Задача 2.** Средняя зарплата учителя с сентября по декабрь прошлого года составляла 29 000 рублей в месяц. А с января по июнь включительно учитель получил ежемесячную прибавку к прежней зарплате за классное руководство в размере 5 000 рублей. Каков общий доход, полученный учителем за учебный год? Какова сумма его подоходного налога за этот период?

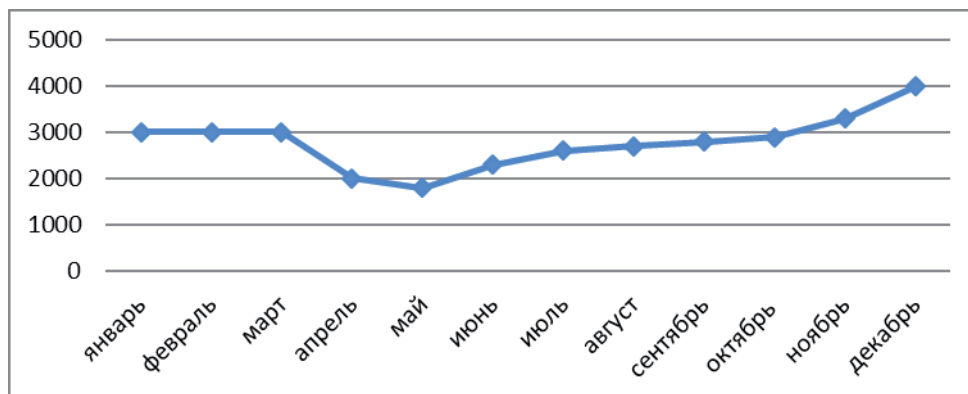
- **Задача 3.** Для покупки машины Анатолий взял в банке кредит 120 000 рублей на один год, предполагая вносить каждый месяц одинаковую сумму, чтобы выплатить весь долг, вместе с процентами через год. Сколько рублей он должен вносить в банк ежемесячно, выплачивая 19% годовых? Сколько в итоге он должен вернуть банку через год?

- **Кейс-задание 1.** Семья Ивановых состоит из трех человек – мама, папа и дочь Маша. Зарплата мамы составляет 33 000 рублей, зарплата папы – 45 000 рублей, а Маша – еще школьница и не работает. Ежемесячные траты семьи составляют: 30 000 рублей – на продукты; 6 234 рублей – на оплату коммунальных услуг; 412 рублей – оплата Интернета; 8 000 рублей – на занятия Маши с репетитором по математике; 1 640 рублей – на проездные билеты на транспорт; 2 500 рублей на – обеды в школе; 5 000 рублей – покупка бензина для машины; 4 000 рублей – откладывается на экстренный ремонт техники, одежды и обуви. Возможно ли в этом месяце купить Маше новый ноутбук, если его стоимость 37 000 рублей? Какие варианты решения проблемы вы можете предложить?

- **Кейс-задание 2.** После окончания педагогического университета Вова устроился на работу в школу и задумался о том, где будет проживать самостоятельно: снимать или купить собственную квартиру. Узнав цены на недвижимость, Вова выбрал квартиру для покупки в любимом районе стоимостью 1 300 000 руб. Сможет ли Вова купить эту квартиру через 5 лет, не прибегая к ипотеке, если на покупку использовать его ежемесячную заработную плату 28 000 рублей, накопленные средства ранее 100 000 рублей и деньги, взятые в долг у родителей в размере максимальной суммы возврата подоходного налога от покупки данной квартиры, которые он планирует вернуть родителям сразу после получения налогового вычета? При этом ежемесячные расходы Вовы составляют: питание – 6 000 рублей, бытовые нужды – 1 200 рублей, проездной – 600 рублей, занятия спортом – 1 000 рублей, непредвиденные расходы – 3 000 рублей.

Стоит отметить, что на практических занятиях необходимо разбирать как задачи и ситуации, актуальные как для самих студентов,

Расходы семьи на развлечения (график к задаче 2)



так и задания, которые будут доступны младшим школьникам и в последующем могут использоваться студентами на пробных занятиях в школе. Приведем примеры таких заданий из области «Математика и информатика» для разбора на практических занятиях:

- **Задача 1.** Семья из четырех взрослых человек, путешествуя по Волгоградской области, решила посетить город Урюпинск. Расстояние по шоссе до Урюпинска равно 350 км. Доехать до Урюпинска можно на личном автомобиле или на маршрутном такси. На каждые 100 километров пути автомобиль расходует 10 литров бензина. Цена бензина равна 55 рублей за литр. Цена билета на одного человека для поездки в маршрутном такси – 950 рублей. Поездка на каком виде транспорта окажется дешевле для семьи: личном автомобиле или маршрутном такси?

- **Задача 2.** В одной семье на каждый месяц были запланированы расходы на развлечения: в январе и марте – поход в цирк; в феврале, апреле и ноябре – посещение музея; в мае, июле и сентябре – посещение парка аттракционов; в июне и августе – поездка на теплоходе; в октябре – посещение спортивных мероприятий, в декабре – просмотр новогодних представлений в различных театрах города. На графике (см. рис. выше) изображены расходы семьи на развлечения в течение года. Рассмотрите график и ответьте на вопросы:

1. В каком месяце расходы были самыми высокими? Какое мероприятие состоялось в этом месяце?

2. Что показывает значение расходов в мае месяце? Какое мероприятие состоялось в этом месяце?

3. Верно ли, что расходы на посещение цирка в январе и марте были одинаковыми?

4. В каком месяце расходы на посещение аттракционов были самыми низкими?

5. В каком месяце поездка на теплоходе была дешевле: в июне или августе?

- **Кейс-задание 1 (для учеников 4-го класса).** Средний доход семьи из трех человек (мама, папа и дочь Оля) составляет 60 300 рублей в месяц. Семья решила накопить на путешествие. В таблице (табл. 1) указаны расходы членов семьи на месяц. Заполните таблицу до конца и ответьте на вопрос: сможет ли семья поехать на отдых через два месяца, если поездка стоит 36 400? Если средств недостаточно, то укажите, какие виды расходов можно сократить за эти два месяца, чтобы поездка состоялась?

Таблица 1

Бюджет семьи Ивановых

Виды расходов	Расходы за месяц, руб.
Общий доход	58 300
Оплата квартиры	4 700
Покупка продуктов питания	9 800
Обслуживание автомобиля	6 200
Бытовые нужды	4 100
Оплата Интернета	1 300
Оплата занятий по гимнастике для Оли	5 600
Покупка одежды и косметических средств	8 500
Развлечения	5 000
Итого за месяц	
Остаток бюджета	

• *Кейс-задание 2.* Две семьи из городов Волгоград и Краснодар покупали на рынке фрукты: яблоки, груши, сливы, виноград, абрикосы. Цена фруктов в этих городах различна (табл. 2). В таблице показана цена фруктов в Волгограде и в Краснодаре. Подсчитай, сколько необходимо потратить денег на рынках каждой семье, если всех видов фруктов купили по килограмму. Внеси ответ в таблицу.

Таблица 2

Цены на фрукты

Наименование фруктов	Цена, руб.	
	г. Волгоград	г. Краснодар
Яблоки	80	60
Груши	100	80
Сливы	60	50
Виноград	120	100
Абрикосы	80	65
Всего		

Рынок в Волгограде находится рядом с домом, а до рынка в Краснодаре необходимо добираться на маршрутном такси. Цена проезда на маршрутном такси до рынка и обратно обойдется в 86 рублей. В каком городе выгоднее окажется приобрести продукты?

На уровне функциональной подготовки педагога начального образования к формированию финансовой грамотности младших школьников студенты не только наблюдают за деятельностью опытных педагогов в этом направлении, но и выполняют проектные задания по разработке фрагментов уроков или сценариев внеклассных занятий, способствующих формированию финансовой грамотности младшеклассников. В период педагогической практики будущие учителя начальной школы имеют возможность апробировать предложенные проекты и получить опыт самостоятельной деятельности по формированию функциональной грамотности учащихся в части экономической грамотности.

В заключение отметим, что предложенная модель решения проблемы подготовки бу-

дущего учителя начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников не требует особых финансовых и кадровых ресурсов, а значит, может быть всегда реализована в любом педагогическом вузе.

Список литературы

1. Лаборатория функциональной грамотности [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/laboratoriya-funktsionalnoy-gramotnosti/> (дата обращения: 03.02.2022).
2. Об утверждении Основных направлений деятельности, направленной на повышение уровня финансовой грамотности населения: приказ ФСФР России от 24 сент. 2009 г. № 09-237/пз [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4845/ (дата обращения: 20.03.2022).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (зарегистрирован 5 июля 2021 г. № 64100) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 27.03.2022).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. № 121 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (дата обращения: 04.04.2022).
5. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С. 179–185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitiy-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 13.01.2022).

* * *

1. Laboratoriya funkcional'noj gramotnosti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/laboratoriya-funktsionalnoy-gramotnosti/> (data obrashcheniya: 03.02.2022).
2. Ob utverzhdanii Osnovnyh napravlenij deyatelnosti, napravlennoj na povyshenie urovnya finansovoj gramotnosti naseleniya: prikaz FSFR Rossii ot 24 sent. 2009 g. № 09-237/pz [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4845/ (data obrashcheniya: 20.03.2022).

3. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286 (zaregistririvan 5 iyulya 2021 g. № 64100) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashcheniya: 27.03.2022).

4. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevr. 2018 g. № 121 (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (data obrashcheniya: 04.04.2022).

5. Frolova P.I. K voprosu ob istoricheskom razvitii ponyatiya «Funkcional'naya gramotnost» v pedagogicheskoy teorii i praktike [Elektronnyj resurs] // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2016. № 1(23). S. 179–185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (data obrashcheniya: 13.01.2022).



Training of primary school teacher to the development of the students' financial literacy

The article deals with the issue of the teacher's training to the formation of the functional literacy of younger schoolchildren. There is described the possible way of the teacher's training to the formation of the financial literacy of the primary school teacher. The authors define the elements of the content's invariant and the methodology of training of primary school teacher to the formation of the financial literacy of younger schoolchildren.

Key words: *functional literacy, financial literacy, primary education, younger schoolchild, teacher's training, applied mathematics, student.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2022)

С.Р. МОНГУШ
(Кызыл)

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – СПО», ОСНОВАННОЕ НА НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ ТУВЫ

Освещен поиск теоретических и практических решений по реализации преемственной образовательной программы по профессионально-прикладной физической подготовке для обучающихся в системе «школа – СПО» в Республике Тува. Предложена республиканская организационно-педагогическая модель, объединяющая возможности профессионального образования, промышленных и социальных партнеров по реализации преемственной образовательной программы в подготовке рабочих кадров в Туве.



Ключевые слова: *образовательная программа, преемственность, модуль, профессионально важные качества, мотивация, установка, национальные традиции.*

Особенностью развития Тувы является, с одной стороны, ее удаленность, относительная изолированность и привязанность образовательных учреждений к отдельной территории; с другой – функциональная и организационная приближенность ее к потребителям, востребованность среднего профессионального образования со стороны местного населения и хозяйственных структур. Данные обстоятельства обозначают проблему соответствия данного вида образования требованиям стратегии социально-экономического развития Тувы, формируют высокую зависимость образовательного рынка от регионального рынка труда, определяют возможность формирования образовательных программ с учетом запросов работодателей.

На основе концепции «Модернизация российского образования на период до 2020 года» и закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) Министерством общего и профессионального образования Республики Тува разработана «Концепция воспитания человека в общеобразовательных учреждениях в Республике Тыва», которая направлена на формирование национального самосознания и традиционной физической культуры; овладение си-

Цель: создать целостную и гибкую систему непрерывного профессионального образования в Республике Тува	
Задачи: <ol style="list-style-type: none"> 1) разработать и внедрить педагогические условия реализации преемственных программ по ППФП обучающихся в системе «школа – СПО»; 2) разработать и внедрить преемственные образовательные модули ППФП, интегрированные с элементами борьбы хуреш; 3) укрепить здоровье обучающихся и повысить уровень их ПВК; 4) обеспечить участие обучающейся молодежи в национальных праздниках и мероприятиях по борьбе хуреш 	
Принципы: <ul style="list-style-type: none"> – интеграции; – преемственности; – поступательности; – профессиональной направленности 	Педагогические условия: <ul style="list-style-type: none"> – личностная самореализация, понимание важности и востребованности будущей профессии в Туве; – осознание важности ускоренного освоения специальности; – возможность поступления в вуз на льготных условиях; – возможность принимать участие в национальных состязаниях по борьбе хуреш

Преемственная программа ППФП в системе «школа – СПО» с интеграцией элементов национальной борьбы хуреш	
Интегрированный модуль для школы – 15 часов: <ul style="list-style-type: none"> – мониторинг физической подготовленности; – профориентация на рабочие профессии; – ППФП с элементами борьбы хуреш (начальная подготовка) 	Интегрированный модуль для СПО – 21 час: <ul style="list-style-type: none"> – мониторинг физической подготовленности и ПВК; – мониторинг установки и мотивации на профессию; – ППФП с элементами борьбы хуреш (закрепление и совершенствование навыков, участие в национальных состязаниях)

<i>Эффективная интеграция ресурсов</i>	
Социальные партнеры: <ul style="list-style-type: none"> • Министерство спорта Тувы (проведение национальных мероприятий по борьбе хуреш); • Училище олимпийского резерва Тувы (проведение курсов повышения квалификации для преподавателей физической культуры); • спортивные школы (оказание методической помощи) 	Промышленные партнеры: <ul style="list-style-type: none"> • Министерство промышленности Тувы (организация конкурсов профмастерства); • Промышленные предприятия и отраслевые компании (профагитация, профинформирование о потребностях в кадрах, о деятельности предприятия; предоставление баз практик)
Готовность обучающихся к профессиональной деятельности и саморазвитию	

Рис. 1. Республиканская организационно-педагогическая модель формирования ПВК обучающихся в системе «школа – СПО» посредством интеграции борьбы хуреш в содержание ППФП

Формирование ПВК – 10 часов	Элементы борьбы хуреш – 14 часов
<p>1. Продолжительный бег с выполнением различных упражнений по сигналу в сложных метеоусловиях.</p> <p>2. Фартлек («игра скоростей») до 30 мин.</p> <p>3. Повторный бег 3–4 раза по 20–60 м в полную силу с ограниченными интервалами отдыха (устойчивость к гипоксии).</p> <p>4. Повторный бег в крутую горку с задержкой дыхания.</p> <p>5. Челночный бег с переноской 1–2 малых и средних предметов.</p> <p>6. Бег под горку, обходя препятствия (для оперативного мышления).</p> <p>7. Для профессионально значимых психологических качеств: пробегание 15 м отрезков за указанное время по зрительным или звуковым сигналам, прыжки через скакалку с различной частотой вращения; выполнение упражнений по словесному объяснению без показа</p>	<p>6. Продолжение обучения базовым приемам:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>тевер майгыыр</i> (подсечка); – <i>катай кагар</i> (подхват); – <i>мундурар</i> (зашагивание); – <i>донмектээр</i> (подсад бедром); – <i>долгайдегээ</i> (бросок прогибом); – <i>чартыктаар</i> (бросок через бедро); – <i>илдиртир</i> (зацепы); – <i>бутаар</i> (приемы, проводимые с захватом соперника); – <i>коуурер</i> (броски наклоном с захватом двух ног); – <i>буттааш ужурар</i> (сваливание с захватом ноги); – <i>эгиннээр</i> (броски через плечо); – <i>майыктаар</i> (приемы, проводимые с захватом ноги за пятку); – <i>ооргадан туткаш, кылыр аргалар</i> (приемы, связанные с захватом туловища сзади)

Рис. 2. Образовательный модуль ППФП в программе по физической культуре для обучающихся в СПО на базе 9-х классов для рабочих профессий

стемой общечеловеческих ценностей. В концепции подчеркивается роль этнокультурных компонентов в физическом воспитании, народных традиций молодого поколения. Традиционная физическая культура должна формироваться на основе национальных видов спорта, физических упражнений и игр в силу их огромного развивающего педагогического потенциала. Она должна занять достойное место в воспитании будущего человека, его физическом совершенствовании [7].

В республике имеется опыт проведения официальных мероприятий по национальным видам спорта – это троеборье: национальная борьба хуреш, конные скачки и стрельба из национального лука. Кроме того, результаты опросов общественного мнения по перспективам сохранения школьных предметов с этнокультурной направленностью выявили, что 88% родителей обучающихся считают, что знания национальных традиций и истории позволят получить специальные навыки и умения.

Исходя из вышесказанного, отметим наличие противоречий:

- между задачами социально-экономического развития Тувы по подготовке рабочих кадров, наличием этнокультурных традиций и отсутствием преемственных образовательных программ подготовки специалистов, с учетом профессионально-прикладной физической подготовки (далее ППФП), способной немало повысить ее эффективность;

- постоянно повышающимися требованиями к профессионально важным качествам (далее ПВК) обучающихся и отсутствием методического обеспечения, эффективно влияющего на содержание ППФП, обеспечивающего эти требования;

- реализацией кластерного подхода к формированию сети СПО в республике и отсутствием преемственных программ по ППФП с общеобразовательными школами, расположенными в этих же территориях.

Анализ актуальности и противоречий определили проблему настоящего ис-

следования, которая заключается в поиске и выборе теоретических и практических оснований разработки республиканской организационно-педагогической модели реализации преемственных образовательных программ для обучающихся в системе «школа – СПО» для подготовки молодежи к рабочим профессиям.

На основе анализа состояния среднего профессионального образования в Республике Тува была разработана *организационно-педагогическая модель формирования ПВК обучающихся в системе «школа – СПО» посредством интеграции национальной борьбы хуреш в содержание ППФП* (см. схему на рис. 1).

Данная модель представляет собой взаимодействие учреждений общего образования, учреждений СПО, органов управления и представителей работодателей [4]. В основе модели – преемственные образовательные модули по ППФП, интегрированные с элементами национальной борьбы хуреш. Разработка этих модулей обоснована необходимостью создания целостной и гибкой системы непрерывного профессионального образования в системе «школа – СПО», а также задачами, принципами [5] и педагогическими условиями. В модели представлены действия социальных и промышленных партнеров [3].

Вся работа по реализации непрерывного профессионального образования осуществлялась в Республике Тува в условиях межсистемного взаимодействия социальных и промышленных партнеров, через формирование механизмов обеспечения всех форм и уровней профориентации [1].

Взаимодействие специалистов в единых профессиональных областях, например в сфере физической культуры и спорта осуществлялось в виде системных курсов повышения квалификации, проводимых Министерством спорта Тувы и специалистами училища олимпийского резерва по реализации ППФП с элементами борьбы хуреш, а также организации национальных состязаний. В сфере промышленности специалистами были подготовлены материалы о потребностях экономики Тувы в трудовых ресурсах, о деятельности предприятий с целью формирования позитивного образа рабочего. С целью овладения обучающимися специальными знаниями и основами профмастерства промышленники предоставили оборудованные помещения для прохождения практик и профессиональных соревнований.

Все эти взаимодействия направлены на формирование стремления обучающихся работать по специальности, использовать знания и навыки в целях личностного и профессионального самосовершенствования и конструктивного сотрудничества.

Взаимодействие специалистов в единых профессиональных областях повлияло на *содержание образовательных модулей* – это преемственная ППФП, интегрированная внешне по содержанию с традиционными программами по дисциплине «Физическая культура» и внутренне – с элементами национальной борьбы хуреш [2].

Модули соответствуют общеобразовательной и профессиональной направленности физического воспитания, гармонично связаны с общим программным материалом, соответствуют национальным и республиканским особенностям, унифицированы и систематизированы по средствам и объемам подготовки, соответствуют условиям школьной и профессиональной системам обучения [6; 8].

Для *организации опытно-экспериментальной работы* нами были определены следующие площадки: государственные общеобразовательные учреждения – школы № 1, 8, 4, 12 г. Кызыла и учреждения СПО (Тувинский сельскохозяйственный техникум и Тувинский агропромышленный техникум агротехнологий).

В образовательный процесс по физической культуре для школьников – юношей 9-х классов был внедрен образовательный модуль по ППФП с элементами национальной борьбы хуреш, т. е. с сентября 2019 г. по май 2020 г.

Результаты. Из 100 юношей 9-х классов школ № 1, 8, 4, 12 г. Кызыла, прошедших первый этап опытно-экспериментальной работы по формированию ПВК, в 2020 г. поступили в Тувинский сельскохозяйственный техникум и в Тувинский агропромышленный техникум агротехнологий – 48 человек, на базе 9-х классов. Таким образом, задачи первого этапа опытно-экспериментальной работы были выполнены, и начался следующий этап.

Юноши поступили на профессии «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования», «электрификация и автоматизация сельского хозяйства», «техническая эксплуатация подъемно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования». Важными ПВК для этой группы профессий являются:

Анализ достоверности различий результатов тестов профессионально важных качеств юношей, обучающихся в СПО, до и после опытно-экспериментальной работы

	М±м до	М±м после	t	P
Динамометрия (кг)	41,5	43,9	1,54	0,2
Бег 100 м (с)	14,4	14,1	1,92	0,1
Бег 3 000 м (мин)	15,0	13,6	1,81	0,1
Подтягивания (раз)	8,1	9,5	2,06	0,05
Наклон вперед (см)	7	8,3	1,61	0,2
Бег 4*9 м (с)	9,9	9,9	0,75	0,5

– общая и координационная выносливость;
 – сила мышц нижних конечностей;
 – хороший глазомер;
 – высокая работоспособность;
 – относительная сила мышц рук и ног;
 – хорошо развитая моторика рук;
 – общая координация движений;
 – вестибулярная устойчивость;
 – быстрота и точность простых и сложных двигательных реакций.

С учетом особенностей ПВК был разработан образовательный модуль по ППФП с элементами борьбы хуреш.

Образовательный модуль ППФП в программе по физической культуре для обучающихся в СПО на базе 9-х классов разработан для рабочих профессий, схожих по профессионально важным качествам (ПВК), на основе Примерной программы общеобразовательной учебной дисциплины «Физическая культура» для профессиональных образовательных организаций под редакцией А.А. Бишаева и рекомендован Федеральным институтом развития образования (ФГАУ «ФИРО») в качестве примерной программы для реализации основной профессиональной образовательной программы СПО на базе основного общего образования (Москва, издательский центр «Академия», 2015 г.).

Всего в программе 117 учебных часов, виды спорта по выбору – 24. Соответственно, модуль в СПО составляет 24 часа. Он является интегрированным и состоит из двух частей. Первая – формирование ПВК – 10 часов. Вто-

рая – элементы национальной борьбы хуреш – 14 часов (см. схему на рис. 2).

Содержание данного модуля последовательно и системно усложнено в разделе упражнений для формирования ПВК и в части элементов борьбы хуреш по сравнению с содержанием аналогичного модуля для школьников. Модуль объемный по содержанию и рекомендован для применения на 1-м и 2-м курсах СПО.

Модуль был внедрен в образовательный процесс по ППФП для юношей, обучающихся в СПО. Результаты улучшения показателей ПВК представлены в табл. 1.

Кроме того, данная группа поступивших в СПО (48 чел.), была исследована на предмет сформированности установки и мотивации на профессию до и после опытно-экспериментальной работы. Для этого мы выбрали «Методику диагностики мотивации и установки на профессиональную деятельность у студентов» (А.В. Крылова, И.А. Игнаткова). Данная методика была проверена авторами на надежность и валидность и рекомендована для решения следующих проблем:

- 1) выявление характера профессиональной мотивации и установки у обучающихся СПО;
- 2) анализ и мониторинг процесса формирования профессиональной мотивации и установки на профессию у обучающихся на разных этапах обучения, и выявления основных его детерминант;
- 3) методическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся.

Таблица 2

Анализ ответов юношей, обучающихся в СПО по «Методике диагностики мотивации и установки на профессиональную деятельность», до и после опытно-экспериментальной работы (прирост в %)

Вопрос	До опытно-экспериментальной работы			После опытно-экспериментальной работы (W)		
	Верно	Отчасти верно	Неверно	Верно	Отчасти верно	Неверно
2	11	25	12	25 (77,7%)	17	6
6	20	12	16	30 (40%)	9	9
8	6	20	22	17 (95,6%)	19	12
10	20	25	3	33 (49%)	14	1
12	19	26	3	27 (34,7%)	20	1
16	23	19	6	35 (41,3%)	12	1
20	35	11	2	42 (18,8%)	6	0
21	21	23	4	28 (28,5%)	18	2

В авторском варианте методика представляла собой набор из 23 суждений, по отношению к которым респонденты должны выразить степень своего согласия. Она также содержала 4 шкалы, 3 из которых предназначены для оценки мотивации, соответственно, 1 – установка на профессию.

Мы попытались модифицировать данную методику и включить вопросы, касающиеся изучения установки на поддержание уровня физической подготовленности, необходимого для овладения профессией; и мотивации к занятиям профессионально-прикладной физической культурой.

Мы проанализировали отдельно результаты ответов на вопросы по влиянию ППФП на мотивацию и установку к профессиональной деятельности. По шкале «Установка на профессиональную деятельность» вопросы 2, 6, 8,

10, 12. На высказывание (2 в бланке): «ППФП необходима для вашей будущей профессиональной деятельности» – прирост ответов «верно» составил 77%. Вопрос 6 «Занимаетесь ли Вы дополнительно спортом или оздоровительной деятельностью для лучшего освоения будущей профессии?» – прирост ответов «верно» составил 40%. Это означает, что еще 40% юношей из обследуемого контингента стали дополнительно заниматься оздоровительной деятельностью.

Прирост положительных ответов на вопрос 8 «При смене направления профессиональной подготовки следует ориентироваться на уровень физической подготовленности?» составил 95,6%. Если исходить из ответов на вопрос 10 «Планируете ли Вы после окончания учебы поддерживать уровень специальной физической подготовленности, необходимый для

работы?», на 49% больше юношей планируют после окончания учебы поддерживать уровень специальной физической подготовленности. Положительных ответов на вопрос 12 «В вашем представлении квалифицированный и эффективный специалист – это здоровый и физически готовый к труду человек?» стало на 34,7% больше.

По результатам исследования можно сделать следующий вывод. ППФП существенно повлияло на установку к профессиональной деятельности. Большинство обследуемых понимают ее значение не только для профессии, но и для здоровья и нормальной жизнедеятельности.

По шкале «Внутренняя мотивация» был задан вопрос (16 в бланке) «Достаточно ли времени в программе вашего обучения сейчас уделено ППФП?». После внедрения модуля по ППФП на 41,3% юношей больше отметили, что это действительно так. По шкале «Внешняя положительная мотивация» в вопрос 20 о выборе вариантов трудоустройства было добавлено утверждение «...важна ли для Вас забота руководства о вашем физическом состоянии...». На это вопрос изначально 27 человек (67,5%) ответили, что это важно; а после внедрения модуля количество разделяющих это мнение увеличилось еще на 18,8%. Судя по ответам на вопрос 21 о безопасности для здоровья выбранной области профессиональной деятельности, на 28,5% больше юношей стали придавать этому значение. При этом 17 человек (42,5%) ответили утвердительно, 20 (50%) сомневаются и 3 человека (7,5%) не уверены. Результаты представлены в табл. 2.

Полученные результаты позволяют утверждать, что высокие показатели сформированности ПВК, мотивации и установки на профессию, а также количество поступивших в СПО на рабочие профессии обусловлены разработкой и реализацией республиканской модели формирования ПВК обучающихся в системе «школа – СПО» и преемственной программы по ППФП, интегрированной с элементами национальной борьбы хуреш. Сравнительные отзывы специалистов и экспертов социальной и промышленной сфер Республики Тува свидетельствуют, что обучающиеся, принимавшие участие в опытно-экспериментальной работе, стали более активны, лучше готовились к занятиям и мероприятиям, лучше осуществляли коллективные взаимодействия.

Новизна заключается в том, что сделана попытка изучить возможности использования

тестовых методик определения мотивации, установки на профессию, уровня развития ПВК в едином комплексе за счет введения и актуализации в анкете вопросов о значимости ППФП в рабочей профессии, а также акцентированного включения в раздел ППФП физических упражнений, направленных на развитие специфических ПВК.

Выводы. Подобран и апробирован диагностический инструментальный для анализа и мониторинга процесса формирования профессиональной мотивации и установки на профессию у обучающихся на разных этапах; также определен единый комплекс тестов по физической подготовленности для обучающихся в системе «школа – СПО», выявляющий уровень ПВК рабочих профессий. Это дает возможность сблизить и связать в единую систему общее и среднее профессиональное образование на уровне целеполагания и содержания образования.

Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что внедрение преемственной образовательной программы по ППФП в системе «школа – СПО» достоверно улучшает уровень формирования ПВК, мотивации и установки на профессию обучающихся.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: моногр. Екатеринбург, 1994.
2. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М., 1993.
3. Бычков А.В. Преемственность в среднем профессиональном образовании: школа – колледж // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2. С. 31–35.
4. Килина И.А. Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2(14). С. 40–48.
5. Ломакина Т.Ю. Современный принцип непрерывного образования. М., 2006.
6. Лях В.И., Зданевич А.А. Физическая культура. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2010.
7. Ооржак С.Ы., Ооржак Х.Д.-И. Внедрение национальной борьбы «Хуреш» в процесс физического воспитания школьников // Сиб. пед. журн. 2009. № 7. С. 181–187.
8. Физическая культура: учебник для учреждений нач. и сред. проф. образования / А.А. Бишаева. 6-е изд., стер. М., 2013.

* * *

1. Bezrukova V.S. Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike: monogr. Ekaterinburg, 1994.

2. Berulava M.N. Integraciya sodержaniya obrazovaniya. M., 1993.

3. Bychkov A.V. Preemstvennost' v srednem professional'nom obrazovanii: shkola – kolledzh // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2017. № 2. S. 31–35.

4. Kilina I.A. Regional'naya model' organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014. № 2(14). S. 40–48.

5. Lomakina T.Yu. Sovremennyy princip nepreryvnogo obrazovaniya. M., 2006.

6. Lyah V.I., Zdanevich A.A. Fizicheskaya kul'tura. 10–11 klassy: uchebnyk dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M., 2010.

7. Oorzhak S.Y., Oorzhak H.D.-I. Vnedrenie nacional'noj bor'by «Huresh» v process fizicheskogo vospitaniya shkol'nikov // Sib. ped. zhurn. 2009. № 7. S. 181–187.

8. Fizicheskaya kul'tura: uchebnyk dlya uchrezhdenij nach. i sred. prof. obrazovaniya / A.A. Bishaeva. 6-e izd., ster. M., 2013.

Continuous education in the system “school – secondary vocational education” on the basis of the national traditions of Tuva

The article deals with the search of the theoretical and practical solutions of the realization of the continuous educational program of the professionally applied physical training for the students in the system “school – secondary vocational education” in the Republic of Tuva. There is suggested the republican organizational and pedagogical model, uniting the possibilities of the professional education, the industry and social partners of the implementation of the continuous educational program in training the workers in Tuva.

Key words: *educational program, succession, module, professionally important qualities, motivation, attitude, national tradition.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

С.В. ЛОСКУТОВА
(Москва)

КОМПОНЕНТЫ КАРТИНЫ МИРА КАК ЭЛЕМЕНТЫ КОДА КУЛЬТУРЫ

Исследуется роль компонентов картины мира как элементов кода культуры – своеобразной понятийной сетки, на базе которой представители лингвокультур оценивают, категоризируют, репрезентируют, а также структурируют реальную действительность. Сделан вывод о том, что культурологические компоненты картины мира обладают аксиологической информацией и оказывают непосредственное влияние на восприятие индивидуумом окружающей его действительности.

Ключевые слова: картина мира, символ, национальный характер, коммуникация, культурно-лингвистический фактор, культура, речь, сознание, язык.

Исследователи в своих трудах отмечают, что на сегодняшнем этапе развития лингвистической науки происходит «усиленный поиск духовных опор в языке: предпринимаются попытки через язык по-новому осмыслить прошлое, осознать свое место в настоящем» [25, с. 59]. Таким образом, можно утверждать, что вектор лингвистических изысканий направлен в сторону проведения многоаспектного анализа взаимовлияния человека и языка. Такое обстоятельство можно объяснить тем, что «когнитивные процессы интеграции, происходящие в современной науке, ведут к объединению естественных и гуманитарных знаний, к созданию не только новых научных направлений, но и целых отраслей научного знания» [26, с. 141–144].

На основании проделанного нами анализа теоретической литературы мы можем сделать вывод о том, что как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике исследователи все чаще направляют свое внимание на из-

учение вопросов, имеющих отношение к интеракции языка и культуры, кодирования и декодирования информационного сообщения. Эти явления имеют место при коммуникативном процессе, когда посредством языковых единиц передается как семантическая, так и культурная информация. В связи с данным обстоятельством происходит «глубинное, имплицитное взаимодействие лингвистики, психологии и культурологи на уровне общей методологии и частных методик» [1, с. 6].

Исследование «картины мира» привлекает многих ученых [2, с. 193–196; 3, с. 60–73; 4, с. 4–13; 5, с. 63–78; 7, с. 153–161; 10, с. 15–17; 20, с. 26–33; 21, с. 152–175; 26, с. 124–127; 32, с. 453–460; 31, с. 28–41; 15, с. 114–115 и др.]. «Краткая философская энциклопедия» предлагает трактовку понятия «картина мира» как компонентов мировоззренческих знаний о мире [19, с. 201]. Элементы картины мира формируются в ходе оценивания субъектом как положительного, так и негативного когнитивного опыта.

Для нас при изучении компонентов картины мира как элементов кода культуры методологической основой является понимание языка Т.Г. Поповой и Е.В. Саушевой, которые в своем труде, посвященном анализу феномена национального менталитета, отмечают, что «язык, являясь средством общения людей, представляет собой систему знаков особой природы, выступающих основным инструментом выражения мысли и средством общения людей между собой» [25, с. 59].

Таким образом, мы основываемся на том, что язык представляет собой как «условие для осуществления мышления, так и как средство, позволяющее хранить и передавать мысли, уже сформулированные в процессе мышления» [Там же]. Ментальная модель окружающей нас действительности находит непосредственное преломление в языке. Именно поэтому картина мира учеными рассматривается в связке с самыми разнообразными языковыми проблемами и в том числе в связи с многочисленными вопросами, посвященными кодированию и декодированию информационных сообщений, поступающих индивиду по разным

каналам связи [8, с. 13–21; 13, с. 98–101; 11, с. 33–40; 12, с. 37–47; 23, с. 87–94; 24, с. 17–21; 27, с. 428–436; 28, с. 132–134; 22, с. 31–45; 16, с. 137–138 и др.].

Вильгельм фон Гумбольдт называет языковую деятельность «промежуточным миром» между мышлением и действительностью. Ученый также уделяет большое внимание вопросам изучения картины мира. Он конкретизирует свою точку зрения, акцентируя внимание на том обстоятельстве, что «язык не является произвольным творением отдельного человека, а принадлежит всегда целому народу. В результате того, что в нем смешиваются, очищаются, преобразуются способы представления всех возрастов, каждого пола, сословия, характера и духовного различия данного племени, язык становится великим средством преобразования субъективного в объективное» [9, с. 318].

В своем труде Е.С. Кубрякова [18, с. 22] приводит свою точку зрения о процессе членения языком окружающего его мира. На базе выводов ученого мы можем сказать, что при подобной интерпретации рассуждать о реальной действительности, окружающей человека, возможно лишь на основе концептуальной сети языка.

Мы опираемся на точку зрения Т.Г. Поповой [27, с. 428] о том, что «в современной когнитивно-коммуникативной парадигме лингвистики языковая картина мира опирается на многогранный опыт человека. Отталкиваясь от индивида, а также учитывая человеческий фактор в языке и считая сознание когнитивной структурой, мы приходим с позиции экспериенциализма к истокам человеческой категоризации». В.И. Постовалова, указывая на небольшой возраст интереса исследователей к понятию «картина мира», призывает обращать наше внимание на процессы антропоцентризма и антропогенеза [30, с. 12].

В лингвистической литературе отмечается, что инвариантом картины мира является слово. В данном контексте приведем мнение Лео Вайсгербера, который считает, что «словарный запас конкретного языка включает в целом вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных и мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и

передает ее всем членам языкового сообщества» [6, с. 250].

Итак, структура языка влияет на способ мышления и, соответственно, задает определенный тон поведению людей, относящимся к мирам различных лингвокультур. Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что при описании картины мира исследователь не может не затронуть вопросы, относящиеся к области изучения проблем, связанных с национальным характером. Наша речезыковая коммуникация происходит на основе опоры на нашу культуру и нашу языковую и концептуальную картины мира.

Действительно, «сознание представителя любой лингвокультуры формируется в процессе овладения им своей национальной культурой на основе свойственных ей образов и представлений. Национально-культурные факторы, соответственно, существенно влияют на элементы языкового кода каждого идиоэтнического языка, формирующие языковые картины мира и отличающиеся от концептуальных картин мира» [25, с. 58].

На формирование национального характера оказывает влияние целый ряд факторов, в том числе этический и социальные факторы, территориально-природные условия, исторические события, политические и социальные структуры, а также культурные особенности и языковой фактор. Так, культурно-лингвистический фактор находит в жизни человека свое преломление через самые различные области знаний индивида об окружающем его мире, а также через культивируемые им ценности и установки.

Эти имплицитные и эксплицитные факторы оказывают непосредственное влияние на определение картины мира представителей той или иной лингвокультуры и, соответственно, формирование их национального характера. В этой связи подчеркнем, что под национальным характером мы понимаем «культурную норму с кодом декодирования» [Там же, с. 62]. В данном контексте также следует сказать о нашем понимании понятия «культурная норма», подчеркнув, что культурная норма имеет отражение в национальных символах и традициях, «влияющих на ту или иную конкретную модель поведения представителя того или иного лингвокультурного сообщества» [Там же] и содержит свою аксиологическую/ценностную составляющую.

На основании всего вышесказанного мы делаем заключение о том, что культурологический элемент картины мира обладает аксиологической информацией и, соответственно, ока-

зывает непосредственное влияние на восприятие индивидуумом окружающей его реальной действительности. Такое отношение к восприятию мира, а также формированию национальной картины мира имеет глубокие корни, связанные с генетической памятью народа. В картине мира представителя той или иной лингвокультуры наличествуют важные смысловые и культурные доминанты. Картина мира вбирает в себя весь прошлый опыт национальной культуры. Так, если обратиться к традициям и обычаям, принятым в России и Китае по отношению к птицам и животным, то мы увидим в восприятии окружающего мира представителями названных нами лингвокультур как совпадающие, так и несовпадающие образы.

Так, в китайской речезыковой традиции символом невезения и несчастий считается ворона. В русской лингвокультуре сокола, часто называемая в фольклоре «сокола-воронка», репрезентирует такие негативные качества человека, как болтливость и любовь к сплетням, тогда как в китайской лингвокультуре эта же птица интерпретируется как символ радости и счастья.

Еще одно популярное животное, встречаемое во многих культурах и фольклоре лингвокультур, – это заяц. В русском культурно-языковом пространстве это животное связывается с трусостью, тогда как представителем Китая заяц воспринимается как носитель образа такого качества, как доброта.

Если далее обратиться к англосаксонской и русской лингвокультурам и посмотреть их отношение к черной кошке, то мы увидим, что в традициях русской культуры есть боязливое суеверие, связанное со встречей с черной кошкой. Это объясняется с тем, что черная кошка в русской культуре воспринимается как негативный символ, связанный с невезениями и несчастиями, тогда как в Англии черная кошка, наоборот, имеет отношение к образу успеха, счастья, удачи и везения, обладая положительной коннотацией. Поэтому совершенно неслучайно на английских поздравительных открытках с творческими победами нарисована именно черная кошка.

Такое позитивное отношение представителей англосаксонской культуры к черной кошке связано с идущими вглубь истории народными поверьями. Эти приметы сводились к наблюдению хозяек, которые ожидали домой возвращения с плаваний своих мужей. Женщины верили, что в тот дом, где обитает черная кошка, всегда возвращается с опасного плавания хозяин дома. Причем было совершенно неважно, как долго и по какой причине

не отсутствовал возвращающийся домой по милости Судьбы мужчина – будь то военный поход или же опасная работа по улову рыбы. Но поскольку черных кошек на островах Британии было мало, то хозяйки часто крали их друг у друга, веря, что при наличии дома такой экзотической редкости их мужья непременно вернуться домой.

Следовательно, в основе положительной коллективной англосаксонской картины мира в отношении черной кошки лежит потребность в этом домашнем животном и связь базовых ценностей с жизненной необходимостью. Чем выше необходимость того или иного предмета или явления, тем выше степень их положительного качества

Именно присутствие подобной необходимости заставляет, например, представителя арабской лингвокультуры относиться бережно к верблюду, поскольку это животное является для араба жизненно необходимым его сопровождением. Такие же причины подобной мотивации лежат у истоков зоометафор. Поэтому неслучайно, представитель арабской лингвокультуры, делая женщине комплимент, сравнивает ее с верблюдом и, таким образом, имплицитно сообщает ей свою заинтересованность и необходимость в ней.

Таким образом, владение экстралингвистическими знаниями для понимания картины мира представителя любого лингвокультурного сообщества – весьма важный багаж для всех специалистов, занятых в области самых различных парадигм знаний, в том числе межкультурной коммуникации и в области перевода и переводоведения. Такая информация способствует получению знаний, связанных с культурным кодом представителей той или иной лингвокультуры.

Рассмотрев понятие «картина мира», мы приходим к заключению, что каждый этнос воспринимает окружающую его действительность на основании собственного опыта, а также культурного кода, выработанного вековыми традициями. При этом применяются концептуальные модели, которые заложены в самом языковом коде.

Представители разных лингвокультур на основе культурологических, прагматических, лингвистических и ментальных принципов по-разному декодируют поступающую к ним закодированную информацию об окружающей действительности. Следовательно, формируемая индивидом картина мира, представляющая собой слой его мировоззрения, является одновременно также и глубинным пластом мировосприятия человека.


Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М., 2010.
2. Бейсембаева А.У. Биоморфный код культуры // NovaInfo. 2017. Т. 1. № 66. С. 193–196.
3. Богачева А.В., Жань Лин. Отражение региональной картины мира во фразеологизмах с зооморфной тематикой как компонент содержания обучения китайскому языку // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2021. Вып. 4(56). С. 60–73.
4. Брыкина В.Е., Супрун В.И. Страноведческий потенциал донской казачьей культуры и диалекта // Мир русского слова. 2021. № 3. С. 4–13.
5. Бурдина З.Г. Неразложимые языковые структуры и речевая коммуникация. М., 1987.
6. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. М., 2004.
7. Виноградов С.Н. К онтологии и описанию смысла текста // Вопр. психолингвистики. 2014. № 20. С. 153–161.
8. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М., 2007.
9. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 37–38.
10. Даулет Ф.Н. Языковая картина мира: структурно-семантические и лингвокультурологические характеристики фразеологии китайского и казахского языков. М., 2018.
11. Демьянков В. З. Когнитивный диссонанс: когниция языковая и внеязыковая // Когнитивные исследования языка. 2011. № 9. С. 33–40.
12. Дубовицкая М.А. Кросс-культурная концептуализация иноязычной ментальности (на материале арабо-американской литературы): дис. ... канд. филол. наук. М., 2018.
13. Езаова М. Ю. Языковые культурные коды в лексико-семантическом поле родства кабардино-черкесского языка // Грамота: Тамбов, 2017. № 11. Ч. 3. С. 98–101.
14. Киринозе З.И. О национальной концептосфере // Филология и культура: материалы III Междунар. науч. конф.: в 3 ч. Тамбов, 2001. Ч. II. С. 80–82.
15. Князева Е.Г. Лингвокогнитивные механизмы речевого акта // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2017. Т. 23. № 2. С. 114–116.
16. Кон И.С. К проблеме национального характера // История и психология. М., 1971.
17. Лингвокогнитивные аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии: кол. моногр. Н. Новгород, 2020.
18. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Изв. АН. Серия литературы и языка. М., 1997. Т. 56. № 3. С. 22–31.
19. Краткая философская энциклопедия. М., 1996.
20. Маркова Е.М. Номинанты молодых людей в славянских языках в когнитивном и лингвокультурном аспектах // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2011. № 3. С. 26–33.
21. Маркова Е. М. Кулинарный код культуры во вторичных номинациях русского и чешского языков: лингвистический и методический аспекты // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 2. С. 152–175.
22. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.
23. Молчанова Г.Г. Когнитивная антимеметика в формировании картины мира // Когнитивные исследования языка. 2019. № 36. С. 87–94.
24. Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков): моногр. М., 2003.
25. Попова Т.Г., Саушева Е.В. Факторы, влияющие на формирование национального характера // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2019. Вып. 45. С. 57–67.
26. Попова Т.Г., Мингалеева О.В., Анисеева И.Г. Метафора как ассоциативный механизм и объект интерпретации и восприятия речи // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2016. Т. 22. № 4. С. 141–144.
27. Попова Т.Г. О важности вычленения объема составляющей культуры // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы Междунар. конф. М., 2006. С. 428–436.
28. Попова Т.Г. Роль основных типов культур в международном бизнесе // Язык и текст: структура, дискурс, перевод. М., 2015. С. 132–134.
29. Попова Т.Г., Мингалеева О.В. Экстралингвистические знания как компонент речевой коммуникации // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2018. Т. 24. № 1. С. 124–127.
30. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988. С. 8–60.
31. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
32. Супрун В.И. Ментальный образ топонима в этнолингвострании // Когнитивно-дискурсивные стратегии. Белгород, 2016. С. 453–460.

* * *

1. Alefirenko N.F. Lingvokulturologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: ucheb. posobie. M., 2010.
2. Bejsembaeva A.U. Biomorfnyj kod kul'tury // NovaInfo. 2017. Т. 1. № 66. S. 193–196.
3. Bogacheva A.V., Zhan' Lin. Otrazhenie regional'noj kartiny mira vo frazeologizmah s zoomorfnoj tematikoj kak komponent soderzhaniya obucheniya

- kitajskomu yazyku // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2021. Vyp. 4(56). S. 60–73.
4. Brysina V.E., Suprun V.I. Stranovedcheskij potencial donskoj kazach'ej kul'tury i dialekta // Mir ruskogo slova. 2021. № 3. S. 4–13.
5. Burdina Z.G. Nerazlozhimye yazykovye struktury i rechevaya kommunikaciya. M., 1987.
6. Vajsgerber J.L. Rodnoj yazyk i formirovanie duha. M., 2004.
7. Vinogradov S.N. K ontologii i opisaniyu smysla teksta // Vopr. psiholingvistiki. 2014. № 20. S. 153–161.
8. Gudkov D.B., Kovshova M.L. Telesnyj kod ruskog kul'tury: materialy k slovarju. M., 2007.
9. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po yazykoznaniju. M., 1984. S. 37–38.
10. Daulet F.N. Yazykovaya kartina mira: strukturno-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie harakteristiki frazeologii kitajskogo i kazahskogo yazykov. M., 2018.
11. Dem'yankov V.Z. Kognitivnyj dissonans: kogniciya yazykovaya i vneyazykovaya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2011. № 9. C. 33–40.
12. Dubovickaya M.A. Kross-kul'turnaya konceptualizaciya inoyazychnoj mental'nosti (na materiale arabo-amerikanskoj literatury): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2018.
13. Ezaova M. Yu. Yazykovye kul'turnye kody v leksiko-semanticheskom pole rodstva kabardino-cherkesskogo yazyka // Gramota: Tambov, 2017. № 11. Ch. 3. S. 98–101.
14. Kimoze Z.I. O nacional'noj konceptosfere // Filologiya i kul'tura: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.: v 3 ch. Tambov, 2001. Ch. II. S. 80–82.
15. Knyazeva E.G. Lingvokognitivnye mekhanizmy rechevogo akta // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2017. T. 23. № 2. S. 114–116.
16. Kon I.S. K probleme nacional'nogo haraktera // Istoriya i psihologiya. M., 1971.
17. Lingvokognitivnye aspekty izucheniya nacional'nyh konceptosfer v sinhronii i diahronii: kol. monogr. N. Novgorod, 2020.
18. Kubryakova E.S. Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka (k postanovke problemy) // Izv. AN. Seriya literatury i yazyka. M., 1997. T. 56. № 3. S. 22–31.
19. Kratkaya filosofskaya enciklopediya. M., 1996.
20. Markova E.M. Nominanty molodyh lyudej v slavjanskijh yazykah v kognitivnom i lingvokul'turnom aspektah // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2011. № 3. S. 26–33.
21. Markova E.M. Kulinarnyj kod kul'tury vo vtorichnyh nominacijah ruskogo i cheshskogo yazykov: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Russkij i inostrannye yazyki, i metodika ih prepodavaniya. 2017. T. 15. № 2. S. 152–175.
22. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya studentov vysshijh uchebnyh zavedenij. M., 2001.
23. Molchanova G.G. Kognitivnaya antimemetika v formirovanii kartiny mira // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2019. № 36. S. 87–94.
24. Popova T.G. Nacional'no-kul'turnaya semantika yazyka i kognitivno-sociokommunikativnye aspekty (na materiale anglijskogo, nemeckogo i ruskogo yazykov): monogr. M., 2003.
25. Popova T.G., Sausheva E.V. Faktory, vliyayushchie na formirovanie nacional'nogo haraktera // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2019. Vyp. 45. S. 57–67.
26. Popova T.G., Mingaleva O.V., Anikeeva I.G. Metafora kak asociativnyj mekhanizm i ob'ekt interpretacii i vospriyatija rechi // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2016. T. 22. № 4. S. 141–144.
27. Popova T.G. O vazhnosti vychleneniya ob'ema sostavlyayushchej kul'tury // Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i perevodu v vuze: materialy Mezhdunar. konf. M., 2006. S. 428–436.
28. Popova T.G. Rol' osnovnyh tipov kul'tur v mezhdunarodnom biznese // Yazyk i tekst: struktura, diskurs, perevod. M., 2015. S. 132–134.
29. Popova T.G., Mingaleva O.V. Ekstralingvisticheskie znaniya kak komponent rechevoj kommunikacii // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2018. T. 24. № 1. S. 124–127.
30. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira. M., 1988. S. 8–60.
31. Ctepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' ruskog kul'tury. Opyt issledovaniya. M., 1997.
32. Suprun V.I. Mental'nyj obraz toponima v etnolingvosoznanii // Kognitivno-diskursivnye strategii. Belgorod, 2016. S. 453–460.



***The components of the world picture
as the elements of the culture code***

The article deals with the study of the role of the components of the world picture as the elements of the culture code – the original conceptual network, on its basis the representatives of the linguoculture evaluate, categorize, represent and structure the current reality. There is concluded that the cultural components of the world picture have the axiological information and the influence on the perception of the world around us by the individuum.

Key words: *world picture, symbol, national character, communication, cultural and linguistic factor, culture, speech, consciousness, language.*

(Статья поступила в редакцию 26.05.2022)

М.В. КОСОВА, Е.С. БЕЛОУС
(Волгоград)

**РЕЧЕВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ИНТЕНЦИИ ПОБУЖДЕНИЯ
В ТЕКСТЕ ПРОМЕМОРИИ XVIII в.**

Рассматривается промемория как вид исторического документа, освещается ее использование в XVIII в. в делопроизводстве Юга России. Характеризуются особенности сфер функционирования документа, субъекты коммуникации, их социальный статус, интенция адресанта и функции промемории, обуславливающие специфику речевой организации текста. Показывается важность перформативных глаголов, участвующих в реализации основной функции документа и объективирующих его видовую принадлежность.



Ключевые слова: деловая коммуникация, исторические документы, промемория, архивные фонды, Юг России, речевая организация текста.

Для изучения современной деловой коммуникации большое значение имеет обращение к истории, что дает возможность увидеть закономерности формирования как отдельных документов, так и целых документных систем, выявить факторы, которые их обуславливают. В этом отношении научную ценность представляют отложившиеся в архивных фондах документы XVIII в. Юга России, который отличался сложной государственной и социальной структурой, культурным и языковым разнообразием.

Исследователи исторических документов других регионов России подчеркивали значимость XVIII в. для развития деловой коммуникации, отмечая, что в этот период идет процесс видовой дифференциации документов (в том числе зарождается разделение документов по типу отношений между адресантом и адресатом), в частности закрепляет свои функции промемория, которая стала применяться в переписке между *равными* по административной значимости субъектами или учреждениями [4, с. 155] и отделилась от памяти, используемой в деловой переписке между *неравнотатусными* субъектами [3, с. 142].

Однако архивные фонды Юга России (фонд «Михайловский станичный атаман» Государственного архива Волгоградской области и фонд «Состоящий при калмыцких делах

при Астраханском губернаторе, г. Астрахань» Национального архива Республики Калмыкия), отражающие данный период, показывают все еще неоднозначность промемории как вида документа, ее неодинаковое функционирование в разных сферах деловой коммуникации – в Войске Донском, которое имело уникальную социальную и этнокультурную организацию, и в Астраханской губернской канцелярии – государственной структуре, что обусловлено в первую очередь особенностями коммуникативного пространства и субъектов коммуникации – адресанта и адресата, основной интенцией создателя документа.

Как вид документа промемории, которые функционировали в этих разных сферах деловой коммуникации, имеют содержательную и структурную общность: они побуждали адресата совершить определенные действия, необходимость которых была обусловлена уже имеющимися, поступившими ранее распорядительными документами; текст состоит из двух частей – в первой представлено объяснение необходимости этих действий, во второй – собственно побуждение адресата к их выполнению. Однако характер побуждения у документов рассматриваемых нами фондов различный, что находит выражение в речевой структуре текста.

В фонде «Михайловский станичный атаман» большинство документов, в том числе и те, которые отнесены нами к промемориям, не имеют самоназвания, однако установить их видовую принадлежность позволила методика параметризации документа.

Проблема жанровой принадлежности документного текста, специфики речевой организации документа того или иного вида является актуальной для современной лингвистики и имеет особую значимость по отношению к документам историческим. В науке предлагаются различные методики, позволяющие оценить документный текст, выявить универсальные и специфические черты, установить факторы, влияющие на вариативность его композиционно-содержательной и речевой структуры.

В числе таких методик находится и применяемая в научной школе Волгоградского государственного университета методика жанровой параметризации документного текста, которая получила апробацию на достаточно широком массиве текстов документов [1; 2], в соответствии с которой учитывается речевая ре-

презентация комплекса взаимосвязанных параметров: «наименование вида документа», «адресат», «адресант», «дата составления документа», «место создания документа» и «дата получения документа» и др. Представляется важным, используя указанную методику, учитывать семантику и форму перформативных глаголов, включенных в высказывания в функционально значимых композиционных частях документного текста. Перформативные глаголы, являясь важными структурно-содержательными элементами любого документа, и особенно исторического, отражают взаимодействие адресанта и адресата, выражают коммуникативную тональность текста, обусловленную его функцией, и таким образом могут рассматриваться как маркер жанра / вида документа.

В делопроизводстве Войска Донского промемория использовалась между равностатусными субъектами, она выполняла уведомительную функцию. Побуждение представляло собой «напоминание» адресату и одновременно просьбу выполнить нужные действия. Документ направлялся адресату по широкому кругу вопросов служебного и бытового характера, например, писали о поиске белого казака или крестьянина, о закупке соли, о выпасе лошадей и под., по поводу которых уже были какие-либо документы разных видов, их нужно исполнить, и они упоминаются в тексте промемории. Это императорский указ, войсковая грамота, рапорт, доношение, сообщение и пр. Используемые в тексте этих документов глаголы передают разную степень императивности побуждения, уведомления, направленного адресату, что зависит от вида документа и выражается глагольной формой: Императорским указом *велено*; войсковой грамотой *велено* и *наикрепчаише подтверждаетьца*; сообщением *объявлено*; рапортом и доношением *представлено*; в доношении и промемории *написано*.

Отметим коллективность организации Войска Донского, которая касалась и управления, и общности быта, культуры, что является важным фактором, определявшим в значительной степени равенство коммуникантов и характер документа. Адресат обозначен в начале текста, что представляет собой важную с точки зрения коммуникации позицию. Это станичные атаманы, станичные атаманы и казаки или учреждение – канцелярия, станичная изба.

В начале документа адресат включен в речевую формулу «название станицы (станци) + И. п. или Дат. п. слов «атаманы / станичные

атаманы (и казаки)»: *Почтенныя г(о)с(по)да Воиска Донскаго от Качалинскаго до Михайловскаго станицы станичные атаманы* (ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Л. 48). В том случае, когда адресатом является учреждение, в частности канцелярия станицы или станичная изба, он включен в речевую формулу «в + Вин. п. названия учреждения: *По Воронежской губернии командь розыскных дел в Михайловскую станичную избу* (Там же. Л. 30).

Назван адресат и в основной части текста, для чего используется речевая формула местоимение *вы* в разных падежах + substantive словосочетание «станичные атаманы и казаки» (Л. 5) или только местоимение *вы* в разных падежах: *таго ради имеитя вы станичныя атаманы и казаки; о томъ вас ченных г(о)с(по)дъ станичных атамановъ пакорно просимъ* (Там же. Л. 35).

Информация же об адресанте содержится в конце текста, в конечной формуле документа, что тоже, вероятно, объясняется уведомительной функцией промемории. Адресантом, как правило, является должностное лицо. В речевой формуле указываются чин (должность), имя и фамилия: *И остаюсь вашим почтенноствя вернымъ слугою почтъmeisterъ Зиновий Рвачевъ* (Там же. Л. 6). Поскольку в Войске Донском было коллективное управление, то применялась и формула, отражающая эту особенность: «чин (должность) + имя и фамилия атамана + *старики и казаки* + название станицы»: *вашемъ почтенством всегдашния слуги Кумылженскаго станицы станичноу наксагану атаманъ Аврам Шылинъ старики и казаки* (Там же. Л. 35 об.).

Текст документа имеет двучастную структуру. В первой части содержится объяснение причины, описание того, что произошло, по какому случаю будет просьба: *Сего мая 28 г(о) дня в ноци в нашей станицы у вдовоу женки калмычки в домъ ея котораи жительство имеют малоросиянънъ чеботар Еремеи Степановъ у онаго чеботоря покрадено трое сапогъ покраеных савсемъ с пиредами двое желтых одни черныя барановыя оныя сапоги казачиъ при том же у нашего же кузнеца Аревиа Федорова в кузни замок сломонъ и унесена винтовка да три пилы потомъ казачья прочая железная рухлетъ у каторои винтовки замок шкоцкою осажена по ружеинаму бѣз блях* (Там же. Л. 35).

Вторая часть – собственно побуждение (напоминание, просьба), которое начинается сочетаниями «того для» или «того ради»: *Того для имъете вы станичныя атаманы из станицъ ваших козаковъ наряды по одному ч(е)*

л(о)в(е)ку з двумя добрыми лошадми высылать на почты (ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Л. 5, 6); **того ради** имейте вы станицыны атаманы и казаки по получении сего письма присматриват(ь) всякаго праздно шетающего с такою вышеписанною покражею (Там же. Л. 36).

Уведомительно-просительный характер данного документа определяет тональность просьбы, которая окрашивает весь текст документа, что выражается прежде всего использованием по отношению к адресату этикетной фразы «почтенным г(о)с(по)дам»: **почтенным г(о)с(по)дам по Хопруот Михаиловской да Букановской станицы станишным атаманом и казакам** (Там же. Л. 28), а также передающих «особую вежливость» этикетных фраз во фрагментах текста, называющих адресата: *о томъ вас чесных г(о)с(по)дъ станицных атамановъ **пакорно просимъ**; И остаюсь вашим почтенностямъ **вернымъ слугою** почтмейстеръ Зиновий Рвачевъ* (Там же. Л. 35, 6).

В Астраханской губернской канцелярии промемория функционировала как средство коммуникации в государственной сфере, между неравностатусными субъектами: документ исходил от Астраханского губернатора Василия Никитича Татищева в Астраханскую губернскую канцелярию.

Все отобранные и проанализированные нами документы имеют реквизит «наименование вида документа», т. е. название, которое вынесено в заголовок: промемория. Промемория здесь выражала побуждение как распоряжение, без оттенка просьбы, она выполняла распорядительную функцию. Ее содержание касалось вопросов межгосударственного взаимодействия, хотя и достаточно частных: воинской службы, отношений с калмыками и др. Например, писали о необходимости пропустить татар в их жилище; отпустить жену и сына Киргис-Кайсацкого старшины или содержащихся под стражей кайсаков в орду; наказать астраханских казаков, которые бежали. Эти вопросы также регулировались уже существовавшими документами, и в тексте промемории они указаны: это высочайший указ, доношение, пропускной указ и др., они приводились как обоснование необходимости выполнить определенные действия.

Так, в объяснительной части промемории упоминаются указ ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА: *бл(а)говолитъ учинить по ЕЯ ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА указу* (НАРК. Ф. 36. Оп. 1. Д. 154. Л. 49); письмо хана Дундук Даши: *Прошедишаго декабря 29г числа 1741г года поданнымъ письмомъ намгъстникъ ханства Дундукъ Даши объявляетъ* (Там же. Л. 67);

рапорт подполковника: *присланнымъ репортомъ подполковникъ Кишенской ... объявляетъ* (НАРК. Ф. 36. Оп. 1. Д. 154. Л. 67); копия документа: *сообщаю при стъмъ копию* (Там же); доношение, определение, пропускной указ: *Съ пропуске кубанскихъ татаръ с покупными калмыки въ ихъ жилище, каково от нихъ доношение съ объявлениемъ крайнихъ нуждъ подано, и какъ по тому общее опредѣление учинено, и пропускной указъ данъ...* (Там же. Л. 4);

Здесь тоже обращает на себя внимание проявляющаяся в разной степени императивность распоряжения. Она зависит от вида документа и выражается в семантике перформативного глагола: указом *бл(а)говолитъ учинить*, письмом и рапортом *объявляетъ, копию* промемории *сообщаю, доношение подано, определение учинено, пропускной указ дан*.

Адресант и адресат последовательно, именно в таком порядке, названы в отдельном реквизите, расположенном в начале документа, перед основным текстом: *Съм тайного советника **Татисчева, въ Астраханскую губернскую канцелярию*** (Там же. Л. 4).

Интенция побуждения как распоряжения выражена уже в самом начале документа, в «дотекстовой» части, где глагол *доложить* в форме инфинитива определяет общую коммуникативную тональность текста:

Подано генваря 8 дня 1742 году

*Записавъ **доложить*** (Там же. Л. 4).

Первую позицию в тексте занимает информация об адресанте, представленная как отдельный реквизит и выраженная речевой формулой *Съм тайного советника Татисчева, въ Астраханскую губернскую канцелярию* (Там же. Л. 4). Адресантом является астраханский губернатор Василий Никитич Татищев. Он указан в начале и в конце – в реквизите «подпись».

Адресат документа – губернская канцелярия – назван в начальной фразе текста (*въ Астраханскую губернскую канцелярию*), а также и в его распорядительной части: *для ведома и исполнѣния **Астраханской губернской канцелярии** сообщаю* (Там же. Л. 4); ***Астраханская губернская канцелярия** да бл(а)говолитъ учинить* (Там же. Л. 49).

Текст имеет двучастную содержательную структуру. Сначала в тексте дается объяснение необходимости выполнить определенные действия: *ко утверждению с калмыцким народом **мира весьма нужно, чтоб им показать какое удовольствие, чрезъ чтоб калмыцкой народъ с кайсацким, крѣпкимъ договором примирить...**; а понеже при н(ы)нѣшнихъ случаяхъ для твердаго примирения кайсацкого*

народа с калмыцкимъ надлежитъ показать имъ удовольствие... (НАРК. Ф. 36. Оп. 1. Д. 154. Л. 49, 52).

Вторая часть – это собственно распоряжение, которое начинается следующими стандартными фразами: «для ведома и исполнения сообщаю» (*съонаго всего для ведома и исполнѣнія Астраханской губернской канцелярїи сообщаю при семь копїи* (Там же. Л. 4)); «того ради симъ представляю... чтоб бл(а)говорено было + инфинитив совершенного вида» (*того ради губернской канцелярїи симъ представляю, чтоб бл(а)говорено было оную женку с сыном, в Черном яру или гдѣ въ другом мѣсте, сыскать, и для возвращенія, в Кайсацкую орду, прислать ко мнѣ* (Там же. Л. 49)); «да бл(а)говорить учинить» (*и Астраханская губернская канцелярїя да бл(а)говорить учинить по ЕЯ ІМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА указу* (Там же. Л. 49)).

Сфера государственного управления, иерархические отношения адресанта и адресата определяют общую тональность текста как побуждение-распоряжение, что выражается устойчивыми выражениями, включающими перформативные глаголы: *сообщаю для исполнения, симъ представляю, да бл(а)говорить учинить*.

Таким образом, проведенный анализ текста промеморий позволил отнести данный вид документа к распорядительным. Однако в зависимости от сферы употребления и уровня официальности коммуникации императивность промемории имела разный характер, что выражалось в употребляемых этикетных формулах, перформативных глаголах, структуре текста документа. Особенности коммуникативной среды, статус адресанта и адресата, принятые традиции определяли доминирующую тональность текста и его речевую организацию.

Архивные источники

Михайловский станичный атаман // Государственный архив Волгоградской области (ГАВО). Ф. 332. Оп. 1.

Состоящий при калмыцких делах при Астраханском губернаторе, г. Астрахань // Национальный архив Республики Калмыкия (НАРК). Ф. 36. Оп. 1. Д. 154.

Список литературы

1. Горбань О.А., Ильинова Е.Ю., Косова М.В., Шептухина Е.М. Жанровые особенности военных грамот XVIII в. (по материалам архивного фонда «Михайловский станичный атаман») // Изв. Урал. фед. ун-та. 2016. Т. 18. № 4(157). С. 182–199.

2. Документы Войска Донского XVIII века: лингвистическое описание и тексты: моногр. / О.А. Горбань, М.В. Косова, Е.М. Шептухина, Е.Г. Дмитриева, И.А. Сафонова; под общ. ред. О.А. Горбань. Волгоград, 2020.

3. Майоров А.П. К вопросу о классификации жанров русской деловой письменности XVIII в. (на материале памятников Забайкалья) // Вестн. Рос. гуманит. науч. фонда. 2006. № 1. С. 141–148.

4. Шамшин И.В. Иноязычные наименования документов в русской административной лексике // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2007. № 1. С. 154–157.

* * *

1. Gorban' O.A., Il'inova E.Yu., Kosova M.V., Sheptuhina E.M. Zhanrovye osobennosti vojskovykh gramot XVIII v. (po materialam arhivnogo fonda «Mihajlovskij stanichnyj ataman») // Izv. Ural. fed. un-ta. Ser. 2: Gumanitarnye nauki. 2016. T. 18. № 4(157). S. 182–199.

2. Dokumenty Vojska Donskogo XVIII veka: lingvisticheskoe opisanie i teksty: monogr. / O.A. Gorban', M.V. Kosova, E.M. Sheptuhina, E.G. Dmitrieva, I.A. Safonova; pod obshch. red. O.A. Gorban'. Volgograd, 2020.

3. Majorov A.P. K voprosu o klassifikacii zhanrov russkoj delovoj pis'mennosti XVIII v. (na materiale pamjatnikov Zabajkal'ja) // Vestn. Ros. gumanit. nach. fonda. 2006. № 1. S. 141–148.

4. Shamshin I.V. Inoyazychnye naimenovaniya dokumentov v russkoj administrativnoj leksike // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2007. № 1. S. 154–157.

Speech representation of the intentions of motivation in the text of promemoria in the XVIIIth century

The article deals with the promemoria as the kind of the historical source and its usage in the document management of the south of Russia in the XVIIIth century. There are characterized the peculiarities of the spheres of the document's functioning, the subjects of the communication, their social status, the addressant's intention and the functions of the promemoria, providing the specific character of the speech organization of the text. The authors demonstrate the significance of the performative verbs, taking part in the implementation of the basic function of the document and objectifying its aspectual belonging.

Key words: *business communication, historical sources, promemoria, archive funds, the south of Russia, speech organization of text.*

(Статья поступила в редакцию 08.05.2022)

В.И. МИКОЛАЙЧИК, В.В. БЕЛОКОНЬ
(Москва)

**ТИПЫ МОРФЕМНОГО
СТРУКТУРИРОВАНИЯ СЛОВОФОРМ
И ВАРИАТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ
ИХ СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА В РЕЧЕВЫХ
УСЛОВИЯХ**

Существуют структурные и семантические различия между полиморфными словоформами в языках разной типологии. Вместе с тем общей для разноструктурных языков является вариативность реализации семантики словоизменяемых аффиксов, важнейшей из которых выступает нейтрализация контекстом ее неустойчивых компонентов.



Ключевые слова: *разноструктурные языки, полиморфная словоформа, деривативная аффиксация, словоизменяемый аффикс, вариативность функционирования, нейтрализация неустойчивых признаков.*

Между языками синтетического и аналитического строя в формальной и семантической структуре полиморфных словоформ отмечается одно принципиальное различие. Оно относится к сфере релятивной аффиксации и состоит в том, что ряд словоизменяемых аффиксов в синтетических языках не связан с семантикой корневой морфемы и служит средством связи с другими словами – членами словосочетания и членами предложения. Так, суффиксы множественного числа в структуре имени существительного могут рассматриваться как информативно полноценные языковые единицы, в то время как в словоформе имени прилагательного, например, они таковыми не признаются, поскольку с семантикой корневой морфемы никак не связаны. В западноиранских языках, относящихся к типу языков с явным преобладанием аналитизма, словоизменяемых аффиксов чисто релятивного типа в составе полиморфных словоформ не наблюдается. Это обстоятельство обусловило определенные различия как в формальной, так и в семантической структуре полиморфной словоформы в разнотипных языках. И хотя между функционированием полиморфных образований в языках различной типологии принципиальных различий не наблюдается, тем не менее можно предполо-

жить, что в языках с развитой системой релятивной и деривативной аффиксации реализация семантического потенциала словоформы в речевых условиях отличается более заметной вариативностью.

Семантическая структура полиморфной словоформы включает помимо считающегося обычно основным значением слова, заключенного в корневой морфеме, также и те компоненты семантики, которые содержатся в деривативных и релятивных аффиксах. Для примера возьмем именные словоформы в типологически полярных языках, таких, например, как русский и западноиранские (персидский и дари). Обычная русская именная словоформа включает смысловые компоненты, относящиеся к понятийным сферам, составляющим смысловую основу категорий числа, рода, падежа. Причем это относится не только к именам существительным, но и прилагательным. И хотя обычно значения рода, падежа и числа у словоформы имени прилагательного рассматриваются как не связанные с семантикой самого имени прилагательного, а выражающие их аффиксы относятся к средствам формальной структурной организации языковой системы, тем не менее отрицать наличие в семантической структуре прилагательного выраженных релятивными аффиксами смысловых компонентов категорий числа, рода и падежа оснований нет. Тем более что иногда при невыраженности какого-либо из значений в определенном имени существительном данный показатель может выступать единственным информативным средством (*пожилая врач*).

Информативная значимость семантики аффиксальных морфем деривативного типа, ее эквивалентность лексеме в общем не подвергается сомнению. Она особенно очевидна при сопоставлении их эквивалентных соответствий при переводе на язык другой структурной типологии. В качестве наглядной иллюстрации подобного явления приведем несколько однокоренных русских глаголов «сидеть», «садиться», «присесть», «посидеть», «просидеть», «досидеть», «пересидеть», «засидеться» (список можно продолжить), отличающихся деривативными аффиксами, семантическими эквивалентами которых в дари выступают сочетания единственного глагола نشستن [nešastan], передающего семантику корневой морфемы русских глаголов. Значения, выраженные в приведенных русских словоформах деривативными аффиксами, в языке дари,

где сфера способов глагольного действия полностью лишена деривативных аффиксов, используются другие средства, включая лексические: *مدتی نشستیم* [moddatê nešastêm] «мы немного посидели» (для передачи семантики деривативного префикса использовано лексическое средство), *نشسته است* [nešasta ast] «он сел» (значение словоизменительного форманта выражено грамматически – использование формы перфекта), *تا ختم درس نشستیم* [tâ xatm-e dars nešastêm] «досидели до конца занятия» (лексическое средство).

Отдельные аффиксы релятивного класса тоже демонстрируют информативную значимость на уровне словоформы. В языке дари словоформа имени существительного не содержит сем, относящихся к категориям рода и падежа, но содержит в себе формальное выражение значения из понятийной сферы определенности/неопределенности – неопределенный артикль в виде суффикса. Пример с неопределенным артиклем в виде релятивного аффикса особенно показателен в том смысле, что выражаемый им коннотативный компонент семантики словоформы имени существительного вполне имплицитно демонстрирует его содержательную полноценность в семантической структуре словоформы. Это обстоятельство особенно наглядно подтверждается тем фактом, что в других языках для выражения значения неопределенности появились специализированные лексические средства, составляющие отдельный лексико-грамматический разряд слов. Эта особенность формальной структуры западноиранского имени существительного представляет собой довольно необычное явление для индоевропейских языков. Дело в том, что специализированные средства выражения значений из понятийной сферы определенности/неопределенности в индоевропейских языках представлены в основном в виде служебных слов, называемых артиклями. А в русском и других славянских языках такие специализированные средства отсутствуют вообще, и для выражения определенности и неопределенности используются языковые средства другой уровневой принадлежности. И хотя иногда эта функция системно представляется вторичной, реально ее использование в речи не только не уступает первичной функции, но может даже превосходить ее. Так выглядит, например, использование числительного «один» в роли неопределенного артикля в разных языках. В языке повседневного общения русское числительное «один» в основном используется как неопределенный артикль. А хорошо известно,

что подобное явление иногда приводит к коренному изменению статуса словоформы, как это случилось с творительным падежом слов «вечер», «ночь», «утро» («вечером», «ночью», «утром») и некоторыми другими, занявшими в лексико-семантической системе русского языка самостоятельное место первичных номинаций – наречий.

Можно также привести в пример категории числа, лица и времени у глаголов. С внутренними свойствами глагольных действий значения, выражаемые личными окончаниями глагольных словоформ, никак не связаны. Но в семантике предложения (сообщения) эти значения информационно полноценны. При этом они нередко не дублируют информацию, выраженную в подлежащем, а выступают ее единственными носителями. Например, время действия относится ко всей сообщаемой информации, ко всей ситуации в не меньшей степени, чем к действию, также и к другим объектам сообщения, хотя формально оно часто выражается лишь в личной форме глагола-сказуемого. Поэтому рассмотрение семантической структуры словоформы не может ограничиться лишь ее рамками, а должно учитывать те связи, которые потенциально характерны для словоупотребления, т. е. не ограничиваться парадигматическим рядом, а учитывать синтагматику.

Особую группу составляют русские глаголы со сложной семантикой, где деривативные аффиксы обозначают не способ протекания действия, а, по сути, выражают отдельное явление, отношение которого к обозначаемому корневым морфемой действию выражено в одновременности проявления и взаимосвязи. К числу подобных слов относятся глаголы «заманить», «наступить», «растоптать», «наехать». Семантическими эквивалентами подобных глаголов в языке дари будут соответственно *به بهانهی بیرون آوردن* [ba bahâna-yê bêrun âwardan] (букв. «увести под предлогом»), *زیر پا گرفتن* [zêr-e pâ gereftan] (букв. «взять под ноги»), *زیر پا گزفته شکستن* [zêr-e pâ gerefta šekastan] (букв. «наступив, разбить»), *زیر چرخ گرفتن* [zêr-e čarx gereftan] (букв. «взять под колесо»).

Среди номинативных единиц западноиранских языков, в которых семантические эквиваленты русских деривативных аффиксов представлены знаменательными словами, следует назвать моделированные сочетания, именуемые сложнодепричастными глаголами*, широко распространенными в таджикском

* Термин *сложнодепричастный глагол* предложен В.С. Расторгуевой, А.А. Керимовой [11].

языке, но довольно употребительные также и в языке дари. Сложнодеепричастный глагол представляет собой симбиоз средств лексического и словоизменительного уровней в лице сочетания двух глагольных словоформ: первым членом сочетания выступает причастие прошедшего времени глагола, уточняющего способ протекания действия, обозначенного вторым глаголом в инфинитиве или в личной форме. Значение русского глагола «прибежать» передается конструкцией *دویدہ آمدن* [dawida âmadan], состоящей из причастия прошедшего времени глагола *دویدن* [dawidan] «бежать» и глагола *آمدن* [âmadan] «прибывать». Значение «убежать» выражается сложнодеепричастным глаголом *دویدہ رفتن* [dawida raftan], в котором первым членом выступает та же словоформа *دویدہ* [dawida], вторым компонентом является глагол *رفتن* [raftan] «уходить». Семантические эквиваленты русских глаголов «притащить» и «оттащить» – сложнодеепричастные глаголы *کشیدہ آوردن* [kešida âwardan] (причастие глагола *کشیدن* [kašidan] «тащить» + глагол *آوردن* [âwardan] «принести») и *کشیدہ بردن* [kašida bordan] (причастие глагола *کشیدن* [kašidan] + *بردن* [bordan] «уносить»). Значение «кочевать» передается конструкцией *کوچ کردہ رفتن* [kôč karda raftan] (причастие сложного глагола *کوچ کردن* [kôč kardân] «кочевать» + *رفتن* [raftan] «двигаться»). Здесь, как видим, семантика деривативного аффикса русского языка передается комбинацией средств лексического и словоизменительного (морфологического) уровней.

Семантические метаморфозы характерны для уровня словоизменения, релятивной аффиксации. Связано это с полифункциональностью морфологических моделей, обусловленной их относительной количественной ограниченностью. При исследовании семантики и функций широкоупотребительных словоизменительных моделей одной из наиболее важных задач выступало определение семантического инварианта. Полифункциональность регулярной грамматической формы, часто называемая ее многозначностью, делала выполнение этой задачи весьма затруднительным. В решении этой задачи мы считаем принципиально важными два ключевых фактора. Первый заключается в изучении механизма взаимодействия формы с неграмматическими средствами в рамках отдельных из ее многочисленных функций. Второй фактор состоит в необходимости четкой дифференциации различных функций формы, с тем чтобы отделить

первичные функции формы от ее употребления за пределами основной сферы функционирования. В этой связи следует обратить внимание на хорошо известные случаи использования индикативных глагольных форм в косвенных наклонениях. Яркой иллюстрацией может быть предложение: *Если бы вы на следующей неделе пришли ко мне в гости, мы бы с вами поиграли в шахматы*. Здесь форма прошедшего времени дважды употреблена в контексте будущего. Естественно, что ее временная семантика здесь полностью нейтрализована контекстом, в котором актуализировано лишь значение корневых морфем данных словоформ. Очевидно, что никому не придет в голову учитывать подобные примеры при поиске семантического инварианта этой формы прошедшего времени. Однако в менее понятных случаях поиски инварианта при функционировании формы в разных сферах функционирования наблюдаются. Такой попыткой мы, в частности, считаем поиски инвариантного значения видовых форм без дифференциации их функций в рамках видовой оппозиции и за ее пределами. За рамками видовой оппозиции формы совершенного и несовершенного вида не дифференцируют действия по внутренним признакам, а конкурируют друг с другом при выражении одинаковых по видовой характеристике действий. Таким образом, за пределами видовой оппозиции семантика, заключенная в аффиксальной морфеме, определяющей видовую принадлежность глагола, сплошь и рядом игнорируется, точнее, не востребуется: *Где Вы смотрели этот документальный фильм?* = *Где Вы посмотрели этот документальный фильм?*

Различия в реализации семантического потенциала полиморфемной словоформы, а таковой является любая широко употребительная грамматическая форма, обусловлены ее полифункциональностью и подчиненностью контексту. И с учетом этого обстоятельства нельзя оставить без внимания достаточно распространенные в теоретической грамматике попытки поиска семантического инварианта грамматической формы. Признавая форму главным носителем значения, отводя неграмматическим (лексическим и конситуативным) средствам лишь вспомогательную роль актуализаторов или модификаторов якобы заложенного в грамматической форме значения, сторонники теории инварианта игнорируют решающее влияние неграмматических средств данного семантического поля на аффиксальную составляющую морфологических средств. При таком подходе анализ, в принци-

пе, заканчивается после определения перечня значений, обнаруженных в различных случаях употребления грамматической формы, что мы часто можем наблюдать в работах по грамматике. Конечно, подразумевается, что разные значения формы реализуются в различных контекстуальных условиях, указывается конкретно, в сочетании с какими лексическими средствами то или иное значение формы реализуется. Но все признаки рассматриваются как компоненты семантики формы.

Показательным в этом отношении является определение семантики формы простого прошедшего времени (претерита) современного персидского языка в научно-методических и научных работах. Они могут включать несколько пунктов, но общими являются два: 1) претерит выражает однократное действие, совершенное в прошлом; 2) при наличии обстоятельственных слов, указывающих на длительность во времени, повторяемость, может выражать длительное действие*. Подобная трактовка семантики аналогичной глагольной формы характерна вообще для научных работ по глаголу в разных языках. В такой дефиниции мы в составе компонентов семантики формы отмечаем прямо противоположные признаки – долготу и краткость. Теория инварианта при формальном подходе диктует поиски варианта, объединяющего эти взаимоисключающие признаки. Очевидно, если такой инвариант существует, то он находится в другой понятийной сфере, где длительность и краткость не входят в число принципиальных определяющих. Хотя понятно, что как признаки общей видовой характеристики глагольного действия они относятся к числу важнейших. Дело в том, что в ядре видовой оппозиции «имперфект – претерит» в западноиранских языках в числе базовых выступают значения процессности/непроцессности и предельности/непредельности, в то время как длительность/краткость выступают здесь в качестве вторичных, обусловленных. Что, понятно, ничуть не умаляет важность признаков краткости и длительности как основных характеристик глагольного действия, чем обусловлены их первые места в списках основных видовых понятий практиков. По семантическому потенциалу и взаимоотношениям с неграмматическими средствами формы сильно различаются. Особым семантическим разнообразием и богатством от-

личаются личные формы глагола, выступающие в роли сказуемого предложения, рассматриваемого в качестве содержательной вершины предложений. Среди глагольных категорий особым семантическим богатством и разнообразием отношений с контекстом отличаются глагольные формы, участвующие в формировании многообразных внутренних свойств глагольных действий. Именно на основе анализа видового значения репрезентативного набора контекстуальных вариантов употребления глагольных форм мы идентифицировали состав и иерархию компонентов грамматической семантики. К первой группе относятся признаки или семы, представляющие собой устойчивые компоненты грамматического значения формы, которые выражаются формой во всех случаях ее употребления. Второй тип представлен неустойчивыми признаками, которые выражаются в минимальном (нейтральном) контексте, но нейтрализуются под влиянием присутствующих в контексте неграмматических средств с несовместимой с ними семантикой. Названные два значения составляют собственное или, по принятой терминологии, узуальное значение грамматической формы.

Третий тип – это так называемые окказиональные значения, формируемые с непосредственным участием грамматической формы во взаимодействии с неграмматическими средствами. Представление об этом семантическом процессе дает явление так называемой вторичной имперфективации русских глаголов моментального способа действия: *подпрыгнуть – подпрыгивать, подбросить – подбрасывать, подсмотреть – подсматривать*. Представление не совсем точное, поскольку, как известно, словоформа *подпрыгивал* в русском языке может означать и всего лишь один моментальный акт. Что абсолютно не свойственно классическому имперфекту, где глагол подобного семантического класса обозначает повторяющееся действие, в котором результативность сохраняется как признак одного из повторяющихся актов.

К окказиональным значениям относятся те, которые формируются в результате взаимодействия формы с различными семантическими группировками глаголов. Так, в дари на основе изучения взаимодействия претерита с глаголами движения можно констатировать у этой формы окказиональное значение начинательности, а отношения с другими семантическими группировками глаголов позволяют среди ее окказиональных признаков на-

* См., например, определение семантики и функций этой глагольной формы в капитальном труде крупнейшего современного отечественного ираниста Ю.А. Рубинчика [12].

звать семы «результативность», «переход в состояние».

Окказиональное значение не принадлежит прямо к семантике формы, поскольку в его выражении с ней на равных участвуют неграмматические средства. Но важно, что форма непосредственно участвует в его формировании.

Выделяются еще три типа взаимоотношений формы с компонентами плана содержания функционально-семантической категории, не входящими в семантику формы. Четвертую группу образуют признаки, к которым форма нейтральна, и они свободно придаются выражаемому глаголом в этой форме действию. К пятой группе относятся признаки семантического поля, противоположные по значению неустойчивым компонентам семантики формы. Шестую группу составляют признаки, противоположные устойчивым компонентам видовой семантики формы. Эти признаки не могут придаваться действию, выраженному глаголом в данной форме.

Широкая употребительность полифункциональной грамматической формы обусловлена ее относительной семантической аморфностью, что и обеспечивает ее способность «вписываться» в различные контексты. В процессах взаимодействия грамматических средств с несовпадающими с их семантикой неграмматическими, в частности лексическими, средствами, последние доминируют благодаря конкретности их семантики. Таким образом, будучи вследствие своей универсальности и широкой употребительности важнейшим элементом системы, как участник семантических процессов в речи морфологическая модель выступает самым слабым участником, подчиняясь неграмматическим участникам, включая также лексическое значение стоящего в ней глагола.

Различия в реализации семантического потенциала полиморфной словоформы настолько принципиальны, что ее реальное функционирование невозможно свести к инварианту. Правомерно говорить лишь об инвариантности устойчивых признаков в пределах определенного фрагмента языковой подсистемы, в частности, в таком качестве мы говорили о видовой оппозиции двух глагольных форм прошедшего времени.

При нашем подходе определение перечня признаков, при выражении которых используется грамматическая форма, рассматривается хотя и важным, но лишь предварительным этапом анализа. Он определяется на основе анализа полного набора диагностических контек-

стов – всех типичных контекстуальных разновидностей употребления формы в сочетании с различными неграмматическими средствами. Этот набор включает: а) употребление формы в минимальном (нейтральном) контексте, когда формирование признаков по данному категориальному значению определяется лишь семантикой формы; б) употребление формы в сочетаниях с различными лексическими средствами данного функционально-семантического поля; в) употребление формы в различных типах контекста, где общее содержание сообщения влияет или не влияет на формирование категориальных признаков обозначаемого словоформой явления или понятия; г) употребление в данной форме слов различных семантических группировок данной части речи, обладающих грамматически релевантным компонентом лексического значения, влияющим на формирование рассматриваемых категориальных признаков. Определение списка значений, выражаемых при употреблении формы во всех перечисленных случаях завершает предварительную стадию научного анализа.

Разграничение вклада каждого из средств, принимающих участие в формировании признаков обозначаемого явления по данному категориальному значению, составляет содержание последующего этапа анализа формы. Это самый важный этап, обеспечивающий разграничение роли грамматических и неграмматических средств и точное определение вклада грамматической формы в формирование содержательной структуры выражаемого понятия и на этой основе – идентификацию компонентов семантики формы.


Список литературы

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М., 1976.
2. Арутюнова Н.Д. О минимальной единице грамматической системы. // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969.
3. Бондарко А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб., 1998.
4. Всеволодова М.В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка // Вопр. языкознания. 2009. № 3. С. 76–99.
5. Идеографические аспекты русской грамматики / под редакцией В.А. Белошапковой и И.Г. Милославского. М., 1988.
6. Киселева Л.Н. Язык дари Афганистана. М., 1985.
7. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. Л., 1984.

8. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. М., 1981.
9. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972.
10. Островский Б.Я. Вопросы грамматической семантики глагола языка дари. М., 2004.
11. Расторгуева В.С., Керимова А.А. Система таджикского глагола. М., 1964.
12. Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. М., 2001.
13. Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989.
14. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990.
15. Эдельман Д.И. Категория времени и вида // Опыт историко-типологического исследования иранских языков. Т. II: Эволюция грамматических категорий. М., 1975.

* * *

1. Avilova N.S. Vid glagola i semantika glagol'nogo slova. M., 1976.
2. Arutyunova N.D. O minimal'noj edinice grammaticheskoy sistemy. // Edinicy raznyh urovnej grammaticheskogo stroya yazyka i ih vzaimodejstvie. M., 1969.
3. Bondarko A.V. Problemy grammaticheskoy semantiki i russkoj aspektologii. SPb., 1998.
4. Vsevolodova M.V. Polya, kategorii i koncepty v grammaticheskoy sisteme yazyka // Vopr. yazykoznanija. 2009. № 3. S. 76–99.
5. Ideograficheskie aspekty russkoj grammatiki / pod redakciej V.A. Beloshapkovoj i I.G. Miloslavskogo. M., 1988.
6. Kiseleva L.N. Yazyk dari Afganistana. M., 1985.
7. Maslov Yu.S. Oчерки po aspektologii. L., 1984.
8. Miloslavskij I.G. Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka. M., 1981.
9. Obshchee yazykoznanie. Vnutrennyaya struktura yazyka. M., 1972.
10. Ostrovskij B.Ya. Voprosy grammaticheskoy semantiki glagola yazyka dari. M., 2004.
11. Rastorgueva V.S., Kerimova A.A. Sistema tadzhikskogo glagola. M., 1964.
12. Rubinchik Yu.A. Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka. M., 2001.
13. Sovremennyy russkij yazyk / pod red. V.A. Beloshapkovoj. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1989.
14. Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'. L., 1990.
15. Edel'man D.I. Kategoriya vremeni i vida // Opyt istoriko-tipologicheskogo issledovaniya iranskih yazykov. T. II: Evolyuciya grammaticheskikh kategorii. M., 1975.



The types of the morphemic structuring of the word forms and the variation of the implementation of their semantic potential in the speech conditions

The article deals with the structural and semantic differences between the polymorphemic word forms in the languages of the different typology. However, the general for the multi-structural languages is the variation of the implementation of the semantics of the inflectional affixes, the most important of them is the neutralization of its variable components by the context.


Key words: multi-structural languages, polymorphemic word form, derivational affixation, inflectional affix, variation of functioning, neutralization of variable characteristics.

(Статья поступила в редакцию 30.03.2022)

Д.Ю. ГУЛИНОВ, Е.В. БАКУМОВА
(Волгоград)

**СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА
РОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ
СРЕДЫ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ И ЯЗЫКОВОЕ
СВОЕОБРАЗИЕ**

Анализируется российская социальная реклама. Отмечается, что социальная реклама в современной России носит полифункциональный характер, выступает транслятором таких традиционных общечеловеческих и национальных ценностей, как экология, здоровый образ жизни, цивилизованное поведение. Выявляется языковое своеобразие социальной рекламы, способствующее привлечению внимания населения к общественно значимым проблемам.



Ключевые слова: социальная реклама, ценности, рекламный слоган, медиаурбанистическое пространство, стратегия.

В последнее время феномен социальной рекламы все больше привлекает внимание ученых [1–6; 8]. Это обусловлено потребностью ее детального анализа с учетом лингво-

специфических особенностей той или иной культуры.

Рассматриваемый в настоящей статье тип рекламы играет важную роль в городской среде, привлекая внимание к особенностям общественной жизни путем распространения положительных социальных ориентиров, ценностных установок и моделей поведения. В России под социальной рекламой понимают распространение информации, которое предусматривает изменение принципов социального поведения и акцентирование внимания к общественно значимым проблемам и явлениям [8].

В медиаурбанистическом пространстве российских городов социальная реклама задает экологические ориентиры. В частности, достаточно популярна реклама, пропагандирующая гуманное отношение к животным. Реклама *90% щенков и котят не найдут владельцев и станут бездомными* призывает всех владельцев животных стерилизовать своих питомцев, чтобы в дальнейшем не выбрасывать их на улицу. Эта реклама очень простая, не содержит привычных ярких картинок или надписей, транслируя в первую очередь когнитивную, а не эстетическую информацию.

Рекламный слоган *Сохрани жизнь!* адресован людям, покупающим шубы из шкур животных. Он размещен на плакате, который содержит не только факты (*Ежегодно в мире ради меха убивают 100 000 000 животных*), но и большое количество восклицательных знаков, крупных шрифтов и фотографию лицицы, призванную вызвать в человеке эмоциональный отклик.

Российский сайт vse-gavno.net представляет самую сильную по эмоциональному воздействию рекламу социально-экологической тематики. На одном из плакатов изображены мусорные отходы с большим сроком разложения, которые останутся на Земле дольше, чем несколько поколений одной семьи. Надпись *Они переживут твоих внуков* экспрессивна и адресна, легка для восприятия. Сочетание вербального компонента и рисунка очень действенно. Реклама *У мусора есть дом* нацелена на широкую аудиторию. Мусорят и в городе, и за его пределами, даже не задумываясь о том, как сильно это губит окружающую природу. На баннере изображены две банки, которые бросили прямо на дороге и не донесли до их «дома» – мусорного бака.

Проблема утилизации мусора и его правильного сбора ярко выражена в российской социальной рекламе *Брошенный мусор вернется в твой дом* (на плакате изображены два гриба: один настоящий, второй – сделанный из

мусора; на заднем фоне роща деревьев в лучах солнца, где раскидан мусор). Подобная тема отражена в рекламе *У мусора есть дом. Подбрось до урны*, изображающей мусорный бак, из которого растут руки и приглашают поместить мусор именно туда. Данное сообщение выступает регулятивом общественного поведения, одобряемого в обществе, а разговорная форма *подбрось* подсказывает, что сделать это просто. Рекламный плакат *Выбери, как жить тебе и твоим детям* разделен на две симметричные части: левая – черная с изображением свалки мусора, правая – зеленая, с ярким солнцем, зеленым лугом, большим деревом. Здесь используется завуалированный прием противопоставления: состояние загрязнения показано черным, крайне непривлекательным, отталкивающим, чистая и экологически здоровая природа изображена ярко и привлекательно.

Стратегия использования разговорной или даже сниженной лексики делает социальную рекламу экологического характера понятной и доступной разным слоям населения. Реклама *Берегите природу – мать вашу!* иллюстрирует применение достаточно спорной игры слов, которая тем не менее привлекает внимание горожан. Реклама *Природа это не переварит* также адресована широкой аудитории (отдыхая на природе, горожане оставляют мусор или другие отходы, которые земля не в силах переработать; на плакате изображен шампур для шашлыка, на который нанизаны пластмассовые и картонные изделия, упаковки от сигарет и пр.; реклама призывает горожан не забывать, что окружающая природа и есть наш дом).

Остановите деревья! Они уходят из наших городов! Олицетворение в тексте коррелирует с изображением ходячих деревьев, напоминающих героев детских сказок; шрифтовые выделения – заглавное *Я* в слове «деревьЯ», написанное красным; слово *они*, выделенное жирным шрифтом, *наших*, оформленное разрядкой, – сразу привлекают внимание аудитории. *Разрушая природу, ты разрушаешь жизнь!* (на плакате изображен черный медведь, который дымитя и несет на спине кучу бытовых отходов); для усиления эффекта дается пояснение из Конституции РФ: *Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением (Конституция РФ, ст. 42).*

В некоторых городах России успехом пользуется рекламная кампания, популяризирующая экологически правильное поведение, представленная оформленными в одном сти-

ле плакатами. Приведем пример из Нижнего Новгорода: *Настоящие нижегородцы бросают мусор только в урны. Настоящие нижегородцы любят и берегут свой город. Настоящие нижегородцы не промахиваются мимо урн. Настоящие нижегородцы соблюдают чистоту на улице, во дворах, в подъездах.*

На всех рекламных плакатах однотипная надпись *настоящие нижегородцы*, выделенная красным и сразу привлекающая внимание, далее следует само содержание рекламы, внизу – изображение, иллюстрирующее вербальную составляющую.

К наиболее популярным стилистическим приемам в российской экологической рекламе можно отнести следующие:

– параллельные конструкции: *Это все, что останется после меня. Это все, что я возьму с собой* (изображение на плакате поделено на две части: на первой – красивый зеленый пейзаж, на второй – человек с полным мусорным пакетом, покидающий лесную зону);

– противопоставление: *Чистый город. Грязный город* (реклама в виде дорожных указателей символизирует начало чистой городской среды, фраза *грязный город* перечеркнута толстой красной чертой);

– рифмованные фразы: *Мы за Землю сегодня в ответе. Скажут «спасибо» завтра нам дети. Для ребят мусор яд. Загадил дом свой, не загрязняй чужой. Вам пакет? Спасибо, нет!;*

– риторические вопросы: *Экологично? если природа ответит тем же...* (текст сопровождается изображением початков кукурузы, часть из которых пластмассовая, а не настоящая); *Задумайся. Это зависит от каждого из нас. А ты вырастил дерево, чтобы его ломать?;*

– гиперболы и метафоры: *Мы изменили картинку, но не суть. Конец света придет не из космоса* (на плакате показано, как трубы и дым от загрязнения промышленными отходами убивают нашу планету).

Таким образом, экологическая социальная реклама в России создает медиапортрет чистой, дружелюбной и безопасной городской среды. Графическое и шрифтовое оформление, использование разговорного стиля речи делает экологическую социальную рекламу максимально понятной широким слоям населения.

Проанализируем российскую социальную рекламу, пропагандирующую отношение к здоровому образу жизни. В качестве распространенных тем выступают пропаганда полезных привычек, борьба с курением, наркоманией, СПИДом, а также с пьянством, например:

Мой папа самый лучший. Просто он всегда трезвый (реклама апеллирует к такой ценности, как отсутствие алкогольной зависимости у родителей). Плакаты в поликлиниках, наркодиспансерах, комнатах матери и ребенка продвигают социально одобряемые нормы и действия, сложившиеся ценности и стереотипы.

В российской социальной рекламе часто используется тактика демонстрации положительного результата: *Расскажи, как можно помочь другим!* (на плакате изображение бывшего наркомана – вид со спины, лицо нельзя различить, брошенный на пол шприц). Очевидно, что герой плаката преодолел свою зависимость. Реклама несет положительный посыл – с нездоровой привычкой можно справиться, если получилось у кого-то, то получится и у вас. Реклама призывает отказаться от вредной привычки в интересах здоровья и безопасности самого потребителя и адресата рекламы.

Достаточно широко распространен прием апелляции к авторитетам и использование изображений известных в стране лиц. Например, социальная реклама, призывающая население сделать прививку от коронавируса, базируется на авторитетном мнении знаменитых актеров, певцов, режиссеров, призывающих вакцинироваться: *Я сделал прививку от коронавируса. а ты? Сколько человек должно умереть, чтобы ты сделал прививку? Хватит бояться, сделай прививку! Коронавирус убивает каждый день. Сделайте прививку сегодня.*

Успех социальной рекламы во многом определяется ее яркостью, неожиданностью и провокационностью [7]. Применительно к социальной рекламе «Здоровый образ жизни» авторы формулируют следующие слагаемые успеха: однозначность, лаконичность, синхронность, роль вербального компонента. Последний критерий может иметь три варианта выражения:

– текстовый компонент стремится к нулю, изображение несет всю смысловую нагрузку, в рекламе присутствует лишь название бренда или общественной организации;

– относительно равнозначные текстовая часть и изображение в комплексе передают смысловую нагрузку;

– явное доминирование вербального компонента, использование языковой игры, стилистических приемов на всех уровнях языковой системы: лексическом, синтаксическом, фонетическом, воздействие на адресата словом, а не изображением [Там же].

Реклама *Курить в присутствии ребенка – еще большая пытка для него* обращена к роди-

телям. Пассивное курение считается не менее вредным, чем курение само по себе, оно может привести к возникновению раковых и сердечно-сосудистых заболеваний. И если курильщик сам сделал выбор в пользу сигарет, то у пассивного курильщика нет такого выбора. Реклама против курения *Родители?* не только очень действенна, но и интересна по своему содержанию. Она выполнена в виде зажженной сигареты, от которой поднимается дым и делит слово «родители» на «родите» и «ли». Получившийся вопрос *Родите ли?* заставляет задуматься. Таким образом, каждый сам выбирает, что он видит в словах на рекламе. Стратегия диалогического общения с реципиентом рекламного сообщения делает плакат еще более действенным.

К языковым особенностям рекламы, пропагандирующей здоровый образ жизни, отнесем контекстуально антонимичные временные указатели (*каждый день – сегодня*), показывающие разницу в состоянии дел до и после, риторические и косвенные вопросы (*Родите ли?*). В процессе работы над содержанием данного типа рекламы используются определенные медиатехнологии, а к основным ее параметрам стоит отнести отсутствие адресности и стандартность в исполнении.

Рассмотрим социальную рекламу, которая используется в России для продвижения норм цивилизованного поведения в общественных местах. К такой рекламе отнесем тексты следующего содержания: *По газонам не ходить! Выгул собак запрещен! Мусорить запрещено!*

Широко распространена социальная реклама правил дорожного движения: *Папа, не спеши! В поселке много детей. Сбавьте скорость, пожалуйста. Пристегни меня! Я сбесценен.* Плакат *Выбирай, куда посадить ребенка* обращает внимание на необходимость наличия автокресла для детей; изображенные автокресло и инвалидное кресло наглядно иллюстрируют, что водитель с ребенком сам делает свой выбор. *Не ангел, но хранитель* – одна из социальных реклам проекта «Все равно?!», которая нацелена на аудиторию «18+» и призывает водителей машин не садиться за руль после употребления алкоголя, а вызывать такси. Плакат *Асфальт, я тебе не по зубам* предупреждает о том, что при езде на велосипеде по проезжей части нужно обязательно надевать шлем во избежание аварий; на билборде изображен чупа-чупс в шлеме – человека сравнивают с чупа-чупсом, который очень сложно разгрызть.

Специфичными являются рекламные объявления, которые размещаются в салоне го-

родского транспорта, например маршрутных такси. Как утверждает С.В. Фуникова, маршрутное такси «выполняет для водителя определенные социальные функции: это и место работы, и “дом на колесах”... водитель – “хозяин дома на колесах”» [9, с. 38]. К тому же ситуация проезда в маршрутке по своей сути представляет своеобразную асимметрию: с одной стороны, водитель, который управляет транспортным средством и устанавливает правила поведения, с другой – пассажиры, которые должны подчиняться данным правилам.

Приведем примеры рекламных объявлений, содержащих различные инструкции: *Не хлопайте дверью. Это Ваш единственный выход; Убедительная просьба: мороженое и конфеты есть с оберткой, фрукты есть вместе со шкуркой; Если старушке сейчас никто не уступит место, это сделаю я. Водитель.*

Наивысшая степень инструктивности достигается, на наш взгляд, объявлением следующего содержания: *Говорить тихо, просить скромно, платить четко, выходить быстро.* Отметим, что апелляция *Уважаемые пассажиры!* не рассматривается как облигаторная.

Анализируемые рекламные тексты могут содержать угрозу: *Не говори мне, как ехать, я не скажу тебе, как идти; Ни одна зубная паста не сохраняет зубы так, как вовремя оплаченный проезд.* В ряде случаев объявления имеют оттенок пренебрежения по отношению к пассажирам, например, в объявлении *Прежде чем войти, подумай, нужен ли ты.*

Заметим тем не менее, что, несмотря на избыточную инструктивность, данные объявления свидетельствуют о наличии языкового креатива: *Во избежание тяжелых травм крепко держитесь за поручни, главное, своевременно оплачивайте проезд. Стоя ехать запрещено! ДПС требует, чтобы количество трупов не превышало количество сидячих мест; Об остановках предупреждайте заранее. Причем кричите так, как будто вы ее 5 минут назад уже проехали.*

Известно, что маршрутные такси имеют не самую хорошую репутацию в российских городах. В частности, оставляет желать лучшего уровень безопасности проезда, о которой водители отзываются в шуточной манере: *Внимание! Данный объект охраняется ангелами круглосуточно!* В виде шутки предлагается также система бонусов для поощрения пассажиров: *Бонус для школьников от дяди Самвела. Стоимость проезда при предъявлении дневника. Оценка 4 – 15 рублей, оценка 5 – проезд бесплатный. Учитесь хорошо и уступайте место старшим!*

В объявлениях широко представлено явление прецедентности: *Спокойно, Инполит, спокойно!* (аллюзия к известному кинофильму «Ирония судьбы, или С легким паром!»). *Землю – крестьянам, заводы – рабочим, деньги – водителю! А ты оплатил свой проезд?* (аллюзия к лозунгу большевиков).

Таким образом, социальная реклама, призывающая к соблюдению норм цивилизованного поведения, представляет собой свод правил для граждан. Такая реклама выполняет побудительную прагматическую функцию, а к ее языковым особенностям отнесем наличие большого количества императивов, которым нужно следовать в поведении. Необходимо отметить, что стилистический эффект в этих и подобных этим рекламных текстах достигается при совпадении фоновых знаний отправителя и получателя рекламного сообщения; в противном случае такая реклама будет безадресной и информативно бедной, а иногда и просто вызывающей непонимание.

Для выявления отношения к российской социальной рекламе нами проведен опрос, в котором приняло участие 50 респондентов, проживающих на территории России, в возрасте от 18 до 72 лет. Респонденты отвечали на следующие вопросы:

1. *Нужна ли социальная реклама? Если да, объясните зачем?* Большинство участников опроса (86%) считает, что социальная реклама необходима обществу. Приводятся следующие аргументы: *социальная реклама информирует, она рассказывает о вредных привычках, показывает, как нужно себя вести, напоминает об ответственности, обращает внимание на полезные привычки, задевает за живое, заставляет задуматься* и т. д.

2. *По каким каналам вы воспринимаете социальную рекламу: по телевизору, по радио, на улице, в Интернете, где-то еще?* Согласно полученным ответам, по телевизору социальную рекламу смотрят 34% участников опроса. Рекламе на улице отдают предпочтение 30% из числа опрошенных, а 18% смотрят социальную рекламу в Интернете. Небольшое количество респондентов слушают рекламу по радио (8%), 6% наблюдают рекламные сообщения в поликлиниках и 4% воспринимают данный тип рекламы в вузах и городском транспорте.

3. *По Вашему мнению, какой проблеме социальная реклама должна быть посвящена в первую очередь?* В своих ответах респонденты отметили, что хотели бы видеть больше рекламы о здоровье и пропаганде здорового образа жизни (36%). Участники опроса указали на необходимость социальной рекламы, посвящен-

ной проблемам экологии (22%), соблюдению правил дорожного движения (18%). К социальной тематике, требующей, по мнению респондентов, особого внимания, следует отнести проблему насилия (14%) и защиту бездомных животных (10%).

Итак, социальная реклама в России выступает транслятором таких ценностей, как бережное отношение к экологии, здоровый образ жизни, цивилизованное поведение и др. Будучи регулятивом общественного поведения, социальная реклама активно используется для проведения в жизнь национальной идеи, популяризации и информационной поддержки проводимой внутренней политики государства, осуществления коммуникации с обществом посредством используемой стратегии диалогического общения, которая делает социальную рекламу наиболее эффективной.

Большинство участников опроса положительно относятся к социальной рекламе, которая отвечает их предпочтениям и ожиданиям. По мнению респондентов, к распространенным носителям социальной рекламы относятся телевидение, уличные рекламные билборды, Интернет. Наибольший интерес у участников опроса традиционно вызывает реклама, пропагандирующая здоровый образ жизни, защиту окружающей среды, соблюдение правил дорожного движения.

Список литературы

1. Бакумова Е.В. Отражение исторического контекста в медиаурбанистическом пространстве Волгограда [Электронный ресурс] // Грани познания. 2019. № 4(63). С. 18–22. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1570613250.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Головлева Е.Л. Основы рекламы: учеб. пособие для вузов. М., 2003.
3. Демидова Е.Н. Урбанизация как процесс, влияющий на рекламу // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 3(250). С. 107–113.
4. Ежова Е.Н. Социальная реклама как ресурс государственного управления в современном российском обществе // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2016. № 12(394). С. 34–40.
5. Ильина В.В. Особенности российской социальной рекламы [Электронный ресурс] // Коммуникология. 2018. Т. 3. № 4. С. 57–73. URL: https://drive.google.com/file/d/1xuCVtLKgO_LZM91vIpVRt6c50-ukOyJ8/view (дата обращения: 12.04.2022).
6. Марчук С.А., Байгулова М. Социальная реклама «Здоровый образ жизни» в России и за рубежом // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы 2-й Меж-

дунар. науч.-практ. конф., 7 марта 2013 г., г. Екатеринбург / ред. С.В. Гурьев. Екатеринбург, 2013. С. 489–495.

7. Сазонова Е.С., Волкова О.А. Социальная реклама как инструмент продвижения традиционных семейных ценностей в России // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2014. № 5(25). С. 43–59.

8. Семечкин Н.И. Социальная психология: учеб. пособие. Владивосток, 2003.

9. Фуникова С.В. Языковая игра как актуальная тенденция в городской коммуникации (на материалах г. Белгорода) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. Т. 2. № 3. С. 35–40.

* * *

1. Bakumova E.V. Otrazhenie istoricheskogo konteksta v mediaurbanisticheskom prostranstve Volgograda [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2019. № 4(63). S. 18–22. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1570613250.pdf> (data obrashcheniya: 12.04.2022).

2. Golovleva E.L. Osnovy reklamy: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2003.

3. Demidova E.N. Urbanizaciya kak process, vliyayushchij na reklamu // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2016. № 3(250). S. 107–113.

4. Ezhova E.N. Social'naya reklama kak resurs gosudarstvennogo upravleniya v sovremenном rossijskom obshchestve // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2016. № 12(394). S. 34–40.

5. P'ina V.V. Osobennosti rossijskoj social'noj reklamy [Elektronnyj resurs] // Kommunikologiya. 2018. Т. 3. № 4. S. 57–73. URL: https://drive.google.com/file/d/1xuCVtLKgO_LZM91vIpVRt6c50-ukOyJ8/view (data obrashcheniya: 12.04.2022).

6. Marchuk S.A., Bajgulova M. Social'naya reklama «Zdorovyj obraz zhizni» v Rossii i za rubezhom // Problemy razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v novom tysyacheletii: materialy 2-j Mezhdunar. nauch.-prakt. конф., 7 marta 2013 g., g. Ekaterinburg / red. S.V. Gur'ev. Ekaterinburg, 2013. S. 489–495.

7. Sazonova E.S., Volkova O.A. Social'naya reklama kak instrument prodvizheniya tradicionnyh semejnyh cennostej v Rossii // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 7: Filosofiya. Sociologiya i social'nye tekhnologii. 2014. № 5(25). S. 43–59.

8. Semechkin N.I. Social'naya psihologiya: ucheb. posobie. Vladivostok, 2003.

9. Funikova S.V. Yazykovaya igra kak aktual'naya tendenciya v gorodskoj kommunikacii (na materialah g. Belgoroda) // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. Т. 2, №3, 2016. S. 35–40.

Social advertising of the Russian urban environment: functional peculiarities and linguistic originality

The article deals with the analysis of the Russian social advertising. There is emphasized that the social advertising in the modern Russia has a multi-functional character and is a translator of such traditional human and national values as ecology, a healthy way of living and civilized behaviour. The authors reveal the linguistic originality of the social advertising, supporting the drawing of the public attention to the publicly significant issues.

Key words: social advertising, values, advertising slogan, urban media space, strategy.

(Статья поступила в редакцию 20.04.2022)

Н.Ю. МАЗИКОВА, М.Г. СУРОВЦЕВА
(Ростов-на-Дону)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ДИАЛОГИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Определено решение прагматической задачи копирайтера вызвать доверие у искушенного читателя – имитация диалога в монологическом рекламном тексте. Выявлены и описаны конкретные средства успешного диалога между адресантом и адресатом: обращения, вопросы, вопросно-ответные единства, вставные конструкции, глаголы, повторы, парцелляция, небольшие абзацы. Установлены черты современного рекламного текста: разговорность, диалогичность, простота, динамизм.

Ключевые слова: адресат, рекламная коммуникация, рекламный текст, прагматика, язык рекламы, диалогизация, копирайтинг.

По точному определению Уильяма Уэллса, «реклама – это оплаченная, не персонализированная коммуникация, осуществляемая идентифицированным спонсором и использующая средства массовой информации с целью склонить (к чему-то) или повлиять (как-то) на аудиторию» [11]. Автор справедливо связы-

вает рекламу с понятием коммуникации. Рекламная коммуникация требует особого исследовательского внимания, поскольку цель такой коммуникации четкая и сугубо прагматическая: своим обращением к читателям автор намерен повлиять на их выбор, склонить их к покупке.

На рекламу тратятся немалые деньги, поэтому все риски по эффективности рекламного текста должны быть сведены к нулю. Иначе говоря, очевидна необходимость серьезного подхода к языку рекламы – тому коду, посредством которого осуществляется коммуникация между автором и потенциальным покупателем. Под рекламным текстом мы понимаем текст, используемый в рекламе с целью продвижения товаров или услуг и увеличения их сбыта.

Многие ученые сегодня озабочены поиском наиболее эффективных способов и механизмов воздействия слова, текста на воспринимающего субъекта, читателя, адресата [7; 8, с. 71]. Как с помощью разных уровней языка (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического, стилистического) повлиять на адресата так, чтобы достичь главной цели адресанта? Как в конечном счете понравиться читателю и определить его выбор? Наибольшую актуальность изучение этих вопросов приобретает в сфере рекламы. Очевидно, что специалистам в сфере рекламы, копирайтерам необходимо знать и учитывать прагматические средства современного языка, ведь такое знание напрямую связано с коммерческим успехом их текстов.

Итак, целью данного исследования является выявление и описание языковых средств диалогизации современного рекламного текста, т. е. тех средств, которые способствуют успешной коммуникации между адресантом (автором текста) и адресатом (читателем, потенциальным покупателем). Диалогическая, «контактная» составляющая при анализе эффективности рекламного текста практически не исследована в современной науке. Наше изучение проводится с опорой на терминологический аппарат прагмалингвистики и теории коммуникации.

Необходимо отметить основную отличительную особенность потенциального покупателя 20-х гг. XXI в. – он умеет распознавать среди множества текстов текст рекламный и чаще всего не желает его читать. В связи с этим бесхитростная атака автора на покупателя прямым текстом, шаблонными фразами уже не обращает на себя внимание последне-

го и даже раздражает его. У искушенного читателя сегодня нужно вызвать доверие. По нашему мнению, эта прагматическая задача может решаться именно с помощью имитации диалога в монологическом рекламном тексте. В центре внимания копирайтера оказывается адресат, изучаются его потребности, желания и проблемы. Только оттолкнувшись от образа конкретного человека из целевой аудитории, опытный копирайтер сможет выстроить верный доверительный диалог. Этим фактом подтверждается важность настоящего исследования.

Прежде всего, рассмотрим методологическую базу, которая позволила провести соответствующий анализ. В настоящем исследовании мы опираемся на коммуникативный и прагматический подходы к изучению природы рекламы; на идеи прагмалингвистики, экспрессивного синтаксиса [7; 10; 14], а также на работы ученых, рассматривающих вопросы влияния разговорной речи в различных речевых жанрах [1; 3]. Согласно нашей гипотезе, именно особенности живой разговорной речи составляют основу эффективного рекламного текста.

В данной работе проблематизируется и коммуникативный характер реализации рекламного дискурса. Влияние лингвистической парадигмы, в центре которой понятие *речевой деятельности*, велико в прагматике, которая и сложилась благодаря изучению коммуникативных характеристик речи и текста.

Коммуникативный подход к языку позволяет исследовать влияние языковой личности адресанта и адресата. В рекламном дискурсе, как мы отмечали, это крайне важно, ведь рекламное сообщение направлено от конкретной личности (представитель компании или «друг-советчик») – к конкретной личности (типичный представитель целевой аудитории). Ученые, занимающиеся вопросами теории коммуникации [13], рассматривают лингвистические характеристики текста в формуле «автор – текст – адресат». Компоненты данной схемы коммуникации названы прагмалингвистикой основными категориями, поскольку действительно учитывают связь между отправителем сообщения и его получателем.

Упомянутый выше *деятельностный* принцип языка [5; 9] дал прагматике важные понятия и категории: «действие, субъект действия, цель, результат, средства и способы достижения цели» [5, с. 36]. Высказывание (а рекламный текст мы будем считать адресным сообщением) с точки зрения прагмалингвисти-

ки есть действие говорящего, направленное на слушающего. Названные категории деятельности важны в работе копирайтера при создании рекламного сообщения, от эффективности которого зависит финансовый успех кампании.

Материалом для нашего анализа послужили более 50 рекламных текстов в социальных сетях (на данный момент это одна из самых популярных рекламных площадок). Проведенный анализ позволил выявить 6 основных прагматических характеристик рекламного текста:

1) *адресованность* (направленность на читателя), *диалогичность*;

2) особая *организация текста*, закрепленная структура;

3) *иллюзия воздействия* – четкая направленность рекламного сообщения на достижение главной прагматической цели в коммуникации – совершение адресатом покупки рекламируемого продукта или выполнение им определенного действия, желаемого отправителем текста;

4) *фоновые знания* читателя (пресуппозиция);

5) *учет* социального, культурного, исторического *контекста*;

6) *учет* социальных и психологических *характеристик адресата* (целевой аудитории) при составлении рекламного текста и др.

Для прагматики рекламного текста следует признать главной установку на адресата. Она требует соблюдения адресантом принципа вежливости к личности реципиента, которого приглашает к общению. Это значит, что в своем обращении, высказывании первый понимает и принимает второго, уважает его мнение, испытывает к нему симпатию, готов и рад оказать ему помощь.

Текстовая коммуникация – это особый вид речевой деятельности. В ситуации, когда автор передает адресату рекламный текст, между ними нет прямого контакта, т. е. коммуникация носит опосредованный характер (например, экраном компьютера или смартфона, если речь идет о тексте в Интернете). Кроме того, не совпадают время и место отправления и получения сообщения. Тем не менее отмеченные дейктические знаки необходимо учитывать при анализе рекламной коммуникации с помощью текста.

В последние годы, как показал анализ рекламных текстов, прослеживается следующая тенденция, касающаяся времени в рекламном тексте. Копирайтер, создающий текст, пытается

приблизить, «совместить» время своего обращения со временем его прочтения адресатом. Поэтому правильным и более эффективным будет выбор настоящего времени глаголов в тексте: не *купите и получите*, а *покупаете и получаете*; не *откроете*, а *открываете*. Это прагматическая уловка: создать у покупателя иллюзию обладания товаром.

Для настоящего исследования особенно важно понятие адресованности, которая является прагматической характеристикой рекламного текста. Любой текст предназначен для читателя, который становится не пассивным наблюдателем, «аплодирующим зрителем» выступления «мастера рекламного слова», а именно субъектом действия, активным участником коммуникации.

В отношении рекламного текста передаваемая в нем информация должна быть ориентирована на большое количество людей, но объединенных каким-то признаком (профессия, возраст, пол, национальность, хобби, религия и др.), – на *целевую аудиторию*. Успех рекламной коммуникации связан с исполнением адресатом задуманного автором посыла: купить товар или услугу, позвонить для консультации, оставить отзыв, проголосовать, принять участие в опросе, перейти на сайт рекламодателя и др., т. е. *вовлечь потенциального покупателя в сферу, важную для адресанта*.

За установку на адресата отвечает а п е л л я т и в н а я прагматическая функция. С нашей точки зрения, она является самой важной прагматической функцией в современном рекламном тексте. Главной задачей отправителя рекламного текста и будет достижение им максимального, целенаправленного *воздействия* на получателя – потенциального покупателя. «Сообщая, мы воздействуем, а, воздействуя, сообщаем» [7, с. 232].

Итак, в центре нашего изучения находится личность адресата, к которой обращено рекламное сообщение. Какие факторы, связанные с адресатом и учтенные в сообщении адресанта, напрямую влияют на эффективность текста последнего? Ответ на этот вопрос искали в своих работах многие исследователи [2; 4]. Обобщим выводы и отметим свои наблюдения.

В первую очередь автор текста и его получатель должны обладать единой базой *фоновых знаний*, иначе тот или иной контекст рекламной коммуникации может быть не понят одной из сторон. Если автор текста не «попал в ситуацию» получателя либо упомянул понятия, не известные или не важные для последне-

го, то читатель потеряет интерес к такому обращению и выйдет из коммуникации. Без учета фоновых знаний потенциального покупателя рекламодателю будет трудно создать текст, действительно близкий первому. Не представив себе конкретного представителя целевой аудитории (чем он живет, как проводит свободное время, о чем беспокоится, к чему стремится), копирайтер рискует написать текст, который не достигнет основной своей цели – вовлечения читателя, превращения его в покупателя.

Для успеха рекламной коммуникации важно также, чтобы адресант, инициирующий коммуникацию, четко понимал свою цель и цель адресата. Коммуникативная удача будет заключаться в следующем: копирайтер создает текст, в котором вскрывает истинную «боль» потенциального покупателя и предлагает действенное средство к ее лечению, т. е. дает последнему то, чего он хочет. Этим решением, конечно, оказывается товар или услуга, которую рекламодатель имеет целью продать. Такую взаимосвязь условно можно обозначить следующей интенциональной схемой, которая наглядно представляет реализацию цели адресанта: продать товар = вскрыть боль о нем у покупателя + дать решение боли в виде этого товара.

Сегодня специалисты в сфере рекламы [6; 12] говорят о новой тенденции: от продажи продукта к *продаже впечатления*, т. е. хороший рекламный текст должен нести нечто большее, чем просто информацию, он должен затрагивать ментальный уровень восприятия читателя, обращаться к его памяти, положительным ассоциациям. «Текст в лоб» с открытым призывом или с шаблонными описаниями качеств товара сегодня легко считывается адресатом как рекламный, навязчивый. Современной рекламе, чтобы быть успешной, нужно дотронуться до сердца, пробудить эмоции покупателя, чтобы он поверил и откликнулся. Можно назвать этот метод интерактивным: только умело созданная умная игра с честными эмоциями и правдоподобными героями способна увлечь покупателя.

Приведем пример частного объявления товара не первой необходимости. Продавая сельский дом, можно написать такой текст: *продается 4-комнатный кирпичный дом. Все удобства. Участок 16 соток. Звонить по номеру: X-XXX-XXX-XX-XX*. Здесь минимум информации: указаны рекламное предложение и контакты продавца. Такой текст можно назвать «холодным». Обращает на себя внимание тот

факт, что он безличный (*продается*, а не *мы продаем*), практически безадресный: нет обращения к покупателю, отвлеченный инфинитив *звонить* вместо личного *звоните, позвоните*.

Гораздо лучше, если текст будет более адресным и дополнен важными деталями, сужающими круг читателей, будет привлекать только целевую аудиторию: *Продаем новый теплый дом с большим участком в ст. Мечетинской, 16 соток. Для вашей большой семьи или загородного отдыха. О/п 85 кв. м, 4 комнаты. Все удобства в доме: вода, газ, туалет. Есть новый погреб с мастерской, скважина, фруктовый сад. В 5 минутах от дома ж/д станция и автобусная остановка. В ст. Мечетинской есть школа, 3 детских сада, больница, аптеки, рынок, супермаркеты, кафе. Приезжайте и знакомьтесь со своими будущими владениями. Звоните по телефону X-XX-XX с 10 до 20 ч.*

Ниже нами будут подробнее рассмотрены основные средства языка, направленные на установление и поддержание контакта с адресатом, апеллирующие к нему. Эти средства помогут современному копирайтеру успешно реализовать апеллятивную и экспрессивную прагматические функции.

1. Обращения. Следует отметить, что современный рекламный текст больше настроен на «вы», чем на «мы». Опытные копирайтеры Д. Кот, В. Холмогоров советуют избавиться в тексте от «яканья» [6; 12], т. е. текст должен обращаться к покупателю, важно называние его в форме личного или притяжательного местоимения (не *мы предлагаем, мы создали, а вы можете открыть для себя..., вам понравится..., специально для вас...*). Однако местоимение может быть опущено в тексте, это эллиптическая конструкция, связанная с общей тенденцией к экономии речевых ресурсов. Например: *Мечтаете о гладкой коже?* Здесь опущено местоимение-обращение *вы*.

Кроме местоимений установку на адресата реализуют прямые обращения к покупателю. Вот пример из блога фотографа во «ВКонтакте», которая использует интимную манеру общения со своими подписчиками, называя их разговорной формой: *Кстати, ребят, если вы назовете промо-код «ЗОЯ», то получите скидку на первый заказ*. А так обращается книжный блогер, приглашая принять участие в своем платном эфире о сказках: *Дорогие взрослые (ну, те кто старше лет так десяти!), возвращаемся к теме сказок через неделю. Прошу желающих пройти по ссылке в*

профиле и заполнить форму (блог Ольги Лишиной, 2021 г.).

2. Вопросы. Вопросительные предложения – эффективный инструмент вовлечения адресата в рекламу. К этой группе относятся риторические вопросы и открытые вопросы к читателю, провоцирующие на решение поставленной проблемы. Вопросы могут функционировать в рекламном тексте и самостоятельно, и в комплексе с другими средствами, например со вставными конструкциями. Как показал анализ материала, это одно из самых ярких воздействующих средств, благодаря которым эффект доверительного диалога с читателем многократно усиливается, важность категории адресата увеличивается. Текст копирайтера становится диалогичным, адресным, живым.

Примеры вопросов из рекламных текстов в социальных сетях: *Кому показаны эти процедуры? Лидерский потенциал есть в каждом из нас, стоит ли ждать обстоятельств, чтобы открыть его? Зачем это нужно? Где в Ростове можно ощутить тепло домашней атмосферы и вкусно перекусить?*

Вопросы помогают связать мысли в тексте, сделать переход от описания проблемы к решению, приглашают погрузиться в текстовую действительность: *Наш экскурсовод проведет вас по тем местам Ростова, где раньше кипела жизнь горожан. А кипит ли она сегодня? Посмотрим вместе с вами.*

Действенным средством в рекламе оказывается серия вопросов, которая вовлекает читателя в описание его проблемы: *Устал зубрить до утра? Запутался в авторах, жанрах, правилах? Стесняешься отвечать на публике?*

3. Вопросно-ответные единства. Иногда в рекламе используются такие средства, имитирующие диалог, при этом вопросы берутся из «боли» потребителя и здесь же дается ответ-решение проблемы. Это создает иллюзию непосредственной коммуникации автора и читателя и заинтересовывает игрой: *Я достаю из широких штанин... книгу! Зачем? А ты еще не знаешь? Сегодня занятие на проекте "Litera Chill". Так можно еще и выучиться? Да. За час такого путешествия ты сможешь жечь глаголом сердца людей, начнешь увереннее отвечать на публике, а главное, найдешь новых книжных друзей. Как попасть на следующий рейс? Легко. Пиши в директ, чтобы записаться в группу онлайн-чтения "Litera Chill"* (текст из блога О. Канаш).

4. Вставные конструкции (ВК) оказываются действенным средством реализации коммуникативной функции, создают диалогичность в рекламном тексте. К *парантезам*, как их еще называют, относятся слова, группы слов, выражения и даже сложные синтаксические целые, дополняющие, уточняющие, разъясняющие информацию в главном предложении. Характерной чертой вставок является то, что они, перебивая основной текст, осложняют его структуру, увеличивают информативность (закладывая пласт подтекстовой информации), усиливают экспрессивность.

Природа вставок такова, что они служат своеобразными комментариями. При включении в текст вставок происходит актуализация второстепенной информации, относящейся к оценочной сфере мышления языковой личности, выдвигание ее на первый план. Вставки представляют собой в текстах средства непрямого, косвенного воздействия на адресата.

Парантезы в рекламном тексте часто содержат актуальную информацию о «боли» покупателя, о том, чем он живет и что является для него авторитетной информацией. Такие ссылки на авторитет, как в риторическом искусстве убеждения, являются мощными аргументами. Например, в рекламной статье о модных «горячих» трендах весны-лета 2020 г. в женской обуви находим: *Самая модная обувь сезона весна – лето 2020 – модели с завязками, / это подсказывает нам фотохроника стритстайла с недель моды. / Фэшн-блогеры по всему миру придумали способ, как стильно обыграть в образе туфли и босоножки со шнурками: они завязывают их поверх брючин. Пока этот модный прием еще не набил оскомину, предлагаем попробовать его при первой же возможности / (хотя бы ради фото в Instagram)* (URL: <http://lisa.ru/moda/630222-goryachie-trendy-vesny-leta-2020-samaya-modnaya-zhenskaya-obuv-50-aktualnyh-modeley/>). В ВК упоминаются авторитетные для современных модниц, следящих за новинками, источники моды – фотохроника стритстайла с недель моды, а также затрагивается элемент ежедневного досуга современной молодой женщины – виртуальное позиционирование себя в «Инстаграме»*. Парантезы диалогичны не только по своей сути, но и по форме: употребление местоимения *нам*, объединяющего говорящего и тех, к кому он обращается, разговорные слова и конструкции (*хотя бы, ради* – на месте более нейтрального *для*).

* Соцсеть Instagram запрещена в РФ, компания Meta признана в России экстремистской организацией.

Таким образом, современный рекламный текст отличают *разговорность, коммуникативность, диалогичность, простота*, создаваемые среди прочих языковых средств и с помощью парантез. Имплицитный способ представления информации в парантезе позволяет установить доверительные отношения с читателями, повысить экспрессивность, маркировать важные понятия.

Само появление вставок в рекламе говорит о выбранной автором текста тактике мягкой манипуляции. Здесь, в отличие от художественного текста, на первый план выходит именно прагматическая функция (а не информационная или эстетическая) и цель: заинтересовать, убедить, продать товар. Поэтому вставная конструкция в рекламе содержат мягкие аргументы: мнения экспертов, оценки, перечисления полезных веществ в составе и свойств.

5. Глаголы, призывающие выполнить действие. Чаще всего это глаголы в повелительной форме, являющиеся прямым обращением к читателю: *подписывайтесь, звоните, переходите по ссылке, регистрируйтесь, приходи и попробуй*. Такими глаголами рекламный текст может начинаться (нередко создавая провокационный заголовок), продолжаться и обязательно заканчиваться. Все копирайтеры признают важность в структуре текста именно этой последней части, где обязателен призыв к действию для покупателя. Проще и эффективнее использовать для этого именно глагольные формы. Ведь люди по своей сути очень послушны, и если они встречаются в заинтересовавшем их тексте прямую рекомендацию к действию (важно, чтобы она была одна, чтобы читатель не устал от запоминания алгоритма своих действия), то они скорее выполнят его, чем будут разгадывать загадку в косвенной тактике. Финальная фраза *В нашем офисе вы узнаете все подробности акции* заведомо проигрывает фразе *Звоните по телефону XX-XX-XX, мы ответим на ваши вопросы*.

Необходимо отметить, что современный рекламный текст вообще «глагольный». Это самая сильная часть речи для рекламной коммуникации. Специалисты в сфере копирайтинга обращают особое внимание и на «качество» глаголов. Так, Д. Кот рекомендует выбирать глагол более яркий, резкий из ряда синонимичных (ср.: *Болит зуб? / Ноет зуб?; Не в порядке тормоза? / Свистят тормоза?*) [6, с. 42].

Кроме того, важно обращать внимание на более «личную», адресную форму глагола. На-

пример, абстрактный, безличный, «холодный» инфинитив, не подразумевающий субъекта действия *зарегистрироваться* стоит заменить более конкретной, живой формой обращения-приглашения *регистрируйся / пройдите по ссылке для регистрации*. Здесь выигрывает глагол в повелительной форме, подразумевающий лицо.

6. Повторы – эффективное прагматическое средство в рекламной коммуникации. Во-первых, повторяемая в рекламном тексте информация служит прагматической цели автора сделать отдельные слова или фразы запоминающимися. Во-вторых, повторы акцентируют, выделяют ключевые понятия, важные для рекламодателя.

Следует отметить такую особенность языка современных текстов, как стремление к простоте, которая достигается, например, благодаря использованию однотипных, повторяющихся синтаксических структур (синтаксический параллелизм) или лексических единиц (многосоюбие, полисиндетон), а также постепенному наращиванию экспрессии в перечислительных рядах (восходящие градации).

Снять проблему смысловой нагруженности высказывания в рекламном тексте помогают многочисленные повторы. Прагматические задачи повтора в рекламе состоят в стремлении автора актуализировать, усилить смысл повторяемого компонента: *Встречайте новую упаковку Friso Gold 2 с новой удобной крышкой!* (реклама детской смеси Friso Gold); *Экстремая щетина с уникальной тройной полировкой кончиков не повреждает десну и незрелую эмаль зубов ребенка. Уникальная форма ручки с фигурками героев превратит <...> чистку зубов в увлекательную игру* (реклама зубной пасты R.O.C.S. Kids). Повтор изблюбленных в рекламе прилагательных *уникальный, новый* помогает выделить в сознании покупателя именно этот товар, воодушевляет его выбрать именно эту пасту, аналогов которой нет. Хотя надо отметить новую тенденцию в рекламных текстах для социальных сетей: подобные слова называются «пустыми». Сегодня рекомендуется переходить от описания чистых свойств товара к рассказу об их выгодах для конкретного покупателя.

Лексические повторы в рекламе часто употребляются в комплексе с повторами синтаксическими. Такой параллелизм структур помогает выделить значимые места в тексте и создает самый мощный инструмент в рекламе – контраст: *Малышу важно чувствовать тепло маминых рук, силу папиной поддержки, радость совместной игры. В первые*

годы жизни ребенку нужно самое простое и естественное, гармоничное и натуральное, доброе и спокойное (реклама спорткомплексов KIDWOOD).

Синтаксический повтор в комплексе с парцелляцией рематизирует важные (часто ключевые) для автора слова и выражения: *Вам не нужно поднимать большой и тяжелый бак. Не нужно бояться перелива благодаря датчику уровня наполнения* (реклама мойки воздуха LG MiniOn).

7. Парцелляция оказывается действенным средством актуализации прагматических потенциалов в рекламном тексте. Чертой любого современного текста – и художественного, и публицистического, и рекламного – является стремление к эпатажному выделению особо значимых слов или фрагментов.

С помощью парцелляции автор актуализирует отделяемый компонент, ставит на нем логическое ударение. Разрыв речевой цепи порождает определенную экспрессию, что способствует упрощению синтаксической структуры и увеличению синтаксической гибкости всего парцеллированного высказывания. Это привлекает внимание читателя: *Воспитание детей – это постоянные сомнения, вопросы. Но и опыт тоже* (реклама мобильной социальной сети tom.life); *Каждая девочка мечтает о косметике. И когда-нибудь она у нее обязательно появляется* (реклама косметики Markwins).

Парцеллированные синтаксические конструкции создают динамизм и экспрессию: *А родителям всего лишь хочется прожить с ребенком простое настоящее детство. Шлепать вместе босиком по песку, ходить колесом на траве, устроиться в кроне любимого дерева и ощущать солнечное тепло в прикосновении зеленых листьев* (реклама спорткомплексов KIDWOOD).

Нередко парцелляция в рекламе встречается в комплексе с риторической фигурой апосиопезисом: *Позволь себе!.. ..Да и чипсы тоже! Специально для этого выпущены новые чипсы LaysSTAX в удобной форме, оригинальном дизайне, оптимальном размере упаковки и по уникальной технологии приготовления... А еще они вкусные!* (реклама чипсов LaysSTAX). Копирайтеры добиваются особой выразительности своих текстов, выделяя рекламируемые товар или услугу, во-первых, синтаксическим расчленением высказывания и, во-вторых, внезапной недосказанностью, загадочной паузой, после которой, как правило, следует название товара либо название его главного признака.

8. Небольшие абзацы. Рассмотрим особенности представления информации и организации диалога с читателем в рекламной коммуникации на высшем языковом уровне – уровне текста. Для современного рекламного текста характерно укорочение абзаца. Копирайтеры рекомендуют оптимальную его величину – 4–5 строк. Это связано с заботой об адресате: таким образом представляемая автором информация воспринимается легче читателем.

Сегодня в науке активно изучаются особенности читательского восприятия. Выявлен феномен «клипового мышления», который отзывается и в чтении современным пользователем рекламного текста. Если текст большой, взгляд адресата скользит по начальным строчкам абзацев, пропуская лишнее или уже известное, останавливаясь на важном.

Вот пример текста из личного блога студентки РГУПС в социальной сети «Инстаграм»*, ненавязчиво продающего книгу:

Тебе должно быть стыдно, если ты не читал «Тонкое искусство пофигизма» от Марка Мэнсона.

Переживаешь, что успех обошел тебя стороной? Опять сморозил глупость на паре? Кто-то покупает акции, а ты по акции? Еще и сок в магазине, как назло, попался без трубочки... Вот незадача! Включи пофигизм и выбери из худших зол самое худшее.

Даже то, что ты в первые слышишь об этой книге, – нормально. Жизнь не в суеде. Вот Уильям Генри Перкин крупно ошибся при исследовании анальгина и основал первую в мире фабрику искусственных красителей. Александр Флеминг был неряхой и частенько не мыл руки, зато умудрился создать пенициллин.

Хочешь отказаться от мечты, от потребительской цели и жить под крышей здравого смысла? Вот тебе гранит свободы. Грызи на здоровье.

«Тонкое искусство пофигизма» – совсем не пособие по равнодушию, не священный свиток и не инструкция, как собрать шкаф из «Икеи». Эта книга не изменит жизнь, а только укажет новый курс.

Текст достаточно острый, содержит элементы провокации, игры, что соответствует запросам целевой аудитории – молодежи до 25 лет. Благодаря малым абзацам текст читается проще, его структура более очевидна.

Как мы увидели в ходе анализа современных рекламных текстов, именно особенности живой разговорной речи кладутся в основу эффективного текста. При этом абстракт-

* Соцсеть Instagram запрещена в РФ, компания Meta признана в России экстремистской организацией.

ный говорящий уступает свое место конкретному, реальному говорящему, который обращается также к реальному, конкретному адресату – типичному представителю целевой аудитории.

Выявленные и описанные средства языка – обращения, вопросы, вопросно-ответные единства, вставные конструкции, глаголы, повторы, парцелляция, небольшие абзацы – помогут копирайтеру сделать свой текст более эффективным и добиться главной прагматической цели. Кроме того, анализ материала помог определить основные черты современного рекламного текста: разговорность, диалогичность, простоту, динамизм.

Список литературы

1. Бильдяева А.М. Коммуникативные особенности вводных слов и вставочных конструкций в художественном тексте (на материале английского языка) [Электронный ресурс] // Новое в преподавании иностранных языков. 2018: URL: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=2796> (дата обращения: 09.09.2021).
2. Гаспарян О. Интенциональные стратегии современного рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
3. Ермоленкина Л.И. Дискурсивная интеграция в коммуникативном пространстве конвергентного радио // Язык и культура. 2021. № 54. С. 8–24.
4. Илюшкина М.Ю., Вершинина Т.С. Прагматика в текстах туристической рекламы [Электронный ресурс] // Изв. Урал. фед. ун-та. 2015. Т. 138. № 2. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/31633/1/iurp-2015-138-24.pdf> (дата обращения: 10.11.2021).
5. Ключева Н.Ю. Прагматика синтаксиса художественного текста: на материале рассказов А.И. Солженицына: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2014.
6. Кот Д. Продающие тексты. Модель для сборки. Копирайтинг для всех. СПб., 2017.
7. Матвеева Г.Г. Основы прагмалингвистики: моногр. М., 2013.
8. Мягкова А.Ю. Непрямое речевое воздействие в политической рекламе // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2010. Вып. 2. С. 71–74.
9. Остин Дж. Избранное / пер. с англ. Л.Б. Макеевой, В.П. Руднева. М., 1999.
10. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. Винница, 2009.
11. Уэллс У., Бернетт Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика / пер. с англ. СПб., 1999.
12. Холмогоров В. Просто копирайтинг. М., 2016.
13. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge, 1992.
14. Holtgraves T. Language as social action: social psychology and language use. Mahwah, N. J., 2002. P. 22–33.
1. Bil'dyaeva A.M. Kommunikativnye osobennosti vvodnykh slov i vstavochnykh konstrukcij v hudozhestvennom tekste (na materiale anglijskogo yazyka) [Elektronnyj resurs] // Novoe v prepodavanii inostrannykh yazykov. 2018: URL: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=2796> (data obrashcheniya: 09.09.2021).
2. Gasparyan O. Intencional'nye strategii sovremennogo reklamnogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.
3. Ermolenkina L.I. Diskursivnaya integraciya v kommunikativnom prostranstve konvergentnogo radio // Yazyk i kul'tura. 2021. № 54. S. 8–24.
4. Ilyushkina M.Yu., Vershinina T.S. Pragmatika v tekstah turisticheskoy reklamy [Elektronnyj resurs] // Izv. Ural. fed. un-ta. 2015. T. 138. № 2. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/31633/1/iurp-2015-138-24.pdf> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
5. Klyueva N.Yu. Pragmatika sintaksisa hudozhestvennogo teksta: na materiale rasskazov A.I. Solzhenicyna: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2014.
6. Kot D. Prodayushchie teksty. Model' dlya sborki. Kopirajting dlya vsekh. SPb., 2017.
7. Matveeva G.G. Osnovy pragmalingvistiki: monogr. M., 2013.
8. Myagkova A.Yu. Nepryamoe rechevoe vozdejstvie v politicheskoy reklame // Vestn. Vyat. gos. humanit. un-ta. 2010. Vyp. 2. S. 71–74.
9. Ostin Dzh. Izbrannoe / per. s angl. L.B. Makeevoj, V.P. Rudneva. M., 1999.
10. Susov I.P. Lingvisticheskaya pragmatika. Vinnica, 2009.
11. Uells U., Bernett Dzh., Moriarti S. Reklama: principy i praktika / per. s angl. SPb., 1999.
12. Holmogorov V. Prosto kopirajting. M., 2016.

Linguistic means of dialogization of the modern advertising text

The article deals with defining the solution of the pragmatic task of the copywriter to inspire the confidence of the sophisticated reader – the imitation of the dialogue in the monologic advertising text. There are revealed and described the specific means of the successful dialogue between the addressant and the addressee: address, questions, question-answer unity, parenthesis, verbs, repetition, parcelling and small abstracts. The authors identify the traits of the modern advertising text: conversationality, dialogueness, simplicity and dynamism.

Key words: *addressee, advertising communication, advertising text, pragmatics, advertising language, dialogization, copywriting.*

(Статья поступила в редакцию 04.05.2022)

МА ЦЗЯНЬ
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Рассматриваются особенности употребления восклицательных предложений в художественных произведениях на русском языке. Выявлены внутренние конструкции восклицательных высказываний в русскоязычном художественном тексте. На материале художественного текста русского писателя показано, как восклицания передают эмоции говорящего, являются средством художественной выразительности и речевой характеристики героя произведения.



Ключевые слова: *художественная литература, восклицание, восклицательное предложение, особенности употребления.*

Художественный текст – это самый сложный объект литературоведческого и лингвистического анализа. Изучение художественного языка классиков мировой литературы можно рассматривать как наиболее верный путь постижения идиостиля авторов, особенностей их образной системы, способов воплощения художественных образов в поэтике произведения. Большую роль в понимании художественного текста играет восклицательное высказывание, которое служит средством характеристики героев, раскрытия замысла автора, идеи произведения.

Восклицательные предложения в художественной литературе широко употребляются как в авторской речи, так и в описании диалогического общения между персонажами. Они отражают коммуникативную установку говорящего, часто имеют комплексный характер, а также используются как эмотивное средство текста.

В данной работе в качестве источника материала исследования использовано произведение современного русского писателя В. Пелевина – роман «Generation «П»». Целью статьи является комплексное изучение восклицательных предложений, в том числе определение и обобщение особенностей их употребления в художественных произведениях.

1. Восклицательное предложение в художественной литературе. Лингвисты отмечают, что использование восклицательных предложений играет важную роль в выражении и создании эмотивности и экспрессивности. Восклицательные предложения, включенные в тексты разных стилей, имеют свою специфику по своей коммуникативной установке. Основываясь на материале исследований, можно отметить, что существует целый ряд определений восклицательного предложения, включающих два аспекта:

1) выражение восклицательным предложением эмоционально-экспрессивного содержания высказывания,

2) выражение восклицательным предложением особой восклицательной интонации.

О.С. Ахманова отмечает, что восклицательным называется предложение, в котором основное содержание мысли сопровождается выражением чувств говорящего, связанных с этим содержанием [1, с. 86]. Давая определение восклицательного предложения, В.И. Максимов указывает: «Восклицательными называются предложения, содержащие сообщение, вопрос или побуждение к действию, которые сопровождаются выражением каких-либо сильных чувств радости, печали, удивления, восторга, страха и т. п. В конце восклицательного предложения ставится восклицательный знак» [5, с. 142]. Здесь демонстрируются коммуникативная и эмотивная функции восклицательного предложения и восклицательный знак.

В данной статье вслед за П.Н. Паничевой восклицательные предложения определяются как специализированное средство выражения эмоциональной реакции и связанного с ней эмоционально-оценочного отношения говорящего как к отдельным фактам, событиям окружающей действительности и ситуации в целом, так и к коммуникативному поведению собеседника и самого говорящего [6]. Несмотря на то, что эмоциональные предложения – это разновидность грамматических конструкций, значительную роль в их формировании играют закрепленные за этими моделями лексические эмотивы, взаимодействующие с восклицательной интонацией. Они передают радость, удивление, огорчение и другие эмоциональные состояния говорящего, обладают эмотивно-оценочным значением. При помощи этих маркеров можно устанавливать эмоциональную специфику восклицаний [3].

Известно, что оценочность является одним из обязательных компонентов эмотивной семантики лексем, а экспрессивность – важная черта синтаксической организации эмоциональных высказываний [8, с. 170]. Кроме того, при выявлении эмоционального характера восклицательных высказываний важной является характеристика коммуникативной ситуации:

- тип коммуникантов;
- их эмоциональное состояние;
- межличностные отношения;
- социальная дистанция;
- параметры ситуации общения.

Мы согласны с Н.С. Валгиной в следующем: «Восклицательными называются предложения, эмоционально окрашенные, что передается специальной восклицательной интонацией» [2, с. 78]. Исследовательница отметила важное значение эмотивной функции и восклицательной интонации восклицательных предложений.

Таким образом, в определениях восклицательного предложения можно увидеть черты сходства и различия. Сходство проявляется в том, что все лингвисты обратили внимание на два признака восклицательных предложений: эмотивную функцию и восклицательную интонацию. Разница состоит в том, что некоторые из них считают, что кроме эмотивной функции восклицательные предложения одновременно выполняют другие функции, например сообщения мысли, запроса информации или побуждения к действию. Это разница вызвана неясностью классификации предложения, о чем мы будем говорить ниже. В целом выражение эмоции и наличие восклицательной интонации являются основными признаками характеристиками восклицательного предложения.

В изучении восклицательных предложений существует еще несколько проблем, которые проявляются в двух аспектах:

- 1) место восклицательного предложения в синтаксической системе языка остается дискуссионным;
- 2) классификация восклицательного предложения является однокритериальной.

Эти проблемы влияют на понимание сущности восклицательного предложения и определение возможностей употребления этого типа предложений.

Таким образом, в литературе восклицательные предложения, предназначенные для отражения духовного мира человека в экспрессивной форме, являются важным средством

характеристики человека, его речевого поведения, некоторых его психологических особенностей, а авторами литературных текстов они используются как средство создания художественных образов. В содержательном плане одним из обязательных компонентов семантики лексем восклицательных предложений является оценка, а обязательной чертой их синтаксической организации – экспрессивность [4, с. 55]. В связи с этим восклицательные предложения рассматриваются нами как типичное эмотивное средство языка, которое в экспрессивной форме передает эмоциональную речь коммуникантов, их эмоциональные состояния, выражает субъективное отношение к объекту речи, маркирует социальную дистанцию между коммуникантами.

Ученые отмечают, что важной сферой функционирования восклицательных предложений является диалогическая речь, для которой характерна экспрессивность.

Параметры диалогического общения оказывают большое влияние на выбор и употребление восклицательных высказываний. В монологической речи восклицания могут передаваться с помощью риторического приема. Этот тип предложения наиболее точно маркирует эмоциональное содержание благодаря используемой пунктуации – восклицательному знаку, семантика которого в русском языке связана с выражением сильных эмоций. В анализируемом романе этот знак имеет аналогичную семантику и форму обозначения. Приведем примеры:

(1) – *Точно, – сказал он восхищенно.*

– *Ведь и на остальных то же самое было! На прошлом – серп и молот, на позапрошлом – свастика, а до этого – что-то про чурок... Обалдеть! (с. 299)*.*

В примере (1) содержание эмоции передается лексически (*восхищенно; обалдеть* – с семантикой ‘приходить в крайнее эмоциональное состояние’). Значение слов соответствуют типу повествовательных восклицательных предложений, средствам экспрессивного синтаксиса: номинативным предложениям и эллиптическим конструкциям.

(2) – *Значит, никакой смерти нет! – с радостью подумал Татарский.*

– *Почему? Да потому, что ниточки исчезают, но шарик-то остается! (с. 56).*

* Примеры из романа В. Пелевина «Generation “П”» здесь и далее приводятся по изданию [7] с указанием страниц в круглых скобках.

В исследуемом контексте *никакой смерти нет!* значит приятное известие для героя Татарского. Эта же идея выражена при помощи образа: несмотря на то, что ниточки исчезают, шарик остается. Средство диалогичности (Почему? Да потому!) демонстрирует неполные предложения разговорного дискурса.

(3) *Татарского вдруг настолько поразила одна мысль, что он остановился и хлопнул себя ладонью по лбу. Да это же вавилонское столпотворение! – подумал он* (с. 84).

В данном примере высказывание эмоционально окрашено не только за счет восклицания, но и за счет экспрессивного глагола *поразить* со значением ‘удивить’, а также описания невербальной реакции (хлопнуть себя ладонью по лбу). Повествовательное восклицательное предложение в романе выражает глубокое чувство удивления героя, сопровождающееся интенсивно выраженной эмоцией.

Анализ произведения классика русской литературы В. Пелевина – романа «Generation “П”» – показал, что в русской культуре восклицания рассматриваются как привычное средство выражения эмоций, естественный прием передачи внутренних состояний и ведения естественной, живой коммуникации. Мнение о том, что эмоциональные предложения предназначаются для передачи радости, восхищения, удивления и других интенсивных положительных эмоций, не вполне соответствует действительности. Восклицание – это любой речевой акт, который передает как позитивные, так и негативные чувства говорящего.

2. Фонетические особенности употребления восклицательных предложений. Грамматическое значение языка не может существовать без формы. Грамматическая форма – это материальный вид существования грамматического знания, языковой знак, в котором грамматическое значение находит свое регулярное или стандартное выражение. В пределах грамматической формы грамматические значения предложений выражаются разными средствами. Восклицательные предложения имеют грамматическую форму восклицания, и в форме восклицательных предложений обязательно имеются средства выражения восклицания. В настоящей статье проанализированы грамматические средства восклицательных высказываний в русских художественных текстах. Обычно средства восклицательных предложений включают в себя восклицательную интонацию, морфологические средства и синтаксические средства.

Интонация является очень важным грамматическим средством. Разные интонации совпадают с разными типами предложений, однако на самом деле интонация восклицательных предложений имеет свою специфику. В русской художественной литературе существует группа повествовательно-восклицательных, побудительно-восклицательных и вопросительно-восклицательных предложений, в которых эмоциональное содержание накладывается на интеллектуальное, существуя параллельно с ним.

В повествовательных предложениях употребляется средняя интонация, в побудительных предложениях – сниженный тон, в вопросительных – вопросительная интонация, т. е. повышение тона на слове, с которым связан смысл вопроса. В этих типах предложений интонация однообразна. В восклицательных предложениях используются особые фонации: напряженная интонация, расслабленная интонация, придыхательная интонация, скрипучая интонация. Приведем пример из романа «Generation “П”»:

(3) – *Я же говорю, садитесь! Вот стул. Голос Ханина вывел Татарского из транс. Он сел и неловко пожал протянутую ему через стол руку* (с. 93).

В данном примере описывается речевое поведение говорящего, призывающего адресата сесть (*Я же говорю, садитесь!*) в достаточно категоричной форме. Данное побуждение сопровождается интенсивной эмоцией по поводу негативного отношения говорящего к ситуации, его недовольство тем, что адресат не сразу подчиняется его словам. С учетом этих обстоятельств в восклицательном предложении используются особые напряженные интонации.

(4) – *И сколько же еще лет Давидсоны будут ездить на Харлеях? Россия, проснись!* (с. 139).

В контексте данного высказывания побуждение сопровождается беспомощностью и отчаянием говорящего. В русской культуре молитва и приказ могут произноситься с повышенной эмоциональностью по расслабленной интонации. Благодаря восклицательной форме предложения читатель воспринимает сильное негодование и беспомощность героя по поводу указанной ситуации.

(5) *«Го-осподи, к Тебе воз-звах!» – вращая выпученными глазами, пропел человек с напудренным лицом, в бабочке и перламутровом жилете под фракком. Во время пения он стран-*

но отгребал ладонью, словно его куда-то сносила невидимый поток горного эфира (с. 179).

Здесь восклицательное предложение конкретизируется побудительно-эмоциональной коммуникативной целью, использованием предложения с эмоционально-оценочным значением радости и восторга. Здесь нужна придыхательная интонация.

(6) – Меч, выкованный в Японии! – прокричал он, приставив острие прямо к линзам камеры. – Меч, которым перережет себе горло выродившийся мир! Да здравствует император! (с. 274).

В примере побудительное риторическое восклицание *Да здравствует император!* употреблено для того, чтобы сохранить взволнованную интонацию героя, которая видна и по его предыдущей реплике. Автор выражает глубокий гнев говорящего скрипучей интонацией. В предложениях, относящихся к группе повествовательных восклицательных предложений, эмоциональное содержание вступает в противоречие с интеллектуальным. При этом эмоциональное содержание резко изменяет логическое содержание повествовательного предложения, что приводит к появлению типа предложений, главным содержанием которых становится выражение эмоционального утверждения.

3. Морфологические особенности употребления восклицательных предложений. Рассмотрим активное употребление частиц, междометий и других частей речи.

3.1. Частицы. В восклицательных предложениях художественных произведений чаще всего употребляются частицы, вносящие эмоционально-экспрессивные оттенки. Используя эти частицы, говорящий выражает сомнения, восхищение, удивление и другие эмоции и чувства, оценивает высказывание. В русском языке частицы *как же, как не, какое, куда, куда как не, тоже, то ли не, то-то, туда же, что, что за, что ли* и др. выражают разнообразные оттенки чувств и оценок. Приведем пример:

(7) Да потому, что ниточки исчезают, но шарик-то остается! (с. 56).

(8) Да это же вавилонское столпотворение! (с. 60).

3.2. Междометия. В восклицательных предложениях междометия не имеют номинативной функции. Однако междометия могут закрепить определенное чувство или эмоциональное состояние, усилить эмоциональность высказывания. В русских литературных про-

изведениях к междометиям, выражающим различные чувства, относятся *ах, ай, да, ой, увы, фу, ну, у, боже мой, вот тебе на, вот еще* и др. Приведем примеры:

(9) – Ну! – отвечала секретарша, не отрываясь от компьютерных клавиш (с. 227).

(10) – А! Понятно, – сказал Ханин таким тоном, словно ему и правда что-то стало понятно (с. 93).

3.3. Имена существительные, имена прилагательные, наречия и глаголы. Имена существительные, наречия, имена прилагательные и глаголы принадлежат к числу знаменательных слов, эффективность которых в восклицательных предложениях усиливается не за счет морфологического разнообразия, а за счет семантики. Само содержание имен существительных, наречия или имен прилагательных и глаголов, вносящих эмотивность, помогает нам узнать позицию говорящих, утверждение или отрицание. Поэтому они широко используются в восклицательных предложениях в русской художественной литературе. Приведем примеры:

(11) Вот были колесницы! (с. 64).

(12) Ты можешь себе представить? Запрещено! (с. 81).

(13) – Господи, благослови! (с. 70).

(14) Мне бы хопить волтелось поды! (с. 56).

4. Синтаксические особенности употребления восклицательных предложений. Синтаксические особенности восклицательных предложений особенно важны для изучения восклицания в произведениях русской художественной литературы.

4.1. Конструкции восклицательных предложений. Рассмотрим их виды.

А. Типичные конструкции. В русской художественной литературе некоторые типичные восклицательные предложения состоят из двух частей: «восклицательные частицы *как, так, какой, такой* + объект восклицания». Существуют также другие конструкции. Приведем примеры:

(15) – А что же еще! – пробормотал Тартарский (с. 108).

(16) – Да здравствует император! (с. 276).

Б. Фразеологические конструкции. В русских восклицательных предложениях часто можно встретить фразеологическую структуру.

Слова-предложения могут составлять неразделимые словосочетания, которые не изменяются при употреблении. Они называются фразеологическими словами-предложениями.

Чаще всего фразеологические слова-предложения бывают восклицательными: *Хорошая вещь! Ясное дело! Хорошая мысль! Золотые слова! Еще как! Так и есть! Едва ли! Еще чего! Вон оно то! То-то и есть! С ума сойти! Не скажи! Может быть! Не может быть! В самом деле! Ну, вот еще! Ну да! А это! Как же! Ишь ты! Едва ли! Еще чего! Эх ты! Вот оно то! То-то и есть! Будь благонадежен!* и т. д.

Кроме того, в русских художественных произведениях можно найти многочисленные фразеологические конструкции восклицательных предложений. Данные конструкции насыщены эмоционально-оценочным значением и имеют ограничения не только в грамматике, семантике, но и в порядке слов. В отличие от фразеологических слов-предложений, предложения с фразеологическими конструкциями имеют базовые части и изменяются в ограниченных рамках.

К числу фразеологических конструкций принадлежит фраза *Есть о чем рассказать!* Она имеет строгий порядок слов: сначала употребляется базовое слово *есть*, после него идет местоимение *кто* (или *что*) в определенном падеже, потом инфинитив глагола несовершенного вида. Приведем пример из романа В. Пелевина «Generation “П”»:

(17) – *А заслуга перед кем? – Как перед кем!.. – сказала девушка, подняв брови. Девушка вздохнула. Видно было, что за день она устала от идиотов. Сняв планшетку с полки, она поставила ее на прилавок перед Татарским* (с. 70).

Здесь *перед кем* является базовой частью, в романе данная конструкция выражает чувство презрения героини.

(18) *Примерно так, – думал он. – Жизнь – это одинокое странствие под палящим солнцем. Когда вспоминаешь об этом, все в мире кажется пустым и ничтожным. И тогда наступает прозрение. Туборг. Подумай о главном!* (с. 188).

Здесь базовой частью является глагол *подумать*, вся конструкция выражает сильную эмоцию говорящего.

4.2. Слова-предложения. В русских художественных произведениях слова-предложения часто используются в роли восклицательных предложений. Восклицательным словом-предложением называется предложение, состоящее из одного слова или неразложимого сочетания слов, прямо выражающего сильнее чувство и эмоцию. По характеру использованных частей речи можно выделить среди вос-

клицательных слов-предложений с одним словом четыре типа:

- 1) с именами существительными,
- 2) наречиями,
- 3) междометиями,
- 4) глаголами.

(19) – *Так вот ты где, с...! – надсаживаясь, выкрикнул вошедший, и его лицо побагровело еще сильнее* (с. 195).

(20) *Татарский! К шефу на ковер, – сказал Морковин* (с. 233).

(21)– *Во! – сказал Азадовский, поднимая вверх большой палец* (с. 333).

4.3. Простые предложения. Большинство восклицательных предложений являются простыми. Повествовательные, вопросительные и побудительные предложения могут сопровождаться усиленной эмоциональностью и произноситься с особой интонацией. Такие предложения называются восклицательными. Восклицательные предложения характеризуются краткостью, причина заключается в том, что, испытывая сильную эмоцию, говорящий торопится высказать их. Таким образом, восклицательные предложения чаще всего представляют собой простые предложения.

(22) – *Значит, никакой смерти нет! – с радостью подумал Татарский* (с. 56).

(23) – *За что? – спросил Гиреев. – За то, что иногда позволяешь жить параллельной жизнью. Без этого настоящая была настолько мерзка!* (с. 319).

(24) – *Этот человек далеко пойдет! – повторила Лена. Ее особенно впечатляло то, что сестра с детьми сразу же после этой операции была сослана назад в Днепрпетровск* (с. 28).

4.4. Сложные восклицательные предложения. В произведениях русской художественной литературы можно встретить конструкции сложных восклицательных предложений с сочинением, подчинением и разными видами связи между предикативными частями. Предикативные единицы могут быть синтаксически соединены с помощью сочинительных союзов (при сочинительной связи), подчинительных союзов (*будто, так как, что, чтобы* и др.) или союзных слов (*который, почему, сколько* и др.) (при подчинительной связи). Приведем следующие примеры из рассматриваемого романа В. Пелевина:

(25) *Вовчик замолчал и тяжело задумался. Ханин собирался что-то вставить, но Вовчик вдруг взорвался: – Но они-то думают, что мы культурно опущенные! Типа как чурки из Африки, понимаешь?* (с. 198).

(26) Ты говоришь, что еще не готов? Мы верим, что завтра ты сможешь! (с. 183).

Проведенный выше анализ показывает, что восклицательные предложения в русском художественном тексте имеют свою специфику. Материалом для исследования послужил текст романа Пелевина В.О. «Generation «П»». В русской литературе для выявления оценки автором высказывания признаков явления, предмета, факта как реального или нереального используется широкий спектр фонетических, морфологических и синтаксических грамматических средств восклицательных высказываний.

На конкретных примерах из романа «Generation «П»» мы рассмотрели конструкции восклицательных предложений в русском художественном тексте. Особенности употребления восклицательных высказываний выражаются фонетическими, морфологическими и синтаксическими конструкциями, которые отражают отношение и чувство говорящего к предметам и явлениям в восклицаниях в художественных текстах. Мы также выяснили, что, в отличие от невосклицательных, восклицательные предложения содержат разнообразные эмоциональные значения. В них во всей полноте выражаются:

- субъективное восприятие информации, а также различные эмоции;
- передача чужих доводов, мнений, информации об эмоциях.

Таким образом, особенности использования восклицательных предложений в русской художественной литературе состоят в употреблении специальных конструкций, передающих состояние говорящего или эмоционально выраженную информацию о предмете речи.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2007.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник. М., 2002.
3. Ионова С.В. Внутренняя форма текста и способы ее экспликации // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2007. № 6. С. 14–20.
4. Куреня И.В. Семантика и прагматика восклицательных предложений в художественных текстах С. Кинселла // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр. 2014. № 17. С. 54–65.
5. Максимов В.И. Русский язык и культура речи: учебник. М.; СПб., 2010.
6. Паничева П.Н. Структурно-семантические и прагматические характеристики восклицательных

предложений в английской диалогической речи (в свете антропоцентрической парадигмы): дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2004.

7. Пелевин В.О. Generation «П». М., 2008.
8. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студентов, магистрантов и аспирантов Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та. Волгоград, 2009.

* * *

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 2007.
2. Valgina N.S., Rozental' D.E., Fomina M.I. Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnik. M., 2002.
3. Ionova S.V. Vnutrennyaya forma teksta i sposoby ee eksplikacii // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2007. № 6. S. 14–20.
4. Kurenya I.V. Semantika i pragmatika vosklicatel'nyh predlozhenij v hudozhestvennyh tekstah S. Kinsella // Aktual'nye problemy nauki: IGUMO i IT kak issledovatel'skij centr. 2014. № 17. S. 54–65.
5. Maksimov V.I. Russkij yazyk i kul'tura rechi: uchebnik. M.: SPb., 2010.
6. Panicheva P.N. Strukturno-semanticheskie i pragmaticheskie harakteristiki vosklicatel'nyh predlozhenij v anglijskoj dialogicheskoj rechi (v svete antropocentricheskoj paradigmy): dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2004.
7. Pelevin V.O. Generation «P». M., 2008.
8. Shahovskij V.I. Yazyk i emocii v aspekte lingvokul'turologii: ucheb. posobie po disciplinam po vyboru «Yazyk i emocii» i «Lingvokul'turologiya emocij» dlya studentov, magistrantov i aspirantov In-ta inostr. yaz. Volgogr. gos. ped. un-ta. Volgograd, 2009.

Features of using the exclamation statements in the Russian fiction literature

The article deals with the features of the use of the exclamatory sentences in the fiction works in Russian. There are revealed the internal structures of the exclamatory statements in the Russian literary text. Based on the material of the literary text of the Russian writer, it is shown how the exclamations convey the emotions of the speaker, are the means of the artistic expression and speech characteristics of the hero of the work.

Key words: *fiction, exclamation, exclamatory sentence, features of use.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2022)

Т.В. СИВОВА
(Гродно)

**ЦВЕТОВАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА
ФЛОРИСТИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА РУССКОГО
ЯЗЫКА. ЦВЕТ АСТРЫ**

На примере функционирования в различных дискурсах цветковых дескрипций астры описывается фрагмент цветовой концептосферы флористического пространства русского языка. Выявляется состав терминов цвета, актуализируемых в описаниях растения; устанавливаются доминанты, эксплицирующие стереотип массового восприятия, и ряд уникальных цветоопределений; раскрывается функциональный потенциал дескрипций астры; иллюстрируется механизм продуцирования на их основе терминов цвета.



Ключевые слова: лингвистика цвета, термин цвета, фитоним, концепт, языковая картина мира.

Научные изыскания в области лингвистической цветологии, истоки которой, согласно исследованиям В.Г. Кульпиной, берут начало в работе В.И. Шерцля «Названия цветков и символическое значение их» (1884)*, – в пространстве современного языкознания приобретают особую актуальность как из-за функционального потенциала цветолексики**, одного из древнейших пластов лексики, так и в силу антропоцентричности цвета, обуславливающей направленность исследовательского внимания в условиях доминирования антропоцентрического миропонимания.

Разноаспектные исследования, осуществляемые на протяжении десятилетий лингвистами разных стран (Р.В. Алимпиева, Н.Б. Бахилина, А.П. Василевич, В.В. Краснянский, В.Г. Кульпина, Т.А. Михайлова, Р.М. Фрумкина, В.К. Харченко; Ю.М. Бабіч, С.М. Лясовіч, М.У. Разладава, І.У. Ялынцава; M. Ampel-Rudolf, R. Grzegorzczkova, E. Komorowska, D. Stanulewicz, R. Tokarski, K. Waszakowa; K. Gadányi и др.) способствовали становлению и развитию лингвистики цвета как самостоятельного научного направления [4; 8; 13 и др.],

* Подробно об истории становления науки, первоисследователях в области лингвистики цвета см.: [11, с. 267–276].

** О функциональных свойствах цветолексики см.: [10].

одной из актуальных задач которого, по авторитетному мнению В.Г. Кульпиной, является инвентаризация цветообозначений в пределах всего цветового пространства языка, «их презентация в пределах сформировавшихся в истории языка крупных хроматических категорий – концептов» [11, с. 13].

Солидаризируясь с мнением В.Г. Кульпиной о том, что концептологические исследования терминов цвета являются важнейшей частью исследований по выявлению своеобразия лингвокультуры [Там же, с. 15], представим в данной публикации раскрывающий специфику колористической перцепции и визуализации астры фрагмент предпринимаемого нами исследования, посвященного описанию цветовой концептосферы флористического пространства русского языка. В фокусе исследовательского внимания – количественный и качественный состав терминов цвета, актуализируемых в дескрипциях растения; доминанты цвета, эксплицирующие колористический стандарт восприятия; спектр уникальных характеристик, проявляющих индивидуально-авторское восприятие цвета астры; функциональный потенциал колористических дескрипций растения; актуальная тенденция продуцирования на основе колористического описания астры новых терминов цвета.

Материалом для исследования послужили лексикографические данные, результаты проведенного нами направленного ассоциативного эксперимента, материалы Национального корпуса русского языка (основной [14] и поэтический корпус [15]), проза признанных классиков русской и советской литературы (собрание сочинений К.Г. Паустовского [18]), а также тексты рекламной и интернет-коммуникации.

Сложившееся в языковом сознании носителей русского языка представление об астре нашло отражение в лексикографических источниках и в ряде лингвистических исследований. Так, согласно классификации растений, представленной в «Русском семантическом словаре», позиция астры определяется следующим образом (схема 55, 413): «Травянистые растения. Древовидные и пальмовидные травы → не дающие съедобных плодов; декоративные, лекарственные, технические, сорные растения; кормовые травы; их цветки → декоративные растения; цветы садовые и полевые» [21, т. 1, с. 518]. Ср.: *астра* ‘декоративное (реже дикорастущее) травянистое растение сем. сложноцветных с крупными цветка-

ми различной окраски, обычно без запаха' [21, т. 1, с. 538]. Вместе с тем признак цвета в восприятии астры может не фиксироваться. Так, А.А. Орлова, рассматривая ЛСГ «Цветы» и создавая классификацию фитонимов с общей архисемой 'растение', выявляет дифференциальные семы, определяющие специфику данной ЛСГ. В связи с фитонимом *астра* исследователь приводит ряд параметрических признаков: 1) части растения: 'с цветками'; 2) близость происхождения: 'семейство', 'сложноцветные'; 3) жизненная форма растения: 'травянистое'; 4) время года: 'осеннее'; 5) место произрастания: 'садовое'; 6) сфера применения: 'декоративное' [16, с. 33–37].

Цвет астры. Лексикографический дискурс. Согласно данным доступных нам словарей [1–3; 5; 21; 23], в лексикографических описаниях растения константно фиксируется признак 'различная окраска'. Ср.: *астра* 1) 'осеннее садовое травянистое декоративное растение сем. сложноцветных, с цветками различной окраски без запаха' [3, с. 50]; 2) 'садовое растение с крупными цветками различной окраски из сем. сложноцветных' [5, с. 63]; 3) 'род травянистых декоративных растений сем. сложноцветных с цветками различной окраски' (НСИС) [23]; 4) 'травянистое декоративное растение сем. сложноцветных, с цветками различной окраски без запаха' (МАС) [Там же]; 5) 'садовое декоративное растение сем. сложноцветных с крупными цветками различной окраски, обычно без запаха' (СОШ) [Там же]; 6) 'травянистое декоративное растение семейства сложноцветных, с цветками различной окраски без запаха' [1, с. 123]; 7) 'крупный круглый цветок, обычно без запаха, состоящий из длинных узких и тонких лепестков разной окраски, располагающихся слоями, или декоративное растение с такими цветками, цветущее с июля до поздней осени' [2, с. 115]. Помимо собственно констатации многоцветности окраски растения, лексикографические источники спорадически конкретизируют его цвет (в иллюстративной зоне словарной статьи) *лимонно-желтая астра*; *астры всех оттенков*; *В кармашек его гимнастерки была вставлена белая астра* (Гроссман) [Там же, с. 116].

Цвет астры. Ассоциативный дискурс. Проведенный нами весной 2021 г. направленный ассоциативный эксперимент*, в

котором приняли участие 332 студента Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (представители трех факультетов: факультета истории, коммуникации и туризма; математики и информатики; филологического факультета), призван эксплицировать актуальный срез цветовой картины мира носителей русского языка («Русский ассоциативный словарь» не фиксирует ни стимул «астра» при прямом поиске, ни реакцию – при обратном [20]). Респондентам (возраст варьируется от 17 до 23 лет; пол: 166 жен., 166 муж.) было предложено на стимул-фитоним «астра» привести «цветовую» реакцию (одну или несколько, если иное, по мнению респондента, невозможно). Статистика: всего реакций на стимул «астра» – 236, различных реакций – 26, одиночных – 14, отказов – 96.

Колористический спектр, выявленный в результате НАЭ, включает 19 терминов цвета, значимых в перцепции растения, см. (в порядке убывания, с указанием гендерной соотношенности): *красный* 102 (м/ж); *белый* 51 (м/ж); *розовый* 21 (м/ж); *желтый* 12 (м/ж); *фиолетовый* 9 (м/ж); *зеленый* 6 (м/ж); *оранжевый* 6 (м/ж); *синий* 6 (м/ж); *бордовый* 3 (м/ж); *коричневый* 3 (м); *черный* 3 (м/ж); *алый* 1 (ж); *бело-красный* 1 (м); *бирюзовый* 1 (м); *голубой* 1 (м); *индиго* 1 (м); *карминный* 1 (м); *красный, белый* 1 (ж); *красный и розовый* 1 (ж); *пестрые цвета: красный, фиолетовый, желтый* 1 (ж); *розовый и белый* 1 (м); *розовый и красный* 1 (ж); *светло-серый* 1 (м); *сиреневый* 1 (м); *темно-синий* 1 (ж).

Таким образом, доминантой ассоциативного пространства является *красный*; цветовые ассоциаты на стимул «астра» представлены 19 терминами цвета, среди которых: 1) композиты, основанные на терминах цвета (*бело-красный*), модификаторах цвета (*светло-серый, темно-синий*); 2) некоторые цветовые последовательности, включающие термины цвета *белый, красный, розовый (красный и розовый; красный, белый; розовый и белый; розовый и красный)*; 3) лексема со значением 'окрашенный в разные цвета, не одного цвета': *пестрый* (ср. с приведенными выше лексикографическими данными).

Цвет астры. Индивидуально-авторский дискурс. Изобразительно-выразительный потенциал колористических описаний астры открывает широкие возможности для использования их в художественном тексте. По нашим наблюдениям, цветовые описания астры функционируют в произведениях

* Автор статьи выражает глубокую признательность студентам, принявшим участие в эксперименте, а также преподавательскому составу и руководству факультетов.

таких писателей и поэтов, как Д.Л. Андреев, В.П. Астафьев, В.Я. Брюсов, М.А. Булгаков, А.А. и Г.А. Вайнеры, А.А. Галич, В.С. Гроссман, В.Ю. Драгунский, А.И. Куприн, Д.М. Липскеров, С.В. Лукьяненко, К.Н. Льдов, Д.С. Мережковский, В.В. Набоков, В.А. Осеева, Саша Черный, Т.Л. Щепкина-Куперник, И.Г. Эренбург и др. Роль и место колористических описаний астры в флористическом пространстве их произведений, функциональная нагрузка описаний, особенности авторской перцепции и визуализации растения заслуживают отдельного исследования. В данной статье сконцентрируем внимание на прозе К.Г. Паустовского, признанного мастера художественного слова (материалом для исследования послужило собрание сочинений в 9 томах [18]).

Цветовая палитра, актуализируемая писателем в описаниях астры, представлена терминами цвета *белый* (преобладает) и *красный*, которые выполняют онтологическую функцию: *Я прошла на кладбище и положила на могилу Шарля несколько белых астр* [Там же, т. 3, с. 429]; *По краям дорожек цвели красные и белые астры* [Там же, т. 4, с. 230]. Комбинация колористического и одоративного признака эксплицирует авторское представление о времени: *Гарибальди пришел взволнованный и принес цветы – белые астры и левкой и записку на мое имя. Запахом осени наполнилась комната* [Там же, т. 1, с. 84].

Корреляция «астра – осень», по нашим наблюдениям, в целом обнаруживает тенденцию к устойчивости. См.: лексикографические дефиниции лексемы *астра* [2; 3]; зафиксированные Н.А. Кожевниковой и З.Ю. Петровой ср. и мтф.: *В прелести увядающей женщины есть что-то невыразимо обаятельное, напоминающее осеннюю астру* (Арцыбашев, 1912) [9, с. 36]; *Кроткая старуха, – сказал он, – осенняя астра! Цветок бездумный* (Гайдар, 1938) [Там же, с. 37]; исследование А.А. Орлова [16]; работу В.Г. Кульпиной, в которой ее автор, изучая поэтическую категоризацию времени года в контексте стихотворного дискурса, в качестве одного из признаков осени в перцепции Ю. Тувиима называет астры: *Byś [...] Przez okno patrzała spokojnie / Na miłe niebo jesienne, / A na stoliku w wazonie / Niech będą astry liliowe, / Liliowe astry jesienne* (Tuwim, 1938). *Чтобы ты [...] / В окно глядела спокойно / На милое небо осеннее, / А на столике в вазе / Пусть будут астры лиловые, / Лиловые астры осенние* (перевод В.Г. Кульпиной. – Т.С.) (цит. по: [12, с. 207]).

Изобразительно-выразительный потенциал фитонима *астра* (о девушке, женщине – *астра* (2Льдов 195) [6, с. 126]; ГОСТЬ – *гости отцветшего лета поздние* (об астрах – 2Апухт. 258) [Там же, с. 592]), возможности колористических дескрипций растения (*астра, астры мтф. О, рыжие астры огней в темных коридорах общежитий, немолчный шум, подобный отдаленному реву прибоя, похотливое икворчанье полтавского сала!* (Катаев 1927), *Тропической астрой рыжих огней Третья пушинина лежала под ней* (Сельв.) [9, с. 356]; мтф. *Рыдайте, кабацкие скрипки и арфы, / над черною астрой с прическою «афро», / что в баре уснула, повиснув на друге* (Возн. Мулатка, 1979) [Там же, с. 37]; СУМЕРКИ *астра мтф. С высокого неба раздастся Медлительный зов муэдзина, И сумерки – синяя астра, Синюющий веер павлина* (Чиннов 1974) [Там же, с. 328]) обуславливают их активное использование в различных дискурсах и наше закономерное обращение к Национальному корпусу русского языка, которое в современной практике исследования языка стало не только нормой, но и необходимостью (о функционале НКРЯ см.: [19]).

Цвет астры. Национальный корпус русского языка. Особую ценность для нашего исследования представляет выявленный в результате анализа данных основного и поэтического подкорпусов НКРЯ [14; 15] корпус контекстов, содержащих цветочные дескрипции астры, расширяющий представление о колористической перцепции растения. Так, цветовой реестр, созданный по материалам основного корпуса НКРЯ [14], репрезентируют следующие термины цвета (в порядке убывания): *белый* 18; *красный* 10; *желтый* 9 (*желтый, желтоватый, желтизна, лимонно-желтый*); *розовый* 5 (*розовый, бледно-розовый*); *багровый, голубой, лиловый* (*лиловый, сине-лиловый*), *синий* (*синий, сине-лиловый*), *фиолетовый* (*фиолетовый, фиолетово-желтый*), *черный* 2; *лимонный* (*лимонно-желтый*), *пурпуровый* (*темно-пурпуровой*), *рядный, сиреневый* 1; а также лексемы со значением ‘быть в цвету’ 6; ‘отличаться чистотой и концентрированностью тона’ *яркий* 6 (*яркий, ярчайший, самый яркий*), *грязный* 1; со значением неоднородности окраски *пестрый* 4, *разноцветный* 2, *цветной* 1; с семей ‘свет’ 5 (*блестящий, вспышка, догореть, сиять, огненный*), а также *темный* 1; со значением интенсивности и насыщенности цвета *бледный* 2, *сочный* 1 – вплоть до утраты цве-

та *выцвети* 1. В контекстах: *Астра*, которую мы высадили в открытый грунт, *пожелтела*, даже *покраснела* и *расти не хочет* (Каралис, 1999); *Галочка* прибрала могилу, под листьями лежал почерневший букет, похожий на тот, что она видела в прошлый свой приход. *Вон и ее астры, совсем черные*. Видимо, были заморозки (Катерли, 2000) [14].

Доминантой цветового спектра, состоящего из 14 собственно терминов цвета, является термин цвета *белый*. В контекстах: *Был день ангела Александра Викторовича. Я подарила ему сноп белых астр* (Бессарабова, 1922); *Астра Белое солнце* (Урожайная грядка, 2003) [Там же]. Спектр отражает широкую оттеночную палитру, эффективно передающуюся композитами, построенными как на основе терминов цвета (*желтый, лиловый, лимонный, синий, фиолетовый*), так и модификаторов цвета (*бледно-, темно-*). В контекстах: *И садик, уничтоженный разросшимися корпусами зданий, в их памяти жить оставался: там астры сине-лиловые на клумбе росли, там бегали они от скамейки к скамейке, там, под кустом одичавшей сирени, Лиза когда-то зарыла «секрет»* (Кожевникова, 1984); *Прежде всего бросается в глаза изменение окраски цветов у гвоздик и астр – она становится темно-пурпуровой* (Моисеева, 1966) [Там же]. В дескрипциях астры проявляется фиксируемая лексикографическими источниками многоцветность окраски (*пестрый, разноцветный, цветной*): *Астры в букете разноцветные, пышные, но среди них наособицу смотрятся темно-вишневые, как бы спекшиеся от сока или старой крови бегонии* (Астафьев, 1999); *Она купила зачем-то букет мелких разноцветных астр, улыбнулась его жизнерадостной безвкусице* (Улицкая, 1988); *И все глаза устремляются в сад, на пожелтевшие верхушки деревьев, на покрасневшие кусты и цветные мохнатые астры на клумбе* (Осеева, 1959) [14].

Цветолексемы обнаруживают корреляцию преимущественно с фитонимом *астра*: *деревянные столбики решетки на чьей-то могиле, и эти любопытные астры сквозь них – розовые, белые, настороженно чуткие, как замороженные мысли того, кто давно уже лежал под ними в земле* (Сергеев-Ценский, 1906–1907); *Только красные и багровые астры, целиком ушедшие в цвет и не имеющие никакого аромата, росли из прямоугольных газонов* (Улицкая, 1996) [Там же]. В меньшей мере – с лексемами (в прям. и перен. значениях): *звезд-*

дочка (астры, цветущие голубыми звездочками); *корзинка* (с чешуйчатой фиолетовой корзинкой); *середина* (астры с белыми серединами; с открытой желтой серединой); *стебель* (особый вид астры, с темным пушистым стеблем); *хохолок* (с белым хохолком величиной с копейку); *цветок* (цветы фиолетово-желтые).

Сформированный по материалам поэтического корпуса НКРЯ [15] реестр цветоопределений астры, включающий 13 собственно терминов цвета, представлен цветообозначениями (в порядке убывания): *белый* 3 (доминанта); *розовый* 2; *голубой, желтый, золотой, красный, лиловый, малиновый, медный, пунцовый, синий, фиолетовый, черный* 1; дополняется лексемами с семей 'свет' 4 (преимущественно в обр. значении): *В золотом тумане Астры горят как свечи* (Юрков, 1927); лексемами со значением многоцветности/неоднородности окраски (*цветной* 2; *пестрый, разномастный, разноцветный* 1); со значением 'отличаться чистотой тона' *яркий* 2, значение утраты цвета *блекнуть* 1, с семей 'быть в цвету' 1. Преобладает корреляция цветообозначений с фитонимом *астра*, при этом активную реализацию ожидаемо получают изобразительно-выразительные средства языка: *астры заспанная медь* (Еременко, 1991); *белых астр созвездье* (Паркау, 1937); *сумерки – синяя астра* (Чиннов, 1974); *купидон Румянится, как розовая астра* (Иванов, 1911); *большую астру желтую, как солнце* (Сельвинский, 1932); *вместе с астрой голубую, Ты отцвела* (Льдов, 1897) [15].

В результате пересечения сформированных на основе данных НКРЯ списков цветообозначений, значимых в дескрипции астры, зона пересечения, эксплицирующая константные в визуализации растения цвета, будет включать: *белый* 21 (доминанта); *красный* 11; *желтый* 10; *розовый* 7; *голубой, лиловый, синий, фиолетовый, черный* 3, а также закономерно лексемы со значением неоднородности окраски *пестрый, разноцветный, цветной*; со значением 'отличаться чистотой тона' *яркий*; с семей 'свет' и 'быть в цвету'. Уникальными (единичными) цветовыми реакциями на стимул «астра», согласно НКРЯ, являются: *лимонно-желтый, рдяный, сиреневый, темно-пурпуровой* [14]; *золотой, малиновый, медный, пунцовый* [15]. В контекстах: *Рдеют холодные астры, облетают сухие листья* (Савинков, 1909) [14]; *И астры поздние, так быстро доцветая, Покрыли весь цвет-*

ник, как *сетка золотая* (Щепкина-Куперник, 1898) [15]. Приведенные описания растения отражают преимущественно своеобразие писательского восприятия окружающего мира, принадлежат индивидуально-авторской цветовой картине мира.

Сопоставление доминант цвета, выявленных на основе лексикографического, ассоциативного, индивидуально-авторского, художественного дискурса, свидетельствует о преобладании красного и белого (НАЭ), белого и красного цвета (НКРЯ, ЦКМ К.Г. Паустовского) в перцепции растения; подтверждает значимость признака 'различной окраски', доминирующего, согласно лексикографическим источникам.

Функциональный потенциал превалирующих в описании астры терминов цвета *белый* и *красный* проявляется, помимо онтологической функции: *В центре зала стоял пустой мраморный постамент, у подножия которого валялся растрепанный букет белых астр* (Болмат, 1999) [14], в функции экспрессивной, эстетизации действительности: *когда белели щепотками мокрого пера одичалые астры* (Славникова, 1995–1999) [Там же]; *В твоих чертах бесплотный свет Огня сквозь хрупкость алебаstra, Тончайший иней белой астры, Чьим лепесткам увяна нет* (Андреев, 1950) [15]. Цвет астры становится социальным индикатором (ср. красная гвоздика): *На лбу – красная ленточка, у некоторых – в петлицах красные астры* (Бронтман, 1943–1946) [14], передает имиджформирующую информацию: *Пижон и стилига, – сказал Жек, – черный костюм, кольцо, трость Европа, шик, блеск, «жентильмен» – белая астра, белые гетры* (Драгунский, 1964) [14].

Термины цвет *белый* и *красный* как репрезентанты стереотипного колористического представления об астре закономерно актуализируются в нейминге, становясь мотивирующей основой названия сорта растения (ср. 1940 гг. и современный период): сорта «Белоснежка», «Белый Шар», «Страусово Перо белая» и «Красный ковер». В контекстах: *Например, астры «страусовое перо белое» были с большой открытой желтой серединой* (Сокина, 1940) [14]; *Астра однолетняя «Страусово Перо белая» – сорт с широкими раскидистыми кустами и соцветиями белоснежного цвета* (URL: <https://nashzelenyimir.ru>); а также *Астра однолетняя «Белый Шар» – кусты с множеством белых соцветий с желтоватой серединкой* (Там же); *Астра однолет-*

няя «Белоснежка» – куст высокий. Цветки махровые, белого цвета [14]; *Астра низкорослая Красный ковер. Соцветия красные* (URL: <https://www.ncsemena.ru>). Активность данной тенденции обуславливает наше обращение к рекламному дискурсу.

Цвет астры. Рекламный дискурс. Во многом ориентированный на экспрессию (не исключая, безусловно, и идентификацию), современный рекламный текст обнаруживает доминирование термина цвета *белый* в номинациях сортов астры на фоне широкого спектра цветообозначений. Колористический спектр, актуализируемый в номинациях сортов (выборка составила более 50 номинаций), включает 18 терминов цвета (в порядке убывания): *белый; голубой, розовый; золотой; синий; красный, персиковый, сапфировый; абрикосовый, аметистовый, желтый, жемчужный, лимонный, пурпурный, серебряный, сиреневый, турмалин, фиолетовый*; расширяется металексемой (*колер*), лексемами с семей 'свет' (*бриллиант*), со значением многоцветности (*пестрый, радуга, цветной*), значением имплицитного цвета (*осенний*).

Доминируют в выборке номинации сортов астры, основанные на значении термина цвета *белый* (10): а) «Аполлония Белая», «Голиаф белый» (URL: <https://market.yandex.ru>); б) «Белая башня», «Белые вершины», «Белые лебеди» (Там же), «Белое солнце» (URL: <https://grodno.deal.by>); в) «Диадора вайт» (URL: <https://market.yandex.ru>); г) «Антарктида» (снежно-белая), «Метелица», «Снежная красавица» (Там же); далее по значимости термины цвета *голубой* (5): а) «Голубая Башня», «Голубой ковер», «Голубой магнит», «Салют голубой» (Там же), «Голубая Луна» (URL: <https://www.21vek.by>); б) «Трубадур Лайт Блю» (URL: <https://market.yandex.ru>) и *розовый* (5): «Баллон розовый», «Башня Розовый кристалл», «Розовая башня», «Розовая россыпь» (Там же), «Розовый кварц» (светло-розовые цветы) (URL: <https://habarovsk.leroymerlin.ru>); далее по ранжиру – *золотой* (4): а) «Золотистая» (URL: <https://www.21vek.by>); б) «Золотая Башня» (URL: <https://market.yandex.ru>); в) «Золотая осень» (URL: <https://semenavam.by>), «Золотой листопад», смесь окрасок (URL: <https://market.yandex.ru>). NB! Так устанавливается значимая корреляция «астра – золотой – осень»; *синий* (3): а) «Башня синяя», «Королевская синяя» (Там же); б) «Леди Ин Блу» (Там же); *красный* (2): «Королевская красная», «Красная башня» (Там же); *персиковый* (2): «Голи-

аф персиковый», «Персиковый букет» (Там же); **сапфировый** (2): «Сапфир», «Сапфировые бусы», смесь окрасок (URL: <https://market.yandex.ru>). Зафиксированы единичные номинации, созданные на основе терминов цвета: **абрикосовый**: «Абрикосовая башня» (Там же); **аметистовый**: «Джувел Аметист» (Там же); **желтый**: «Желтая башня» (Там же); **жемчужный**: «Жемчуг» (жемчужная окраска) (Там же); **лимонный**: «Игольчатая Лимонная» (Там же); **пурпурный**: «Пурпурная мантия» (цвет: фиолетовый / лавандовый / сиреневый) (URL: <https://eurosamen.ru>); **серебряный**: «Серебряная башня» (URL: <https://market.yandex.ru>); **сиреневый**: «Сиреневый туман» (Там же); **турмалин**: «Турмалин» (Там же); **фиолетовый**: «Фиолетовая Башня» (Там же); а также **бриллиант**: «Дымчатый Бриллиант» (Там же). Номинации сортов эксплицируют две значимые тенденции в дескрипции астры. Это многоцветность описаний растения. Ср.: а) «Дюшес Роуз эн вайт» (Там же), «Фламир белоголубой» (Там же); б) «Пестрый ковер», смесь (Там же); «Радуга», смесь (Там же); «Цветной Ковер», смесь (URL: <https://www.21vek.by>). А также актуализация темпорального признака на основе цветочных ассоциаций: а) «Золотой листопад», смесь окрасок (URL: <https://market.yandex.ru>); б) «Золотая осень» (URL: <https://semenavam.by>); в) «Осенний поцелуй» (URL: <https://sbermegamarket.ru>); «Осенний этюд» (URL: <https://market.yandex.ru>).

Колористические дескрипции астры обнаруживают активную тенденцию продуцирования новых цветообозначений, что подтверждают: 1) термин цвета *белая астра*, зафиксированный А.П. Василевичем соавторами [24, с. 197]; 2) номинации цвета RAL 230 60 25 *Starflower Blue Синяя Астра*; RAL 280 70 25 *Aster Flower Blue Синяя Астра*; RAL 320 50 35 *Aster Violetta Фиолетовая Астра*, согласно Каталогу цвета RAL [17]; 3) термин цвета *астра* (и спектр оттенков), фиксируемый Каталогом цвета Caparol 3D System: *ASTRA 5 – ASTRA 80* [7]; более того, 4) термин цвета *осенние астры* ‘бледно-лиловый’ [24, с. 153], в котором цветовая (информативная) составляющая уступает место образной, экспрессивной. Ср. актуализацию темпорального значения в лексикографической дефиниции астры, в прозе К.Г. Паустовского, в НКРЯ (*осенние астры просунули головки из-за решетки* (Сергеев-Ценский, 1906–1907); *падал в осенние астры на клумбе рядом с гранитным львом или медведем* (Солнцев, 2000–2002) [14]), в рекламной

коммуникации (*сорт астры «Осенний этюд»* (Урожайная грядка, 2003) [14]), что в очередной раз подтверждает устойчивость данной соотношенности в массовом языковом сознании.

Инвентаризации цветообозначений в пределах цветового пространства языка в целях создания по возможности полной версии цветовой концептосферы языка будет способствовать обращение к современному рекламному тексту. Проанализированный нами языковой материал свидетельствует о функционировании основанных на корреляции терминов цвета (*пурпурный, розовый, лиловый, синий; а также светлый, яркий*), других лексем (*дикий, осенний, альпийский*) и фитонима *астра* номинаций, представляющих собой названия товаров различных товарных категорий (по убыванию): 1) гель-лак для ногтей, 2) пряжа, 3) губная помада, 4) головной убор, 5) автомобильная краска.

Приведем ниже, сгруппировав по терминам цвета: 1) *Пурпурная астра, лак для ногтей “Charme”* (URL: <http://www.ledi-art.ru>); *гель-лак Color gel-polish № 731 Пурпурная астра* (<https://sharlyn.blizko.ru>). Ср. с зафиксированным НКРЯ *темно-пурпуровой* [14]; 2) *пряжа Семеновская МШФ Village (Крестьянка) Розовая астра* (URL: <https://www.igla.ru>); *гель-лак № 273 Розовая астра, For You* (URL: <https://www.mirnogtei.ru>); 3) *гель-лак ALEXA 144 Лиловая астра* (цвет темно-лиловый) (URL: <https://alexa.com>); 4) *гель-лак CTC Эмаль 1-178 Синяя Астра* (URL: <https://ctcnail.com>); а также 5) *шапочка зимняя на малышку, CROCKID, цвет Светлая астра* (URL: <https://www.avito.ru>); 6) *пряжа Пехорская ПТ «Зимняя премьера» № 384 Яркая астра* (цвет фиолетовый) (URL: <https://www.igla.ru>). Особый интерес представляют случаи контаминации двух признаков (информативного, т. е. колористического, и экспрессивного): *гель-лак ADORE № 207 Дикая пурпурная астра* (URL: <https://allo.com>). Вместе с тем экспрессивная составляющая может вытеснять информативную: а) *гель-лак Lovely № 210 оттенок Дикой астры* (URL: <https://nailbox.ru>); *гель-лак PASHE № 025 «Дикая астра»* (URL: <https://pashe.ru>); *гель-лак TNL «8 чувств» № 249 Дикая астра* (URL: <https://lakberry.ru>); *гель-лак Zinger № 338 Дикая Астра* (URL: <https://zingerprof.ru>); б) *губная помада Endless Kiss «Дикая астра»* (фиолетовый с перламутром) (URL: <https://www.mycharm.ru>).

Получил реализацию в рекламном тексте и актуализирующий экспрессию темпораль-

ный аспект описаний астры, о котором упоминалось выше. См.: *стойкая помада Осенняя астра № 324, "Endless Kiss"* (цвет: лиловый) (URL: <http://www.ledi-art.ru/catalog>); *ROXY гель-лак 181 Осенняя астра* (цвет: красный) (URL: <https://fior.ru>). Зафиксирован в номинации и пространственный аспект: *гель-лак «Формула цвета» № 539, цв. Астра Альпийская* (URL: <https://st-ideal.ru>), что и на уровне рекламного текста подтверждает выдвинутую нами гипотезу о цветовом хронотопе [22].

Получает распространение в рекламном дискурсе и собственно термин цвета *астра*, что свидетельствует о стереотипности восприятия цвета растения в массовом сознании; вместе с тем трактовка цвета астры может варьироваться. Ср.: а) *пряжа для вязания Yarnart Baby, цв. 649 Астра* (цвет: сиреневый, светло-розовый) (URL: <https://www.21vek.by>); *пряжа Камтекс КТ «Пышка» 057 астра* (цвет: сиреневый) (URL: <https://www.igla.ru>); *слонимская пряжа цвет 023 Астра* (URL: <https://grodno.deal.by>); б) *гель-лак Астра, № LF185, Uno Lux* (цвет: розовый) (URL: <https://glamour-ekb.ru>); в) *автомобильная краска для UAZ, цвет астра* (URL: <https://www.xn--1-stbdlbm.xn--p1ai>).

Таким образом, выявленный на материале различных дискурсов и включающий около 30 собственно терминов цвета спектр, значимый в дескрипциях астры, демонстрирует цветовые доминанты ее перцепции, являющие стереотип колористического восприятия: *красный* (НАЭ), *белый* (НКРЯ), подтверждает актуальность в описании растения признака 'окрашенный в разные цвета, не одного цвета', эксплицирует на примере корреляции «астра – осень» устойчивость связи колористического, фитонимического и темпорального признака, иллюстрирующей механизм цветового хронотопа. Выявленный массив единичных цветоопределений астры представляет особую ценность в свете задачи создания по возможности полной версии цветовой концептосферы флористического пространства языка. Цветовое представление о растении, функциональный потенциал его колористических дескрипций запускают механизм создания допускающих вариативность трактовки цвета новых терминов цвета, в которых актуализируется как информативная, колористическая, так и экспрессивная составляющая.

Список литературы

1. Академический толковый словарь русского языка / под ред. Л.П. Крысина. М., 2016. Т. 1.

2. Активный словарь русского языка / отв. ред. акад. Ю.Д. Апресян. М., 2014. Т. 1.

3. Большой толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.

4. Василевич А.П. Языковая картина мира цвета. Методы исследования и прикладные аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.

5. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М., 2014.

6. Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – нач. XX в.). М., 2004.

7. Каталог цветов Caparol 3D System [Электронный ресурс]. URL: https://akkras.ru/colors/katalog_tsvetov_caparol_3d_system/ (дата обращения: 09.05.2022).

8. Кезина С.В. Семантическое поле цветообозначений в русском языке: диахронический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2010.

9. Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 3: Растения / отв. ред. Л.Л. Шестакова. М., 2015.

10. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках. М., 2001.

11. Кульпина В.Г. Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер. М., 2019.

12. Кульпина В.Г. Лингвокатегоризация времен года в польском поэтическом дискурсе как элемент познавательных процессов // Учитель. Ученик. Учебник: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 206–209.

13. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.

14. Национальный корпус русского языка. Основной корпус [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html?ysclid=l4xrbeqyhx507572551> (дата обращения: 29.01.2021).

15. Национальный корпус русского языка. Поэтический корпус [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-poetic.html?ysclid=l4xgaw5kdp641513874> (дата обращения: 01.02.2021).

16. Орлова А.А. Семантическая классификация лексико-семантической группы «Цветы» в русском языке // Актуальные вопросы филологии: сб. ст. Ярославль, 2020. С. 33–37.

17. Официальные русские и английские названия и номера цветов RAL Design [Электронный ресурс]. URL: https://ral.ru/design_russian (дата обращения: 28.01.2022).

18. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1: Романы и повести. Т. 3: Повести. Т. 4: Повесть о жизни. Кн. 1–3. М., 1981–1982.

19. Плуныян В.А. Зачем нужен Национальный корпус русского языка? Неформальное введение // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М., 2005. С. 6–20.

20. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / редкол.: Ю.Н. Караулов [и др.]. М., 2002. Т. 1.

21. Русский семантический словарь / под общ. ред. акад. Н.Ю. Шведовой. М., 2002. Т. 1.

22. Сивова Т.В. Взаимосвязь цвета, света и хронотопа в языке произведений К.Г. Паустовского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2018.

23. СЛОВАРИ.РУ. Электронная библиотека словарей русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovari.ru> (дата обращения: 08.05.2022).

24. Цвет и названия цвета в русском языке / под общ. ред. А.П. Василевича. М., 2005.

* * *

1. Akademicheskij tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. L.P. Krysinina. M., 2016. T. 1.

2. Aktivnyj slovar' russkogo yazyka / otv. red. akad. Yu.D. Apresyan. M., 2014. T. 1.

3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / RAN. In-t lingv. issled.; sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 2000.

4. Vasilevich A.P. Yazykovaya kartina mira cveta. Metody issledovaniya i prikladnye aspekty: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2003.

5. Egorova T.V. Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo yazyka. M., 2014.

6. Ivanova N.N. Slovar' yazyka poezii (obraznyj arsenal russkoj liriki konca XVIII – nach. XX v.). M., 2004.

7. Katalog cvetov Caparol 3D System [Elektronnyj resurs]. URL: https://akkras.ru/colors/katalog_tsvetov_caparol_3d_system/ (data obrashcheniya: 09.05.2022).

8. Kezina S.V. Semanticheskoe pole cvetooboznachenij v russkom yazyke: diahronicheskij aspekt: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2010.

9. Kozhevnikova N.A., Petrova Z.Yu. Materialy k slovarju metafor i sravnenij russkoj literatury XIX–XX vv. Vyp. 3: Rasteniya / otv. red. L.L. Shestakova. M., 2015.

10. Kul'pina V.G. Lingvistika cveta: Terminy cveta v pol'skom i russkom yazykah. M., 2001.

11. Kul'pina V.G. Lingvisticheskaya cvetologiya: ot istorii k sovremennosti cvetovyh konceptosfer. M., 2019.

12. Kul'pina V.G. Lingvokategorizaciya vremen goda v pol'skom poeticheskom diskurse kak element poznavatel'nyh processov // Uchitel'. Uchenik. Uchebnik: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2019. S. 206–209.

13. Kul'pina V.G. Teoreticheskie aspekty lingvistiki cveta kak nauchnogo napravleniya sopostavitel'nogo yazykoznanija: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2002.

14. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Osnovnoj korpus [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html?ysclid=l4xrbekyrx507572551> (data obrashcheniya: 29.01.2021).

15. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Poeticheskij korpus [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-poetic.html?ysclid=l4xraw5kdp641513874> (data obrashcheniya: 01.02.2021).

16. Orlova A.A. Semanticheskaya klassifikaciya leksiko-semanticheskoy gruppy «Cvety» v russkom yazyke // Aktual'nye voprosy filologii: sb. st. Yaroslavl', 2020. S. 33–37.

17. Oficial'nye russkie i anglijskie nazvaniya i nomera cvetov RAL Design [Elektronnyj resurs]. URL: https://ral.ru/design_russian (data obrashcheniya: 28.01.2022).

18. Paustovskij K.G. Sobranie sochinenij: v 9 t. T. 1: Romany i povesti. T. 3: Povesti. T. 4: Povest' o zhizni. Kn. 1–3. M., 1981–1982.

19. Plungyan V.A. Zachem nuzhen Nacional'nyj korpus russkogo yazyka? Neformal'noe vvedenie // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2003–2005. M., 2005. S. 6–20.

20. Russkij associativnyj slovar': v 2 t. / redkol.: Yu.N. Karaulov [i dr.]. M., 2002. T. 1.

21. Russkij semanticheskij slovar' / pod obshch. red. akad. N.Yu. Shvedovoj. M., 2002. T. 1.

22. Sivova T.V. Vzaimosvyaz' cveta, sveta i hronotopa v yazyke proizvedenij K.G. Paustovskogo: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2018.

23. SLOVARI.RU. Elektronnaya biblioteka slovaraj russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://slovari.ru> (data obrashcheniya: 08.05.2022).

24. Cvet i nazvaniya cveta v russkom yazyke / pod obshch. red. A.P. Vasilevicha. M., 2005.

Colour sphere of concepts of the floristic environment of the Russian language. The colour of Aster

On the basis of functioning the colour descriptions of Aster in the different discourses the article deals with the fragment of the sphere of the concepts of the floristic environment of the Russian language. There is revealed the content of the colour's terms, actualized in the plants' description, and determined the dominants, explicating the stereotype of the mass perception and the row of the unique colour definitions. The author exposes the functional potential of the Asters' descriptions and illustrates the producing mechanism of the colour terms on their basis.

Key words: *colour linguistics, colour term, phytonym, concept, language picture of the world.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2022)

ХАНЬ ФАН
(Казань)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ
СОСТОЯНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ТРУДНОСТИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Анализируются основные аспекты лингвистических особенностей глаголов состояния в русском языке и трудности их преподавания. Рассматриваются методические вопросы преподавания русского языка как иностранного на базовом уровне, затрагивается проблема преподавания классов глагола. Актуализируются необходимость изучения глагольных классов с позиций коммуникативного подхода и целесообразность систематизации материала с использованием коммуникативно-прагматического комплекса.



Ключевые слова: *классы глагола, трудности преподавания, стандарт, лексический минимум, состояние.*

Введение. Глагол – самая сложная и интересная часть речи, это проявляется и в общем категориальном значении процесса, отличающемся семантическим многообразием и включающем разнообразные оттенки (действие, состояние, проявление и изменение признака, отношение, воздействие и др.), и в количестве грамматических категорий, и в наличии четырех форм, характеризующихся специфическими особенностями (личных, спрягаемых форм и неличных, неспрягаемых – инфинитива, причастия, деепричастия). У глагола в отличие от других частей речи две основы, что важно знать для правильного образования всех глагольных форм [3].

При выявлении и описании трудных случаев, связанных с преподаванием русского глагола учащимся, исследователи обычно сосредоточивают свое внимание на категории вида, вызывающей наибольшие трудности у студентов, а также на глаголах состояния. Другие грамматические категории глагола привлекают внимание исследователей в гораздо меньшей степени, хотя определенные успехи в этом направлении имеются.

Вопрос изучения лингвистических особенностей глаголов состояния в русском языке и трудности их преподавания рассмотрен в работах таких известных ученых, как В.Г. Ко-

стомаров, О.Д. Митрофанова, А.В. Исаченко, Г.И. Рожкова, а также в научных публикациях современных исследователей Л.В. Сычёва, Е.Г. Кузнецова, Л.В. Панова, Н.В. Ефремова, Л.Г. Навасартян, С.М.Д. Ахесте, А. Валипур, Г.А. Асонова, Е.И. Порунцова, Т.Л. Борисенко. Опыт преподавания дисциплины «Русский глагол» студентам позволил выявить наиболее трудные для усвоения аспекты, связанные с системой русского глагола и его грамматическими категориями.

Материалы и методы. В исследовании использовались теоретические и практические методы: дедуктивный, анализ и синтез, наблюдения за работой обучающихся в различных образовательных пространствах, метод эксперимента. Методология разработки основывается на теоретических методах: сравнительном анализе, анализе литературы, обобщении.

Результаты исследования. Значительную трудность для изучающих русский язык представляет грамматика русского глагола. Если категория вида, наклонения, времени и грамматика глаголов состояния достаточно подробно рассматривались в методическом плане, то методика обучения классам глаголов нуждается в дальнейшей корректировке. Методического осмысления и проверки требует как содержание стандарта в этой части и соотношенного с ним лексического минимума, так и конкретные рекомендации по преподаванию классов глаголов на начальном (базовом) уровне.

Стандарт базового уровня перечисляет 17 классов глаголов как необходимый для усвоения грамматический материал базового уровня [1]. Классы перечислены в следующем составе: 1: читать – читаю; 2: уметь – умею; 3: чувствовать – чувствую; 4: встретить – встречу; 5: отдохнуть – отдохну; 6: давать – дают; 7: ждать – ждут; 8: писать – пишут; 9: петь – поют; 10: мочь – могут; 11: идти – идут; 12: ехать – едут; 13: хотеть – хотят; 14: брать – берут; 15: жить – живут; 16: пить – пьют; 17: есть – едят. В ряду перечисленных классов указаны пять продуктивных – они начинают перечень и даны в традиционном «смешанном» порядке, т. е. первые три класса представляют глаголы I спряжения; четвертый класс – это глаголы II спряжения; пятый класс – это вновь глаголы I спряжения. Все последующие классы тоже представляют первое спряжение.

Уже последовательность перечисления продуктивных классов не представляется целесообразной. Следовало бы продуктивные классы выделить и давать их в соответствии с типами спряжения глаголов. Образцы глаголов также следует унифицировать и показывать их в стандарте единообразно, в паре с инфинитивом нужно во всех классах указывать одни и те же спрягаемые формы глагола.

Потребность в корректировке нормативного перечня еще более усиливается после сопоставления 17 классов стандарта со словарным лексическим минимумом. При сплошном анализе лексического минимума выясняется, что из 164 глаголов, рекомендованных для усвоения на базовом уровне, 70 глаголов относятся к первому классу (*бывать, включать, возвращать, вспоминать, встречать, встречаться, выбирать, выключать, выступать* и т. д.); второй класс представлен только 1 глаголом (*уметь*); третий – 8 глаголами (*интересоваться, преподавать, рисовать, советовать, танцевать, фотографировать, целовать, чувствовать*); четвертый – 32 глаголами (*варить, верить, водить, входить, выходить, говорить, готовить, ездить* и т. д.); шестой – 6 глаголами (*вставать, давать, передавать, преподавать, сдавать, уставать*); седьмой – 1 глаголом (*ждать*); восьмой – 2 глаголами (*искать, писать*); одиннадцатый – 3 (*идти, прийти, расти*); двенадцатый – 1 (*ехать*); тринадцатый – 1 (*хотеть*); четырнадцатый – 1 (*брать*); шестнадцатый – 1 (*пить*); семнадцатый – 1 (*есть*). А пятый класс (продуктивный!), девятый (*петь*), десятый (*мочь*) и пятнадцатый (*жить*) в лексическом минимуме базового уровня не представлены вовсе.

Оказывается, что стандарт и лексический минимум согласованы нестрого. В стандарте заметен явный перебор с классами (зачем нужна такая протяженная нумерация непродуктивных классов, если многие классы не содержат употребительных глаголов? Предполагается ли, что учащиеся должны знать эту нумерацию? Но ведь данным перечнем не исчерпывается богатство словоизменительных классов русского языка. Лексический же минимум явно страдает неполнотой словаря. Как же обойтись без глаголов *отдохнуть, болеть, мочь, жить* на базовом уровне, если их явно требуют темы стандарта? Учета рекомендуемых стандартом для изучения тем требует весь словарь глаголов [2].

В этой ситуации на вопрос, как преподавать и изучать классы русского глагола на уроках базового уровня, напрашиваются очевид-

ные ответы: преподавать спряжение глаголов непродуктивных классов с позиций коммуникативного подхода, в речевых образцах, отталкиваясь от тем и ситуаций, указанных в стандарте, и выделяя наиболее частотные, необходимые для выражения соответствующих смыслов глаголы.

Далее рассмотрим особенности глаголов состояния в русском языке и трудности их преподавания на примере иностранных студентов. Возьмем несколько предложений со словоформой *в ужасе* в соединении с различными глаголами-связками и попробуем квалифицировать эту словоформу как часть речи, используя шкалу переходности В.В. Бабайцевой (А – наречие, Б – категория состояния):

- А – Враги побегут *в ужасе*.
- Аб – Мальчик и вовсе застыл *в ужасе*.
- АБ – Даже мой Бум порой бывает *в ужасе*.
- аБ – К утру я был от него *в ужасе*.
- Б –

В звене А наиболее четко обнаруживаются дифференциальные признаки качественно-обстоятельственного наречия: словоформа *в ужасе* выполняет функцию обстоятельства, примыкающего к глаголу, побегут и означают психологическое состояние при выполнении данного действия. В звене Аб активность глагола *застыл* уменьшилась по сравнению с глаголом *побегут* в первом варианте. И, соответственно, усиливается синтаксическая позиция словоформы *в ужасе*. В звене АБ словоформа сочетается с вспомогательным глаголом *бывает*, который теряет значение конкретного действия и обозначает недействительное состояние. Грамматическая тяжесть сместилась на словоформу, выступившую как основная часть аналитической формы составного сказуемого. Переход совершен в звене аБ: словоформа становится ядром аналитической формы сказуемого, в состав которой связка входит только как грамматический показатель определенного времени и наклонения. Звено Б у словоформы отсутствует, т. к. рассматриваемые словоформы не обладают полным набором дифференциальных признаков категории состояния – члены этого звена относятся к периферии категории состояния. Ядром системы являются безлично-предикативные слова.

В русском языке активно развивается группа предикативных предложно-падежных форм существительного с семантикой состояния. В отличие от безлично-предикативных слов на *-о*, рассматриваемые лексемы употребляются в двусоставном предложении. Например: *Родители Пастернака были в ужасе от*

его новых знакомств и называли нехорошую квартиру клоакой. В общем, я в шоке – ко всему еще Санька без меня никогда не оставался, не спал, не ел... Яркие костюмы, громкая музыка, дети в восторге. В этих предложениях связка находится в двойных отношениях с подлежащим и предикативными предложноподлежащими формами.

В качестве грамматического показателя времени и наклонения связка является не отдельным служебным словом, а необходимым компонентом аналитической формы слов категории состояния.

Дискуссии по исследуемой проблеме. Интенсификация изучения глаголов в русском языке предполагает, что на занятиях будут использоваться наиболее эффективные методы обучения даже наиболее сложным темам курса русского языка. Одной из таких тем является тема «Глаголы состояния», при освоении которой иностранные обучающиеся испытывают значительные проблемы. Учащиеся прилагают огромные усилия для того, чтобы запомнить и использовать новый материал в своей речи. Безусловно, процесс изучения языка непростой, он требует от учащихся постоянного самоконтроля [16]. Более того, испытываемые трудности могут негативно отразиться на мотивации обучающихся, формировании необходимых компетенций и компетентности [9].

Иностранные учащиеся часто совершают ошибки в употреблении продуктивных приставок, которые отвечают за изменение значения глагола. Их насчитывается более 20 в русском языке (*в-, за-, вы-, по-, у-, при-* и т. д.). Подобное разнообразие выбора префикса только усложняет усвоение темы «Глаголы состояния». Характерной особенностью глаголов состояния является богатство их актуальных лексических значений.

Основываясь на всем вышесказанном, мы можем с уверенностью сказать, что данная тема является одной из самых сложных при изучении глаголов на начальном этапе. Таким образом, очень важно понимать, как можно осуществить интенсификацию образовательного процесса на занятиях с целью повышения степени быстроты и эффективности освоения учащимися особенностей употребления глаголов.

Предлагая различные формы интенсификации обучения русского языка как иностранного (далее РКИ) на примере темы «Глаголы состояния», необходимо учитывать, что при интенсификации обучения РКИ опорными элементами являются активизация вну-

тренних резервов знаний обучающихся, повышение мотивации в ходе образовательного процесса и задействование игровых технологий и упражнений. Стоит также подчеркнуть тот факт, что в обучении стали широко применяться помимо традиционных инновационные информационные технологии, функционирование которых базируется на компьютерных телекоммуникациях. Таким образом, возникает острая необходимость разработки и реализации нового комплексного подхода к обучению, в котором будут учтены безграничные возможности Интернета и особенности дистанционного образовательного процесса. Центральными компонентами интернет-пространства при освоении русского языка как иностранного стали образовательные сайты и специализированные порталы, виртуальные словари, электронные библиотеки, онлайн-сообщества преподавателей РКИ и студентов, изучающих русский язык [14].

Многие студенты и преподаватели РКИ успешно пользуются социальными сетями, веб-порталами и образовательными сайтами, а также приложениями для мобильных телефонов как средствами интенсификации учебного процесса [17]. Стоит отметить, что эти средства играют важнейшую роль в решении методических задач при обучении русскому языку и предоставляют возможность закрепить полученные знания, продемонстрировать образцы аутентичной речи и расширить кругозор. Более того, в условиях пандемии виртуальное пространство помогло сохранить уже приобретенный уровень русского языка учащимся инофонам, которые не могли вернуться в Россию и учить язык в среде его постоянного использования [4].

Говоря подробнее об активизации внутренних резервов обучающегося, нужно подчеркнуть, что данный процесс осуществляется в рамках групповой деятельности и коммуникативного взаимодействия внутри коллектива. Как отмечает Г.А. Китайгородская, происходит «учение в коллективе и через коллектив» [10]. Таким образом, иностранные студенты разделяют ответственность за выполнение определенного задания со своими коллегами, партнерами по группе. Перед каждой мини-группой (4–5 человек), коллективом ставится определенная задача, которая должна быть выполнена в определенный срок. Результаты проделанной работы по окончании срока выносятся на общее обозрение, обсуждаются другими группами, дополняются объяснениями преподавателя и совершенствуются за счет полученных рецензий со стороны других

студентов. Стоит отметить, что для успешного выполнения поставленной задачи участники одного мини-коллектива должны тесно взаимодействовать между собой, найти общий язык, разработать стратегию того, как можно наиболее качественно и эффективно представить полученные результаты [5]. Например, представляется возможным выделить в теме «Глаголы состояния» несколько частей. Перед каждым мини-коллективом следует поставить задачу подробно изучить все особенности данной группы глаголов состояния, найти подробную информацию об их лексическом значении, выявить лексико-грамматические особенности данных глаголов. Результаты необходимо представить схематически с помощью таблиц, рисунков, графиков [18].

Подобные задания и четкое деление на группы, на наш взгляд, не только способствуют более прочному знакомству учащихся с изучаемым материалом, но и позволяют эффективнее использовать его в повседневной речи и реальных жизненных ситуациях. Помимо этого коллективная работа помогает иностранным обучающимся развить коммуникативные навыки и пользоваться русским языком для непринужденного общения. Полученные со стороны преподавателя и других студентов комментарии могут явиться отправной точкой для освоения сложной темы во всей ее многогранности.

К другим способам интенсификации учебного процесса целесообразно отнести геймификацию, за счет которой и происходит повышение мотивации к изучению русского языка инофонами. Игры на уроках РКИ обеспечивают вариативность и динамичность работы студентов, повышая эффективность освоения нового материала за счет формирования коммуникативной компетенции и задействования речемыслительных механизмов [7]. Любые игровые упражнения представляют собой многоуровневый подход к обучению, поскольку заставляют иностранных обучающихся использовать русский язык как средство общения и выражения собственных идей и мыслей и как инструмент для решения поставленной в задании задачи [8]. В легкой и непринужденной форме студент погружается в среду использования естественных речевых конструкций и широко употребляемой лексики. У него нет выбора отказаться или отмолчаться, поскольку необходимо полноценно участвовать в игре, выражать свое мнение, находить понимание, коммуницируя с другими студентами с помощью русского языка. Именно поэтому, по нашему мнению, коммуникативные

игры выполняют важную функцию в процессе интенсификации обучения РКИ, являясь базой для представления и закрепления на уровне умений и навыков нового лексико-грамматического материала.

Игры могут использоваться и во время освоения темы «Глаголы состояния». Они необходимы для того, чтобы нивелировать акцент на сложности данного топика, повысить мотивацию учащихся, помочь им почувствовать себя свободно во время употребления того или иного глагола.

Студент вытягивает из колоды карточку, на которой написано предложение с глаголом состояния. Он зачитывает его кому-то из своих одногруппников, которому предстоит продемонстрировать указанное состояние. Это поможет студентам освоить базовые фразы для коммуникации и лучше запомнить, в каких случаях употребляется определенный глагол состояния, какую приставку и значение он заключает в себе.

Преподаватель РКИ также может задействовать карточки и в другом игровом упражнении. Студенты получают на руки 3–4 карточки, на которых с одной стороны написан определенный глагол состояния. Среди иностранных учащихся выбирается ведущий, которому выдается целый набор фраз, написанных на листке. Он по очереди зачитывает данные фразы, а остальные студенты должны показать карточку с глаголом состояния, который можно использовать вместе с этим словосочетанием либо предложением. Во время данной игры оттачиваются навыки употребления глаголов состояния в самых распространенных жизненных ситуациях. Атмосфера соперничества, свободы и легкости повышает мотивацию иностранных обучающихся, положительно влияет на быстрое и эффективное усвоение новой темы.

Использование инновационных технологий, в том числе специализированных страниц в социальных сетях, YouTube-каналов, сайтов-конструкторов для разработки упражнений, также интенсифицирует образовательный процесс, повышает его эффективность, позволяет в полной мере реализовать потенциал обучающегося, выстроиться и разработать индивидуальную траекторию обучения [2]. Более того, учащиеся-инофоны получают возможность изучать русский язык независимо от своего географического местоположения, что значительно упрощает весь процесс обучения и делает его по возможности комфортным. «Учащиеся становятся полноправными участниками учебного процесса, моделируют учеб-

ную информацию, формируют учебный материал» [13].

Стоит также отметить, что сегодня само применение виртуальной среды свидетельствует о качественном, эффективном процессе обучения, формировании высококвалифицированного специалиста с необходимыми навыками и умениями для успешного существования в среде, где повсеместно используется русский язык. «Перед преподавателями русского языка как иностранного в условиях обучения в языковой среде и вне ее открываются новые горизонты и образовательные перспективы, способные коренным образом изменить к лучшему процесс обучения» [15].

В качестве примеров использования инновационных технологий при изучении темы «Глаголы состояния» можно выделить следующие интернет-площадки и ресурсы.

- Сайт-конструктор Wordwall (<https://wordwall.net>). Есть возможность создавать различные виды упражнений, связанные с запоминанием и тренировкой употребления в речи глаголов состояния. Например, есть задания, где иностранным обучающимся необходимо выбрать номер карточки (от 1 до 20), за которой скрывается определенный глагол состояния. Его нужно употребить в речи: обучающийся составляет собственный пример предложения, контекст которого должен соответствовать указанному глаголу.

- Сайт <https://en.islcollective.com> с рабочими листами по теме «Глаголы состояния». На данном ресурсе представлены разнообразные упражнения, которые связаны с практикой и освоением даже сложных тем при обучении РКИ. Кроме того, был разработан специальный раздел в видео, тематика которых соответствует различным грамматическим и лексическим разделам русского языка. Так, при просмотре видеоролика о традициях русского народа необходимо выполнить всплывающие снизу задания, где следует вставить подходящий глагол состояния в указанное предложение.

- В качестве достойных внимания курсов и интернет-площадок, предлагающих комплексное освоение русского языка, можно выделить российский портал Survival Russian; американский сайт «Между нами» ([URL: https://mezhdunami.org](https://mezhdunami.org)) и испанский образовательный ресурс Red Kalinka ([URL: www.redkalinka.com](http://www.redkalinka.com)).

- Следует также отметить целый ряд онлайн-игр, размещенных на специальных образовательных площадках, предоставляющих возможность сделать процесс обучения РКИ

более плодотворным, закрепить уже приобретенные и новые речевые умения и навыки в легкой игровой форме. Множество подобных онлайн-игр размещено на образовательном портале под названием «Русский online» ([URL: https://russkiyonline.com](https://russkiyonline.com)): это упражнения формата «Найди лишнее слово», «Разгадай ребус», «Распутай слово». Большим успехом также пользуются онлайн-викторины, созданные на площадке Kahoot ([URL: https://kahoot.com](https://kahoot.com)). На этом ресурсе есть возможность создать интерактивную, красочную и динамичную викторину, что позволит иностранным обучающимся проверить свои знания и посоревноваться с другими инофонами в режиме реального времени.

Экспертами был проведен эксперимент, в котором приняли участие группы учащихся инофонов из Африки (18 человек), Латинской Америки (11 человек), Азии (48 человек), получающие высшее образование в очном формате и дистанционной форме в РостГМУ и ЮФУ [19]. Целью ставили проанализировать эффективность технических средств и игр при интенсификации образовательного процесса в традиционной и инновационной моделях обучения. Таким образом, нами были разработаны и проведены уроки по теме «Глаголы состояния» на площадке Microsoft Teams и в учебной аудитории. Выявлены следующие особенности:

Учащиеся из Африки и Азии проявляли интерес к интерактивным играм и упражнениям, были активными как на очных занятиях, так и на онлайн-встречах. Им было достаточно сложно освоить новый материал, т. к. подобное разделение глаголов отсутствует в их родном языке. Особенно эффективными средствами обучения стали кроссворды, настольные игры, разыгрывание диалогов, мини-сценок [20]. В процессе коммуникации иностранные учащиеся находили решение поставленных задач, устанавливали связи между глаголами состояния и контекстом их употребления. Для эффективного запоминания префиксов были задействованы возможности сайта-конструктора Wordwall, на котором специально для проводимых занятий были созданы интерактивные задания на сопоставление приставок и глаголов состояния.

Учащиеся-инофоны из Латинской Америки были не столь активны при изучении темы «Глаголы состояния» в дистанционном формате. Однако стоит отметить, что интерактивные задания в виде выбора верного варианта и традиционные загадки, показанные на слайдах

презентации, привлекли их внимание и вызвали неподдельный интерес.

Большинство иностранных студентов, принявших участие в эксперименте, отметило эффективность запоминания глаголов состояния в игровой форме, при сопоставлении моделируемых ситуаций употребления с реальными событиями в жизни. Подобный подход 82% от общего числа участников эксперимента показался более интересным, чем традиционные упражнения, представленные в учебных пособиях.

По окончании эксперимента было проведено тестирование, во время которого проверялось качество полученных знаний по теме «Глаголы состояния». Иностранные студенты в целом успешно справились с заданиями данного типа контроля знаний. Важно подчеркнуть, что лексические ошибки в выборе подходящего по семантике глагола были выявлены всего два раза. Игровые упражнения и интерактивные технологии способны успешно интенсифицировать процесс обучения. Это поможет инофонам избежать употребления в речи коммуникативно значимых ошибок и не приведет к непониманию со стороны русскоговорящих.

Заключение. Можно сделать вывод о том, что различные упражнения, игры, технические средства, виртуальное пространство являются эффективными средствами для интенсификации обучения РКИ в традиционной и инновационной моделях обучения. Они помогут учащимся освоить даже столь сложные темы, как «Глаголы состояния в русском языке», поскольку переносят пассивный запас знаний в плоскость его активного употребления. Иностранные обучающиеся чувствуют себя комфортно на занятиях, где применяются коммуникативные игры, поскольку подобные формы работы погружают студентов в легкую и свободную форму коммуникации, при которой языковой барьер нивелируется. Это положительно влияет на качество и скорость запоминания нового материала, повышение его практической ценности и увеличения частоты употребления в речи.

Ограничения исследования. Автор применил предметно-смысловое ограничение, изучив определенную проблему, но сузив свои возможности путем установления предмета исследования.

Список литературы

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М., 1976.

2. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 3. С. 102–109.

3. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М., 2011.

4. Бокачев И.А., Лукинова И.А. Виртуализация современной системы образования: «за» и «против» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 1. С. 15–19.

5. Борисова Ю.В. Применение современных технологий в практике преподавания иностранного языка горным инженерам // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: IV Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 240-летию горного университета: сб. науч. тр. СПб., 2013. С. 103–106.

6. Горожанов А.И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития. М., 2016.

7. Губанова Т.В., Нивина Е.А. Русский язык в играх: учеб.-метод. пособие. Тамбов, 2007.

8. Душина Е.В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетенции // Филологический класс. 2014. № 4(38). С. 54–58.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

10. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2009.

11. Кытина В.В. Дистанционная форма обучения РКИ как эффективный инструмент оптимизации образовательного процесса // Русский язык за рубежом. 2020. № 5(282). С. 34–42.

12. Морфология современного русского языка. СПб., 2013. URL: <http://test.rusgram.ru/sites/default/files/liter/person/morphology.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).

13. Нефёдов И.В. Видео контент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2018. № 2. С. 168–179.

14. Нефёдов И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61–71.

15. Нефёдов И.В., Попова К.А. М-learning как инновационное средство в обучении РКИ // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2016. № 3. С. 170–178.

16. Пантелеев А.Ф., Нефёдов И.В., Попова К.А. Традиционные и инновационные технологии и средства интенсификации процесса обучения РКИ // Балт. гуманит. журн. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 210–214.

17. Попова Т.В. Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов // Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм. Екатеринбург, 1997.

18. Слабухо О.А. Спряжение глаголов на занятиях по русскому языку как иностранному: концепция и модель обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/2/24337.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).

19. Самчик Н.Н. Трудности при изучении грамматики русского языка иностранцами и пути их преодоления // Региональный вестник. 2019. № 23(38). С. 39–40.

20. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М., 1981.

* * *

1. Avilova N.S. Vid glagola i semantika glagol'nogo slova. M., 1976.

2. Azarina L.E. Igry na urokah RKI // Vestnik centra mezhdunarodnogo obrazovaniya MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2009. № 3. S. 102–109.

3. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Lysakova I.P., Passov E.I. Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2011.

4. Bokachev I.A., Lukinova I.A. Virtualizaciya sovremennoj sistemy obrazovaniya: «za» i «protiv» // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki. 2015. № 1. S. 15–19.

5. Borisova Yu.V. Primenenie sovremennyh tekhnologij v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka gornym inzheneram // Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tekhnicheskom vuze: IV Mezhdunar. nauch.-metod. konf., posvyashch. 240-letiyu gornogo universiteta: sb. nauch. tr. SPb., 2013. S. 103–106.

6. Gorozhanov A.I. Obuchayushchaya virtual'naya sreda dlya izucheniya inostrannogo yazyka: problemy razrabotki i razvitiya. M., 2016.

7. Gubanova T.V., Nivina E.A. Russkij yazyk v igrakh: ucheb.-metod. posobie. Tambov, 2007.

8. Dushina E.V. Lingvisticheskie igry na urokah russkogo i inostrannogo yazyka v aspekte formirovaniya kommunikativnoj kompetencii // Filologicheskij klass. 2014. № 4(38). S. 54–58.

9. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M., 2004.

10. Kitajgorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. M., 2009.

11. Kytina V.V. Distancionnaya forma obucheniya RKI kak effektivnyj instrument optimizacii obrazovatel'nogo processa // Russkij yazyk za rubezhom. 2020. № 5(282). S. 34–42.

12. Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka. SPb., 2013. URL: <http://test.rusgram.ru/sites/default/files/liter/person/morphology.pdf> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

13. Nefyodov I.V. Videokontent i mobil'nye tekhnologii v proektnoj deyatel'nosti pri obuchenii RKI // Izvestiya YUFU. Filologicheskie nauki. 2018. № 2. S. 168–179.

14. Nefedov I.V. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda v obuchenii RKI: real'nost' i perspektivy // Mir russkogo slova. 2019. № 4. S. 61–71.

15. Nefyodov I.V., Popova K.A. M-learning kak innovacionnoe sredstvo v obuchenii RKI // Izvestiya YUFU. Filologicheskie nauki. 2016. № 3. S. 170–178.

16. Pantelev A.F., Nefedov I.V., Popova K.A. Tradicionnye i innovacionnye tekhnologii i sredstva intensivnizacii processa obucheniya RKI // Balt. gumanit. zhurn. 2021. T. 10. № 1(34). S. 210–214.

17. Popova T.V. Sposoby glagol'nogo dejstviya i leksiko-semanticheckie gruppy glagolov // Russkaya glagol'naya leksika: peresekaemost' paradigm. Ekaterinburg, 1997.

18. Slabuho O.A. Spryazhenie glagolov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu: koncepciya i model' obucheniya [Elektronnyj resrus] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 2. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/2/24337.pdf> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

19. Samchik N.N. Trudnosti pri izuchenii grammatiki russkogo yazyka inostrancami i puti ih preodoleniya // Regional'nyj vestnik. 2019. № 23(38). S. 39–40.

20. Shchukin A.N. Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nyh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze). M., 1981.

Linguistic peculiarities of state verbs in the Russian language and their teaching difficulties

The article deals with the analysis of the basic aspects of the linguistic peculiarities of the state verbs in the Russian language and their teaching difficulties. There are considered the methodological issues of teaching the Russian language as a foreign language on the basic level and discussed the issue of teaching the verb classes. The article draws the increasing attention to the necessity of studying the verb classes from the perspective of the communicative approach and the reasonability of the material's classification with the use of the communicative and pragmatic complex.

Key words: *verb class, teaching difficulties, standard, basic vocabulary, state.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

А.И. ШАМШИНА
(Самара)

**МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО
МЕТОДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ
МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ГОВАРДА ГАРДНЕРА**

На материале современных учебников по деловому английскому языку рассматриваются различные семиотические модули: вербальные (тексты, формулировки заданий), невербальные (картинки, карикатуры, фотографии, графики, схемы), имеющие мультимодальную форму. Обращение к теории множественного интеллекта Говарда Гарднера позволяет получить более широкое представление о мультимодальном методическом дискурсе.



Ключевые слова: *англоязычный методический дискурс, мультимодальный текст, вербальный и невербальный знаки, каналы восприятия, виды интеллекта, мультиграмотность.*

Процесс обучения английскому языку, являющийся динамическим по своей природе, последнее время рассматривается исследователями в контексте изменяющихся новых условий образования, которые были вызваны появлением информационных технологий и, как следствие, увеличением каналов распространения и восприятия информации. Многие исследователи сходятся во мнении, что «наша цивилизация все более ориентируется на зрительный образ (image-oriented)» (цит. по: [10, с. 7]). Коммуникация все больше рассматривается как единство вербальных, визуальных, звуковых, пространственных, жестовых знаков и каналов их восприятия. При этом, согласно А.А. Кибрику, «различные каналы не просто аддитивно участвуют в передаче информации. Они являются взаимозависимыми, взаимодействуют между собой, и информация распределяется между ними сложным образом» [7, с. 148]. В сложившихся условиях то, что раньше казалось естественным проявлением человеческой речи (голос, жесты, мимика), сейчас приобретает новые смыслы в педагогическом дискурсе. Необходимо смотреть на изменения не только с точки зрения семантики, но и с точки зрения чувств, восприятия, понимания.

Многие современные исследователи, такие как А.А. Кибрик, В.А. Омеляненко, В.Н. Сермерджи [7; 13; 15] поддерживают идею о том, что невозможно передать значение с помощью только одного ресурса семиотической системы – на первый план выходят другие средства формирования идентичности [13, с. 68]. Таким образом, язык не рассматривается как изолированный от других семиотических систем. Одновременно меняется и способ восприятия мира. Доминирующее ранее в качестве основного носителя информации слово заменяется образом, что выражается и в приоритете визуального ряда над вербальным [Там же].

Изолированные языковые средства оказались недостаточными для полноценного контекста, без которого невозможна полноценная коммуникация. Язык в чистом виде не может использоваться в коммуникативной реальности и в текстоаналитической практике без учета невербальной составляющей [11, с. 237]. Так, в лингвистике для выражения множества способов передачи сообщения появляется термин *мультимодальность*, который был введен Гюнтером Крессом и Тео ван Лиувеном [9].

Образовательная среда мультимодальна по своей сути. В педагогическом дискурсе находят свою реализацию различные средства передачи информации – речь, тексты, мимика, жесты. Прежде чем перейти к рассмотрению присутствия мультимодальности в учебнике английского языка, следует отметить неоднозначность трактовок «педагогического» и «методического» дискурсов. А.Р. Габидуллина объясняет это тем, что «дискурсология – относительно молодая научная дисциплина, поэтому в ней до сих пор мало разработана четкая типология коммуникативных ситуаций, относящихся к педагогической сфере общения, размыт “языковой портрет” участников; недостаточно обоснована номенклатура стратегий и тактик, отсутствуют четкие критерии классификации тексто-дискурсивных категорий и речевых жанров, не описана номенклатура концептов. В результате “педагогический дискурс” трактуется в научной литературе неоднозначно» [2, с. 231]. В.И. Карасик относит педагогический дискурс к институциональному, выделяет его участников: *учитель – ученик* [7, с. 210]. Учитель и ученик, в свою очередь, оперируют учебными, методическими текстами. Данный факт роднит его с методическим дискурсом, который Е.И. Пассов

определяет как вид дискурса, в основе которого лежит корпус методических текстов, «вся мыслимая совокупность текстов» в области методики (цит. по: [14, с. 62]). Учитывая вышеизложенное, в нашем исследовании будем придерживаться мнения, что методический дискурс является частью педагогического дискурса. В методическом дискурсе, оперирующем учебными текстами, смысл формируется как вербальными, так и невербальными знаками. Наиболее ярко это проявляется в современном учебнике. Е.В. Карпец рассматривает учебник как культурно-языковой феномен, для которого характерны аутентичность, высокая степень информативности и появление имплицитных элементов [8, с. 18]. Более того, отмечается (по определению) его коммуникативная направленность, где в полном объеме наблюдается синтез языковых средств общения с неязыковыми, поскольку именно во взаимодействии вербальных и иконических знаков успешно реализуются целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект [18, с. 146]. Одной из самых распространенных форм мультимодальности в методическом дискурсе является сочетание текста и изображения.

В настоящее время существует множество определений мультимодального текста. Это объясняется тем фактом, что сам термин *мультимодальность*, по признанию Г. Кресса, явление новое: ему пока еще не более 20 лет [11, с. 80]. Мы будем придерживаться определения, предложенного О.А. Блиновой: «под мультимодальным текстом понимается текст, восприятие которого требует от реципиента задействовать как минимум вербальный и зрительный каналы, а также в котором оба компонента (вербальный и визуальный) содержат ключевые элементы информации для декодирования смысла» [1, с. 83].

Задействуя несколько каналов передачи информации, мультимодальный учебный текст позволяет освоить большой объем материала за определенное время, а также стимулировать познавательную деятельность, мотивацию, пробуждать интерес к изучению языка. Данный вид текста, с одной стороны, облегчает восприятие информации, а с другой – накладывает определенную нагрузку на обучающегося и преподавателя в плане построения смысла. Для этого необходимы новые навыки и стратегии восприятия, понимания вербальных и невербальных знаков, как декодирование из связи, в которую они вступают, для

построения интеграционного смысла целого – смыслообраза [18, с. 147].


Существование текстов мультимодальной направленности подразумевает появление и наличие определенных умений, связанных с пониманием данных текстов. В основе этих умений лежат когнитивные способности, благодаря которым обучающийся интерпретирует и познает смысл. Обращение к теории множественного интеллекта Говарда Гарднера позволяет получить более широкое представление о восприятии и освоении обучающимися мультимодального методического дискурса. Работа с мультимодальными текстами наглядно демонстрирует развитие интеллекта, а это как раз то, что автор ставит своей первоначальной задачей в развитии своей теории – «исследование различных контекстов, в которых развивается интеллект» [4, с. 50].

При этом сам интеллект автор объясняет как «способности решать проблемы или создавать продукт, который обладает ценностью в определенной или нескольких культурах» [Там же, с. 27]. Исходя из определения интеллекта, предложенного Г. Гарднером, можно предположить, что узнавание, восприятие и понимание вербальных и невербальных знаков мультимодального текста и есть для обучающегося та «способность решать проблемы» и «создавать продукт» (т. е. определенные речевые действия) для успешной коммуникации. Мультимодальный текст, состоящий из различных знаков семиотической системы, способствует активации и развитию различных видов интеллекта, среди которых Г. Гарднер выделяет 7 групп: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, две формы личностного интеллекта (межличностный и внутриличностный). При этом исследователь убежден, что «интеллекты не высечены из камня, они постоянно модифицируются в связи с изменениями доступных ресурсов, а вместе с этим меняется восприятие человеком собственных способностей» [Там же, с. 48].

Обратимся к наглядным примерам мультимодальности в методическом дискурсе, в которых реализуется возможность активации и развития различных видов интеллектов. Материалом исследования послужили аутентичные учебники по деловому английскому языку *Businessresult, Market Leader New Edition, English for Business Studies. A course for Business Studies and Economics students* [20–22], в которых примерно ½ объема учебного материала представлена невербальными эле-


CASE STUDY

1



Caferoma

Background
 Caferoma, a well-known brand of coffee, is owned by PEFD, a company based in Turin, Italy. It is promoted as an exclusive product for people who love ground coffee. Its image is of an Italian-style coffee. It has a strong and slightly bitter taste, and costs more than almost every other ground coffee product on the market.




Problems


In the last two years, Caferoma's share of the quality ground coffee market has declined by almost 30% (see chart). There are several reasons for this:

- a) **Brand loyalty:** Consumers have become less loyal to brands and more price conscious. They are willing to buy lower-priced coffee products.
- b) **Price:** Supermarkets are selling, under their own label, similar products to Caferoma at much lower prices.
- c) **'Copycat' products:** Competing products of Italian-style ground coffee are selling at prices 30 to 40% lower than Caferoma.
- d) **Brand image:** the Caferoma brand no longer seems to be exciting and up-to-date.

Market share European quality ground coffee



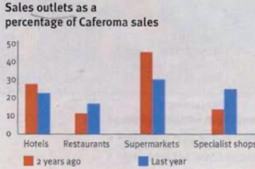
2 years ago



last year

■ Top five European coffee brands ■ Supermarket own label brands
■ Other brands ■ Caferoma

Sales outlets as a percentage of Caferoma sales



Focus group results

Do you think Caferoma is...	% of people answering 'yes'
expensive?	60
value for money?	43
good quality?	70
old-fashioned?	80
exciting?	23
exclusive?	55

Рис. 1. Пример задания (кейс-метод) [20]

ментами: рисунками, фотографиями, графиками, схемами, карикатурами, аудиозаданиями. Рассмотрим примеры заданий из аутентичных учебников по деловому английскому языку, в которых различные знаки семиотической системы, вступая во взаимосвязь, формируют образ, контекст и смысл целого. При этом понимание и интерпретация целого необходимы для успешной коммуникации и решения языковых задач.

На рис. 1 представлен отрывок задания из учебника Market Leader New Edition [20]. Задание дается в форме кейса (case study). Кейс-метод – это метод активного обучения на основе реальных проблем и путей их решения. Следовательно, преподавателю предлагается максимально погрузить обучающихся в реальную ситуацию. Посредством чего такое погруже-

ние предлагается осуществить? Фотография и графики являются наглядной демонстрацией ситуации и проблемы. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной деятельности обучающихся, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Фотография, иллюстрирующая это задание, отражает реальную жизненную ситуацию, когда любители кофе испытывают положительные эмоции от употребления данного напитка. Фотография способствует настрою на положительный лад, словно погружая обучающихся в ситуацию эффективного общения. Авторы учебника дают задание по типу: представить себя сотрудником компании и

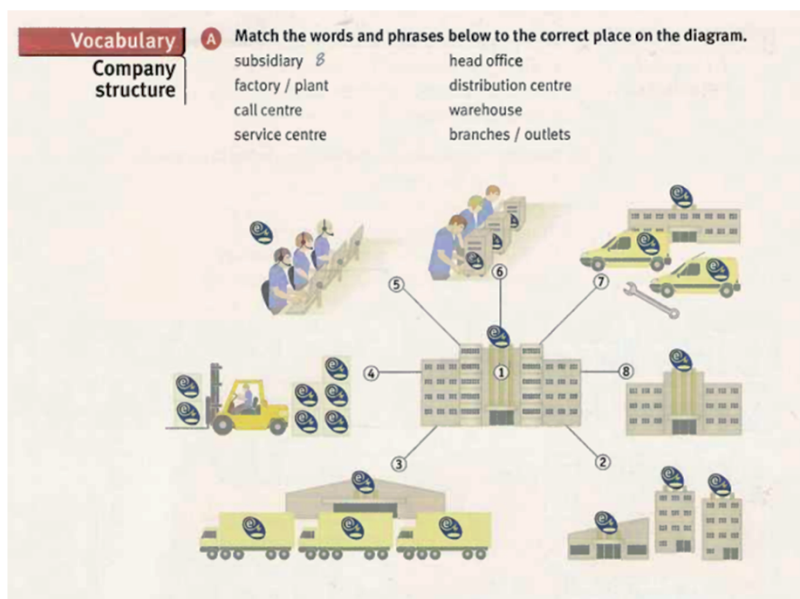


Рис. 2. Пример задания в виде схемы [20]

вместе с другими коллегами провести собрание, в ходе которого будут обсуждены проблемы, возникшие перед компанией, и возможные пути их решений. Собственный опыт работы со студентами показывает, что обучающиеся не всегда понимают задание, а значит, не могут приступить к его правильному выполнению. Именно поэтому преподаватель должен переформулировать задание, опираясь на интерпретацию невербальных знаков и их взаимосвязь с вербальными. Подобное задание задействует и развивает вербально-лингвистический, логико-математический и личностный интеллект.

Задание на рис. 2 представлено в виде графической наглядности – схемы. Обучающимся предлагается соотнести слова и словосочетания с соответствующими изображениями. Подобное задание, реализующееся при помощи знаков вербальной и невербальной систем, приводит к лучшему запоминанию новых слов и выражений, поскольку, вступая во взаимодействие, знаки семиотической системы способствуют формированию в представлении обучающегося полного смыслообраза языкового явления – в данном случае структуры деловой компании, ее материальной базы. С точки зрения теории множественного интел-

лекта подобное задание способствует развитию вербально-лингвистического, логико-математического и пространственного видов интеллекта.

Приведенные примеры наглядно демонстрируют мультимодальную направленность заданий методического дискурса. Считывая значения знаков системы, обучающийся, используя языковые средства коммуникации, описывает то или иное явление. Как показывает практика, такие задания воздействуют не только на визуальный канал восприятия, но и на дигитический (посредством работы которого включаются абстрактно-логические образы, а также увеличивается способность к анализу и планированию) [6, с. 8].

Однако встречаются задания мультимодальной направленности, в которых неязыковой знак обучающимся представляется трудным для интерпретации и для декодирования в контексте вербального знака. Автор учебника *English for Business Studies. A course for Business Studies and Economics students* [22] почти в каждом разделе сопровождает текст невербальным знаком, а именно карикатурой. Карикатура сама по себе как жанр является результатом осознания художником-карикатуристом окружающего его мира. Рисунок и подпись ка-

рикартуры отражают мнение и видение автора какого-либо события или человека. Таким образом, модальность является одной из категорий карикатуры. Для правильной интерпретации карикатуры представляется важным восприятие и анализ всех знаков не отдельно, а в их единстве. Обучающий должен понимать, что знаковому пространству карикатуры присуще единство лингвистических и экстралингвистических знаков, что служит в нем целям смысловой суперструктуры и проявляется в процессе передачи когнитивной и эмотивной

информации средствами разных информационных рядов карикатуры [12].


Обратимся к примеру. На рис. 3 представлено задание из раздела учебника, посвященного мотивации. Приведен список показателей, которые могут мотивировать человека на выполнение той или иной работы. Предлагается расположить их в порядке важности. Данный список сопровождается невербальным знаком – карикатурой, где изображен кабинет руководителя с очень большим столом, размер которого гораздо больше, чем люди, сидящие

Lead-in

One of the most important responsibilities of a manager is to motivate the people who report to him/her. But how? What kind of things motivate you? Which of these motivators would be important for you in your choice of a job? Classify them in order of importance.

- good remuneration (salary, commission, bonuses, perks)
- good working relations with your line manager and colleagues
- good working conditions (a large, light, quiet office; efficient secretaries)
- job security
- the possibility of promotion
- a challenging job
- responsibility
- contact with people
- a belief in what the organization does
- a job in which you can make a difference
- opportunities to travel (business class!)
- long holidays/vacations

What other important motivators would you add to this list?



© The New Yorker

Рис. 3. Пример задания, иллюстрированного карикатурой [22]

6 Work with a partner. Use adjectives from the list to describe the activities in the pictures.

exciting boring relaxing exhilarating tiring
interesting frightening enjoyable hard work



Рис. 4. Пример задания, иллюстрированного фотографиями [21]

за ним. Комментарий под карикатурой «Мы не предлагаем бонусы, но размер вашего стола будет увеличиваться ежеквартально» отражает саркастическое отношение автора к обещаниям работодателя. Наблюдаем контраст со смыслом вербального текста, который создается за счет некоторого несоответствия текста и карикатуры. Можем отметить столкновение сценариев: подразумевается, что ежеквартальное увеличение заработной платы – это один из аспектов, который мотивирует сотрудников на выполнение трудовых обязанностей. Карикатура иллюстрирует тот факт, что достаточно часто сотрудники сталкиваются с несоответствием между тем, что было обозначено работодателем как успешная перспектива, и тем, что на деле предложено сотруднику за его работу. Обучающимся часто в силу отсутствия рабочего опыта, а также нехватки фоновых знаний представляется трудным декодировать смысл карикатуры.

Карикатура и подпись к ней, являющаяся специфичной формой мультимодального учебного дискурса, выполняет функцию не только привлечения внимания, иллюстрирования и комментирования, но и мотивации говорения [12, с. 16]. Поэтому в подобных заданиях преподавателю необходимо активизировать диалог с обучающимися для выявления лингвистических и экстралингвистических знаков, определения их взаимодействия с целью понимания целого смыслообраза. Отметим, что сама форма диалога мультимодальна, поскольку именно диалог представляет собой пространство, в котором в наибольшей степени и наиболее естественным образом способны актуализироваться базисные для становления компонентов коммуникативной компетенции языковые категории: категория модальности и модуса [17, с. 106].

Следующий вид невербального знака, представляющий трудности восприятия в заданиях – фотографии. На рис. 4 представлено 3 фотографии, отражающие различные виды деятельности человека: 1) человек, едущий на велосипеде по шоссе между рядами машин; 2) человек, делающий зарисовки с картин художественной выставки; 3) человек, занимающийся скалолазанием. Предлагается в паре описать данные фотографии, используя прилагательные из списка. Подразумевается, что вербально-визуальная перцепция данного задания должна привести к описанию и интерпретации смыслов, заложенных авторами учебника. Однако на практике мы сталкива-

емся с неспособностью обучающихся считать коммуникативную ситуацию, которую представляет фотография. Именно поэтому преподаватель путем задавания вопросов должен убедиться, что обучающиеся правильно считывают действия, изображенные на фотографиях, и только потом приступают к выражению своего мнения по поводу того или иного вида деятельности.

Из примеров видно, что смысл, реализующийся посредством невербального компонента методического дискурса, может представлять трудность для интерпретации обучающимся. Данные трудности могут быть выражены в неспособности «прочитать» ситуацию, распознать контекст. Это чаще обусловлено отсутствием экстралингвистического опыта у обучающихся. Кроме того, студентам, у которых развит в основном вербальный интеллект, бывает труднее включить интеллект визуальный и пространственный.

Рассматривая и анализируя работу студентов, выполняющих задания мультимодального методического дискурса, заметим, что трудности, с которыми они сталкиваются, не должны являться преградой к освоению языка. По словам Г. Гарднера, «парадоксально, но ограничения могут наталкивать на размышления и в конечном итоге освобождать разум» [4, с. 41]. Полагаем, что задача преподавателя помочь обучающимся сделать процесс овладения англоязычной коммуникацией максимально осмысленным, что приведет к освоению межличностных и социальных взаимодействий.

Таким образом, мы выяснили, что проблема восприятия мультимодальных текстов методического дискурса обусловлена задействованием различных типов интеллекта, а также лингвистических и экстралингвистических компетенций. Здесь встает следующий вопрос: «Что же появится в результате? Что будет сформировано в результате адекватного восприятия и интерпретации таких текстов?».

Говоря о проблеме восприятия, декодирования, интерпертации мультимодальных текстов методического дискурса, следует обратиться к понятию мультиграмотности. Данный термин был предложен Новой лондонской группой ученых в 90-е гг. XX в. и появился в связи с зарождением мультимодального подхода в обучении иностранным языкам (в частности, английского). Т.Г. Галактионова отмечает, что для описания данного явления в лингвистике существует достаточно много терминов: *постграмотность, мультимодаль-*

ность, новая грамотность. В целом содержание понятия грамотности в современном обществе имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида [19, с. 209].

В настоящее время можем наблюдать, что в социально-коммуникативной подсистеме социокультуры, представленной общением, образованием, искусством, происходит становление качественно новой формы грамотности – постграмотности, вбирающей в себя все предыдущие формы грамотности, выработанные человечеством, и поднимающей их на качественно новый уровень, позволяющий создавать и обрабатывать мультимодальные и полилингвальные тексты и интерпретировать их в сложных поликультурных контекстах [5, с. 238].

Часто обучающимся представляется трудным процесс обработки и интерпретации текстов мультимодальной направленности. Отсутствие у обучаемых необходимых компетенций, умений и навыков обработки данных ведет к отсутствию мультиграмотности [15, с. 40].

В рамках работы с текстами методического дискурса деловой коммуникации обучающиеся имеют дело с сочетанием «текст + рисунок», а следовательно, представляется справедливым в рамках понятия мультиграмотности выделить предложенную М.А. Кулинич «визуальную грамотность как необходимый элемент образования, учитывающего изменения и сдвиги в способах и средствах коммуникации – художественной, научной, образовательной, воспроизводящей гуманитарное знание при помощи визуальных техник. Сочетание визуальных и вербальных компонентов открывает богатые возможности для более полного понимания и усвоения» [12, с. 146]. О внимании к визуальной грамотности как к способности «читать» ситуацию говорит и И.А. Колесникова: «представление о визуальной грамотности выводят обучение в сферу восприятия учебной информации в “терминах изображений”, предполагающего способность анализировать и синтезировать зрительную реальность» [10, с. 3].

Исследуя понятие «мультиграмотность», Т.Г. Галактионова замечает, что «люди в современном обществе должны научиться создавать знания из множества источников и способов представления» [3, с. 15]. Это происходит за счет потенциала вербальных, визуальных, звуковых, пространственных и жестовых способов создания смысла. В мультимо-

дальных текстах мультиграмотность опирается на способность «читать» мир и осмысливать информацию не только с помощью вербальных средств, но и невербальных. Как уже было сказано выше, такая способность появляется за счет активизации и развития разных видов интеллекта. Так, обращаясь к теории множественного интеллекта, можно «представить новую грамотность как совокупность способностей к вербальной коммуникации, логико-математическому структурированию, визуальной и языковой выразительности, развитию кинестетическому восприятию, исследовательско-поисковой активности, диалогическому общению и рефлексии, что позволяет в итоге выйти на уровень смыслов и ценностей» [3, с. 15].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в англоязычном методическом дискурсе интерпретация и поиск смысла происходят в условиях наличия различных каналов передачи информации. Передача происходит посредством различных знаков семиотической системы языка – вербальных (текст) и невербальных (рисунок, карикатура, фотография, аудиосообщение). Приведенные примеры из аутентичных учебников по деловому английскому языку подтверждают тот факт, что для успешного овладения навыками коммуникации обучающемуся необходимо грамотно распознавать эти знаки, устанавливать их взаимосвязь, и интерпретировать смысл, который в них заложен. Преподаватель и обучающийся сталкиваются с необходимостью овладения мультиграмотностью, которая рассматривается как интегративная личностная характеристика и которая, опираясь на различные виды интеллекта, помогает осваивать опыт мультимодальной коммуникации, становиться активным ее участником, используя потенциал вербальных и невербальных средств взаимодействия с информацией.

Список литературы

1. Блинова О.А. Мультимодальность в сетевом политическом дискурсе: интернет-мемы о независимости Шотландии // Научный диалог. 2019. № 10. С. 79–93.
2. Габидуллина А.Р. К вопросу о типах педагогического дискурса // Вестник ЗКГУ. 2019. № 3(75). С. 231–240.
3. Галактионова Т.Г., Казакова О.А. Феномен мультиграмотности в контексте академического дискурса // Научное мнение. 2021. № 6. С. 86–90.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. М., 2007.

5. Гудова М.Ю., Рубцова Е.В., Симбирцева Н.А. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: от креативности человека к креативности искусственного интеллекта и человеко-машинных гибридов // Изв. Урал. фед. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27. № 2. С. 235–249.
6. Денишова Д.А. Репрезентативная система, каналы восприятия и синестезия в рамках вопроса о восприятии человека // Гуманитарный научный вестник. 2017. № 5. С. 8–16.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
8. Карпец Е.В. Освоение мира иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника: автореф. дис. ... канд. культурологии. Самара, 2013.
9. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сб. науч. тр. М., 2010. С. 135–152.
10. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2(2). С. 109–122.
11. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Полит. наука. 2016. № 3. С. 77–100.
12. Кулинич М.А., Блохина А.В., Бусоргина Н.Ю., Кириллов А.Г., Мишина О.В., Плотнический Ю.Е., Строева Ю.Ю., Чаплыгина Ю.С. Креолизованные тексты в различных типах дискурса (на материале английского языка). Самара, 2017.
13. Куницына О.М. Визуальная лингвистика как одно из направлений изучения мультимодального дискурса // Германистика 2021: nove et nova: материалы IV Междунар. науч. конф., 10–12 нояб. 2021 г. М., 2021. С. 236–240.
14. Максакова С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 7(140). С. 61–66.
15. Махова В.В., Занина О.Н. Мультимодальность как объект в зарубежных лингвистических исследованиях // Изв. Юго-Запад. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 3. С. 38–53.
16. Омеляненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. № 3(17). С. 66–78.
17. Петрова А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2008. № 2(8). С. 105–111.
18. Семерджи В.Н. Дидактический текст по иностранному языку как креолизованный текст (на материале современных учебников английского и русского языков) // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 1. С. 146–149.
19. Стернин И.А. Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 209–211.
20. Cotton D., Falvey D., Kent S., Rogers J., Dubicka I. Market Leader New Edition. Intermediate, Pearson Education, 2008.
21. Hughes J., Naunton J. Business Result. Intermediate Student's book, Oxford University Press, 2012.
22. MacKenzie I. English for Business Studies. A course for Business Studies and Economics students, Cambridge University Press, 2010.
- * * *
1. Blinova O.A. Mul'timodal'nost' v setevom politicheskom diskurse: internet-memy o nezavisimosti Shotlandii // Nauchnyj dialog. 2019. № 10. S. 79–93.
2. Gabidullina A.R. K voprosu o tipah pedagogicheskogo diskursa // Vestnik ZKGU. 2019. № 3(75). S. 231–240.
3. Galaktionova T.G., Kazakova O.A. Fenomen mul'tigramotnosti v kontekste akademicheskogo diskursa // Nauchnoe mnenie. 2021. № 6. S. 86–90.
4. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta / per. s angl. M., 2007.
5. Gudova M.Yu., Rubcova E.V., Simbirceva N.A. Kommunikacionnye trendy v epohu postgramotnosti: ot kreativnosti cheloveka k kreativnosti iskusstvennogo intellekta i chelovekomashinnyh gibridov // Izv. Ural. fed. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2021. T. 27. № 2. S. 235–249.
6. Denishova D.A. Reprezentativnaya sistema, kanaly vospriyatiya i sinesteziya v ramkah voprosa o vospriyatii cheloveka // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 2017. № 5. S. 8–16.
7. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
8. Karpec E.V. Osvoenie mira inoj kul'tury v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve uchebnika: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. Samara, 2013.
9. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika // Kognitivnye issledovaniya: sb. nauch. tr. M., 2010. S. 135–152.
10. Kolesnikova I.A. Novaya gramotnost' i novaya negramotnost' dvadcat' pervogo stoletiya // Npreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. № 2(2). S. 109–122.
11. Kress G. Social'naya semiotika i vyzovy mul'timodal'nosti // Polit. nauka. 2016. № 3. S. 77–100.
12. Kulinich M.A., Blohina A.V., Busorgina N.Yu., Kirillov A.G., Mishina O.V., Plotnickij Yu.E., Stroeve Yu.Yu., Chaplygina Yu.S. Kreolizovannye teksty v razlichnyh tipah diskursa (na materiale anglijskogo yazyka). Samara, 2017.
13. Kunicyna O.M. Vizual'naya lingvistika kak odno iz napravlenij izucheniya mul'timodal'nogo diskursa // Germanistika 2021: noveetnova: maaterialy

IV Mezhdunar. nauch. konf., 10–12 noyab. 2021 g. M., 2021. S. 236–240.

14. Maksakova S.P. Metodicheskij diskurs: formulirovki uchebnyh zadaniy v uchebnikah po anglijskomu yazyku // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 7(140). S. 61–66.

15. Mahova V.V., Zanina O.N. Mul'timodal'nost' kak ob#ekt v zarubezhnyh lingvisticheskikh issledovaniyah // Iz. Yugo-Zapad. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i pedagogika. 2021. T. 11. № 3. S. 38–53.

16. Omel'yanenko V.A., Remchukova E.N. Polikodovye teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti // Kommunikativnye issledovaniya. 2018. № 3(17). S. 66–78.

17. Petrova A.A. Mul'timodal'nye aspekty issledovaniya interakcii // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2008. № 2(8). S. 105–111.

18. Semerdzhidi V.N. Didakticheskij tekst po inostrannomu yazyku kak kreolizovannyj tekst (na materiale sovremennyh uchebnikov anglijskogo i russkogo yazykov) // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhhkul'turnaya kommunikaciya. 2014. № 1. S. 146–149.

19. Sternin I.A. Mediagramotnost' v strukture gramotnosti sovremennogo cheloveka // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2013. № 2. S. 209–211.

Multimodality of the English methodological discourse from the perspective of the Multiple Intelligence Theory by Howard Gardner

The article deals with the different semiotic modules on the basis of the modern textbooks of the business English: verbal (texts, task definition) and non-verbal (pictures, caricature, photos, graphs and diagrams), having the multimodal form. The usage of the Multiple Intelligence Theory by Howard Gardner allows to get a broad overview of the multimodal methodological discourse.

Key words: *English methodological discourse, multimodal text, verbal and non-verbal signs, channels of perception, kinds of intellect, multi-literacy.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2022)

А.А. ДЬЯКОВА
(Волгоград)

**СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ
ДЕСТРУКТИВНОГО РЕЧЕВОГО
ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

Проблема деструктивного общения в системе «учитель – ученик» рассматривается с позиции коммуникативной лингвистики. Предложена классификация, включающая в себя две стратегии прямых деструктивных речевых действий учителя: 1) стратегию дискредитации, реализуемую с помощью тактик оскорбления, развенчания притязаний, навешивания ярлыков, высмеивания / публичного осмеяния, издевки, обыгрывания имени собственного, обвинения, 2) стратегию подчинения, реализуемую с помощью тактик констатации некомпетентности и грубого прекращения коммуникативного контакта.

Ключевые слова: *деструктивность, деструктивное речевое поведение, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, педагогический дискурс.*

Главная задача учителя заключается в стимулировании учащихся целеустремленно и максимально эффективно учиться, а средством ее решения служит вербальная передача необходимой для усвоения информации, точное формулирование требований, ясные ответы на вопросы, адаптация сложного материала в соответствии с уровнем знаний аудитории [5], использование речевых средств с учетом их уместности и целесообразности в педагогическом дискурсе.

Основой для формирования экологичной среды общения, мотивирующей школьников к обучению и способствующей наилучшему усвоению знаний, является следование принципам эффективной коммуникации, знание которых должно входить в профессиональную компетенцию учителя. Коммуникативный стиль учителя при его взаимодействии с учащимися может быть охарактеризован с точки зрения соответствия принципу кооперации Г.П. Грайса (категория качества, количества, отношения и способа речи) [3] и принципу вежливости Дж. Лича (максимум такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия, симпатии) [18]. Предложенные Г.П. Грайсом и Дж. Личем принципы позволяют повысить экологичность и эффективность речевого

взаимодействия собеседников, однако ни одна максима сама по себе не обеспечивает успеха коммуникации. Следование указанным постулатам должно дополняться соблюдением общечеловеческих этических норм, а также норм профессиональной этики. Этические требования предъявляются к представителям каждой профессии, однако в одних случаях они соответствуют обычным правилам поведения в обществе, а в других – превышают их.

Самые строгие нормы профессиональной этики установлены в педагогике и медицине. В соответствии с предметом нашего исследования остановимся подробнее на первых. Впервые вопрос создания подобного свода правил был поднят в 1966 г. на конференции ЮНЕСКО, посвященной статусу педагогов. Принятый на ней документ «О положении учителей» требовал от педагогов не только глубоких специальных знаний, которые следует получать в процессе непрерывной исследовательской деятельности, но и чувства ответственности учителя за благополучие учеников. Если говорить о современной российской педагогике, то в 2019 г. Минпросвещения России совместно с Профсоюзом образования разработало «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников», послужившее основой так называемого кодекса профессиональной этики учителя. Кодекс указывает, что учитель должен проявлять доброжелательность, вежливость, тактичность и внимательность к обучающимся. В частности, педагог выбирает стиль общения с учениками, основанный на взаимном уважении; он не должен унижать честь и достоинство учеников ни по каким основаниям; он беспристрастен, одинаково доброжелателен и благосклонен ко всем своим ученикам; он не должен терять чувства меры и самообладания; соблюдает правила русского языка, культуру речи, не допускает использования ругательств, грубых и оскорбительных фраз; стремится повысить мотивацию учеников к обучению, укрепить веру в их силы и способности.

Взаимодействие учителя и ученика является статусно ориентированным и предполагает субординацию; это служит важнейшим сдерживающим фактором для свободной и полной экспрессии человека. По замечанию И.А. Стернина, этикетные ситуации связаны с соблюдением коммуникативных табу и императивов, которые могут быть жесткими («нельзя») и мягкими («не принято»). Следование речевому этикету предполагает достаточно высокий уровень коммуникативной

компетенции говорящих, позволяющий осуществлять выбор вариативных форм выражения и регулировать степень коммуникативных ограничений в общении [14]. В педагогическом дискурсе ответственность за соблюдение норм статусно обусловленной коммуникации лежит на учителе.

Однако, как показывает практика, коммуникация между учителем и учеником протекает стихийно и во многом определяется личностными качествами педагога. Возникновение ситуаций деструктивного общения в педагогическом дискурсе зачастую обусловлено недостаточными профессиональной и коммуникативной компетенциями учителя, речевые действия которого могут стать стимулом для негативной эмоциональной реакции адресата. Со стороны ученика такое коммуникативное поведение учителя воспринимается как необоснованное, неуместное, оскорбительное, нарушающее его права. Оно вызывает отрицательные эмоции, следствием чего становится в первую очередь потеря интереса к освоению учебной дисциплины, преподаваемой учителем, а затем снижение общей мотивации к обучению.

В основе использования говорящими неэкологических речевых стимулов могут лежать самые разные причины: желание повысить свой социальный или коммуникативный статус (самоутверждение); желание добиться прагматического результата (выгоды); качествами личности (жесткость в отношениях, черствость, категоричность, неучтивость); текущее психологическое состояние (в том числе протекающее длительное время); желание оказать психологическое воздействие на адресата (вызвать эмоцию, вывести из психологического равновесия, оказать психологическое давление, создать психологическую зависимость и др.); желание привлечь к себе внимание (по принципу: лучше отрицательное внимание, чем отсутствие внимания); защита от возможной реакции [8, с. 4–5]. Все они актуальны и для педагогического дискурса, в частности для обоснования деструктивного речевого поведения учителя.

Проблема деструктивного общения в системе «учитель – ученик» на сегодняшний день является весьма острой. За последние несколько лет значительно возросло число публикаций, посвященных тем или иным проявлениям деструктивности в педагогическом дискурсе, что свидетельствует о нарастании и обострении данной социальной проблемы. Как показывает материал нашего исследования, примеров использования учителем сни-

женного стиливого регистра общения множественно, однако до настоящего времени в лингвистике не систематизированы стратегии и тактики деструктивного речевого поведения педагога. Актуальность данной задачи подтверждается также потребностью коммуникативной практики в разработке методов нейтрализации деструктивного речевого взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Настоящая статья посвящена рассмотрению стратегий и тактик деструктивного речевого поведения учителя как речевых действий, ведущих к деструкциям разного рода (от лат. *destructio* – «разрушение»). Деструктивность находит отражение во всех сферах человеческого общения [1; 2; 4; 8 и др.]. В педагогическом дискурсе она имеет место в таких формах речевого взаимодействия, которые затрудняют или исключают экологичные отношения учащегося и учителя, пагубно влияют на ученика или обоих участников коммуникации, нарушают традиции, общественные правила, морально-этические нормы, что наносит психологический ущерб коммуникантам, разрушает их самооценку, приводит к возникновению агрессии, социальной розни, падению нравов [17]. Деструктивное речевое поведение учителя вызывает различные негативные эмоциональные реакции адресата – учащегося (обида, гнев, раздражение, стыд, страх, разочарование и т. д.), следствием которых нередко становятся ответные речевые действия в адрес учителя (выражение протеста, несогласия, приведение контраргументов и т. д.), в том числе деструктивного характера (ответное оскорбление, обвинение, упрек и т. д.). Материалом нашего исследования послужили открытые источники сети Интернет, в которых учащиеся школ и их родители пишут о проблемах, возникающих во взаимоотношениях с учителями. Подтверждением деструктивного характера применяемых педагогом тактик является вербализация негативных эмоциональных реакций, возникающих у учеников в ответ на его слова, а во многих случаях и коммуникативная интенция автора онлайн-публикации – защититься от подобного поведения учителя, представленная в обращениях на сайты юридических консультаций с вопросом о возможности и способах защиты достоинства и прав учащихся. Отметим, что в задачи исследования не входила проверка достоверности информации, представленной в анализируемых контекстах.

Рассмотренные нами контексты с описанием деструктивных речевых действий учите-

ля (около 200 единиц наблюдения) позволили нам выделить следующие стратегии и тактики (в представленных ниже текстах комментариев и обращений сохранены орфография и пунктуация авторов):

1. Стратегия дискредитации и ее тактики: оскорбление, развенчание притязаний, навешивание ярлыков, высмеивание / публичное осмеяние, издевка, обыгрывание имени собственного, обвинение.

Стратегия дискредитации реализуется в речевых действиях, цель которых – подорвать доверие, вызвать сомнение в положительных качествах кого-либо. Как отмечает О.С. Иссерс, одной из коммуникативных задач использования стратегии дискредитации (кроме информирования об отрицательной оценке) является отрицательное воздействие на чувства адресата: намерение унижить, уязвить, выставить в смешном виде [9]. Арсенал тактик, репрезентирующих данную стратегию в педагогическом дискурсе, к сожалению, весьма богат.

1.1. Оскорбление: *оскорбил учитель в колледже, назвал «балбесом» за то что не понял материал. не в первый раз. надоело терпеть. что можно сделать?; Моя дочь учится в гимназии, где одним из дополнительных предметов являются танцы. У них несколько учителей, и один из них относится к моей дочери не совсем корректно, может обозвать ее дурагой, дохлой курицей, лгуньей, «Ты никто, и ты для меня не существуешь», чтобы глаза мои тебя не видели и тд. Дочь хочет заниматься, но боится, а он когда ее видит не всегда сдерживается* (URL: <https://pravoved.ru/themesoskorбил-учитель/>).

В приведенных контекстах тактика оскорбления реализуется с применением инвектив «балбес», «дура», «дохлая курица», «лгунья». Инвективная лексика является наиболее распространенным средством речевой агрессии [6; 7; 10; 17 и др.]. Инвектива дает отрицательную оценку объекта, на который она направлена, и воспринимается этим объектом как несправедливая, незаслуженная, т. е. не соответствующая действительности и имеющая своей целью понижение статуса объекта речи и/или уровня его самооценки [13, с. 40]. Безусловно, применение инвективной лексики в педагогическом дискурсе недопустимо и свидетельствует о недостаточной профессиональной и коммуникативной компетенции учителя.

1.2. Развенчание притязаний: *Моя биологическая пророчила мне 60 баллов, а то и ниже,*

мол, если порог перейду, то для меня это будет высшее счастье. В прошлом году мой балл был 86, в этом году (я пересдавала егэ) 94 (URL: https://vk.com/wall-10175642_3125438). Дискредитирующий характер данной тактики состоит в подрыве веры учащегося в его силы, в то, что при должном старании он сможет достичь нужных результатов. Если школьник не обладает достаточной степенью психологической устойчивости, то вербализация педагогом подобных установок приводит к утрате мотивации учеником и отказу от поставленных им целей.

В следующем примере тактика развенчания притязаний репрезентирует косвенное проявление деструктивности речевого поведения педагога: *Я учусь средне (3-4-5), в основном по математике и русскому раньше были тройки. Сейчас я готовлюсь, оценки уже лучше, но моя классная удивилась когда узнала что я хочу в 10 класс. Она все время говорит мне «ой как же ты будешь сдавать, там же тяжело» и т. д. Лично я очень сильно хочу сдать экзамены, затем заключительные и поступить в институт. Я стараюсь стараюсь, особенно на ее предмете, а она все свое, как будто вообще не хочет чтобы я сдала экзамены* (URL: <https://otvet.mail.ru/question/182358136>). Под видом заботы, переживания о дальнейшей судьбе ученицы вместо поддержки и повышения ее мотивации учитель выражает сомнение в ее способности к обучению в вузе и наводит на мысль о целесообразности отказа от перспективы получить высшее образование.

1.3. Навешивание ярлыков: *Еще у моего сына своеобразные предпочтения в одежде. Можно сказать, что он неформал. <...> на оценках и поведении сына его внешний вид никак не отражался. Но в конце второй четверти я обратила внимание, что у сына скатились оценки по русскому языку и литературе. <...> Сын какое-то время отпирался... но потом все-таки сдался. Сказал, что пришла новая учительница, которой не понравился его внешний вид. Она его доставала-доставала, требовала, чтобы он привел себя в порядок, а то выглядит неподобающе, а сын ей разок и ответил, что его внешний вид - не ее дело. Ее дело учить детей. Вот после этого заявления она его стала каждый свой урок спрашивать и занижать оценки. <...> Я вознамерилась сходить в школу и пообщаться с этой странной преподавательницей. <...> Она меня решила отчитать за внешний вид моего сына. Мол, только плохая мать, которая сама росла без моральных ориентиров, может позво-*

лять своему ребенку, а тем более сыну, ходить в школу в таком виде. <...> Ребенок с таким внешним видом не может знать мои предметы на пять. Ясно же, что он приходит в школу не учиться, - заявила мне эта дама (URL: <https://www.kaluga-poisk.ru/people-news/obschestvo/rebenok-s-takim-vneshnim-vidom-nemozhet-znat-predmet-na-pyat-zayavila-mne-uchi-telnitsa-syna>). Данная тактика описывается преимущественно в исследованиях, посвященных политическому дискурсу. Так, А.М. Цуладзе рассматривает навешивание (наклеивание) ярлыков в качестве манипулятивной тактики, способа «насаждения массовых стереотипов», противостоять которым очень сложно [15, с. 86–87]. Однако навешивание ярлыков имеет более широкое поле применения и используется в разных дискурсах для создания и закрепления чьего-либо дискредитирующего образа путем отсылки к стереотипам. Приведенный выше пример иллюстрирует распространенный в педагогической среде стереотип, основанный на соотношении внешнего вида и качества знаний учащегося (*Ребенок с таким внешним видом не может знать мои предметы на пять. Ясно же, что он приходит в школу не учиться*).

1.4. Высмеивание / публичное осмеяние: *Еще с раннего детства я всегда любил читать фэнтези книги, и постоянно придумывал свои сюжеты. <...> В классе так восьмом, на уроке родного языка, нам задали на выходные написать рассказ на свободную тему. И 13-летний я, вдохновленный тогда прочтением книги «Лев, колдунья и платяной шкаф», по дороге из школы домой, придумал целый сюжет о том, как я попадаю в мир этой вселенной. <...> Меня всегда заносило, и вместо того что б сдать этот рассказ на двойной страничке из тетрадки, я целые выходные угробил на то, что сделал небольшую книжечку, которую самостоятельно сшил и даже на некоторых страничках добавил рисунки от руки с мистическими существами. <...> В день оценок, учительница похвалила всех кто справился с заданием, а потом позвала меня на середину класса. Я искренне думал что сейчас меня будут хвалить за мои старания, но вместо этого начался какой-то кошмар. Издевательски-саркастическим тоном она сказала что: то в духе «Смотрите клас, перед вами принц из волшебной страны», и увидев непонимание в лицах моих одноклассников она демонстративно начала читать мою книгу в слух, добавляя язвительные комментарии и закатывала глаза каждый раз, когда персонаж из моей*

книги (напоминаю, я главный герой в книге) совершил какой-то героический поступок. Читала она урывками, выбирая моменты где было над чем поиздеваться... <...> Несколько недель надо мной все одноклассники прикалывались. <...> Свою книгу я тогда порвал, и начал пробовать опять писать сюжеты уже в более осознанном возрасте. Но по сей день дальше нескольких глав я не могу продвигаться (URL: https://pikabu.ru/story/uchitel_vyismeyal_pered_vsem_klasom_6927959). Высмеивание предполагает публичность речевых действий и рассчитано на реакцию наблюдателей. По мнению О.С. Иссерс, это наиболее яркая тактика в реализации стратегии дискредитации (умаление авторитета через осмеяние) [9].

1.5. Издевка: *На одном из занятий сын затупил во время декламации стихотворения, на что учительница заявила, что такой большой лось, а памяти, как у воробушка. Одноклассникам такое сравнение очень понравилось. Но это было только началом. Потом на уроке русского после какого-то диктанта она раздавала тетради и комментировала оценки. Сыну было сказано, что написал он отвратительно, ошибка у него больше, чем прыщей на лице, а это показатель... После еще пары таких «острот» одноклассники с удовольствием подключились к подколам, которые становились все злее* (URL: <https://www.kaluga-poisk.ru/people-news/obshchestvo/rebenka-nachali-travivt-v-shkole-s-podachi-uchitel'nitsy>). В приведенном контексте рассматриваемая тактика основана на использовании отталкивающих сравнений/ассоциаций (*ошибка у него больше, чем прыщей на лице*) и зоосемантических метафор, отсылающих к названиям животных (*такой большой лось, а памяти, как у воробушка*). По замечанию О.Л. Михалевой, метафора представляет собой тонкий инструмент психологического воздействия, используя который говорящий способен построить выгодную ему картину мира в сознании слушателя. Исследователь приводит слова Д. Боллинджера: «Если предположить, что все мышление является метафорическим, то всегда найдется кто-нибудь, желающий помочь нам думать, подсказывая метафору, которая соответствует его взглядам, его постоянным представлениям о мире или временному стремлению к личному превосходству» (цит. по: [11, с. 123]). Подобное проявление личного превосходства со стороны учителя является деструктивным фактором, глубоко травмирующим личность подростка.

1.6. Обыгрывание имени собственно: *Но тут учительница почему-то прицепилась к моей фамилии, исковеркала ее и придумала мне кличку (не могу сказать какую, это слишком личное). Некоторые взрослые считают, что называть ребенка условно «мой крокодильчик» – это мило. Видимо, и моя учительница – уже довольно взрослый человек, в то время ей было за сорок лет – решила, что будет забавно дать мне прозвище. Довольно быстро по кличке ко мне стали обращаться одноклассники, а потом – и вся школа. Естественно, я очень расстраивалась, жаловалась родителям, даже просила их поменять мне фамилию* (URL: <https://daily.afisha.ru/relationship/10656-chto-ty-plachesh-ty-sumasshedshaya-kak-uchitelya-travyat-detey-v-shkole/>). В политическом дискурсе подобная тактика применяется с целью снижения популярности конкурента [10; 16 и др.]. В педагогическом дискурсе ее реализация служит проявлением вербальной агрессии – прямой или, как в приведенном выше примере, косвенной (*будет забавно, это мило*) – и приводит к психоэмоциональному травмированию адресата. Автор приведенного комментария отказывается назвать данное ей прозвище (*не могу сказать какую [кличку], это слишком личное*), однако есть вероятность, что описанное в примере обыгрывание имени собственного связано с манипулятивным приемом программирующей номинации [10, с. 68].

1.7. Обвинение: *Пока (учитель. – А.Д.) начала же разбираться «Почему меня не было эти три недели?», я объяснила, что болела гриппом, сразу же начала кричать «что не болела», «прогуливала», мало того она меня еще и оскорбила «Дибилкой», я как то сдерживала слезы, но когда в ход пошли оскорбления я уже не выдержала и она дала мои вещи и сказала, чтобы я вышла немедленно с кабинета* (URL: <https://otvet.mail.ru/question/81822132>). В данном примере наряду с тактикой обвинения ученицы во лжи (*начала кричать «что не болела», «прогуливала»*) представлены тактика оскорбления (*оскорбила «Дибилкой»*) и грубого прекращения коммуникативного контакта (*сказала, чтобы я вышла немедленно с кабинета*); последняя тактика будет описана ниже, в рамках стратегии подчинения.

2. Стратегия подчинения и ее тактики: констатация некомпетентности, грубое прекращение коммуникативного контакта. Учитель обладает коммуникативными полномочиями, связанными с управлением коммуникативным процессом во время занятия и оцен-

кой познавательной деятельности школьников. Он принимает решение о предоставлении или непредоставлении слова (и, следовательно, о возможности получения оценки) учащимся, об очередности их выступлений, регулирует степень развернутости их ответов, выступает инициатором начала либо прекращения диалога с учеником, оценивает его знания. Стратегия подчинения заключается в злоупотреблении учителем такого рода полномочиями, вызывающем у учащихся сильные отрицательные эмоции.

2.1. Констатация некомпетентности: *Я очень люблю этот язык (английский. – А.Д.), мечтаю его выучить. Читаю адаптированные книги. Смотрю фильмы только на английском... Но когда в школе наступает урок англ. языка, начинается «страшное»... Мой преподаватель считает, что я (можно написать) ноль в этом предмете. Однажды озвучил это всему классу: «Я же прекрасно знаю, что ты ничего не смыслишь в английском языке! Нулевой уровень знаний!» Меня это очень сильно затронуло. Я по три часа просиживаю за учебниками. Мне нравится английский, но учитель считает иначе. Так обидно и несправедливо..* (URL: <https://otvet.mail.ru/question/80601204>). Педагогический дискурс принадлежит к числу коммуникативных сфер, в которых должен действовать принцип смягчения негативных оценок. Уровень компетенции учителя в преподаваемой им дисциплине заведомо выше, чем у учеников, что позволяет первому выносить оценочные суждения о качестве освоения школьного материала последними. Однако даже в том случае, если учитель считает, что уровень знаний учащегося ниже среднего, ему следует указывать на то, что низкая оценка по данной дисциплине носит для учащегося временный характер и может быть значительно выше, поскольку высок и его потенциал в освоении предмета. Поддерживать мотивацию к обучению для каждого школьника – одна из главных задач учителя.

2.2. Грубое прекращение коммуникативного контакта: *Моя дочь вышла, зайдя через пару минут с извинениям, учитель ей сказала «пошла вон отсюда бестолочь»* (URL: <https://pravoved.ru/themes/оскорбил-учитель/>). В данном примере указанная тактика реализована совместно с тактикой оскорбления. Как бы ни разворачивался диалог, в том числе в случае крайнего недовольства учеником, учитель должен соблюдать нормы профессиональной этики и реагировать в соответствии со своим статусом (выслушать извинения учащегося,

показать, что инцидент исчерпан и не повлияет на их дальнейшее общение). Нарушение организационных принципов экологичной коммуникации в педагогическом дискурсе недопустимо.

Как показывает материал исследования, в большинстве случаев в описаниях одной деструктивной коммуникативной ситуации присутствуют маркеры нескольких тактик деструктивного речевого поведения педагога, например: *Возникла такая ситуация, около недели назад я покрасила свои волосы в серый цвет, моя классная руководительница отреагировала на это крайне неадекватно. 1. Начала задавать бестактные вопросы при всем классе, что входило меня в панику. 2. Оскорбляла мои чувства, называя меня глупой, тупой, малолеткой у которой нет серого вещества. 3. Грозилась выкинуть меня из школы по этому поводу. Я глубоко оскорблена и мне неприятна данная ситуация* (URL: <https://pravoved.ru/themes/оскорбил-учитель/>) – реализованы тактики оскорбления (*называя меня глупой, тупой, малолеткой у которой нет серого вещества*) и угрозы (*Грозилась выкинуть меня из школы*: по количеству и частичному совпадению букв можно предположить, что *Грозилась* – это написанное с опечатками слово «Грозилась»).

Дело в том что она (учитель. – А.Д.) собирала тетрадки для того что бы проверить как мы их ведём, а я спросил зачем это если мы в 8-ом классе, а она начала : ты чо хамло совсем тупой чтоли ты меня ещё будешь учить как преподавать! всё не видать тебе 4 как соих больших ушей! (у меня уши немного оттопырины) – реализованы тактики оскорбления (*инвективы хамло, тупой*), угрозы (*не видать тебе 4*), колкости (*как соих больших ушей*).

Отметим, что предложенный перечень стратегий и тактик деструктивного речевого поведения учителя не является исчерпывающим. В рамках настоящей статьи мы ограничились рассмотрением наиболее частотных речевых действий, которые ассоциируются в обществе с педагогической некомпетентностью, а речевое поведение учителя – с прямыми проявлениями деструктивности, которые причиняют вред обучению, разрушают нормальное взаимодействие во время занятий, психологически травмируют школьников. Вне зависимости от причин, которыми оно вызвано, описанное в примерах коммуникативное поведение учителя деструктивно, поскольку со стороны учеников воспринимается

ется как несправедливое, неприемлемое, унижающее достоинство и нарушающее их права. Оно вызывает у последних сильные отрицательные эмоции, следствием чего становится в первую очередь потеря интереса к освоению учебной дисциплины, преподаваемой учителем, а затем снижение общей мотивации к обучению. Представленная в настоящей статье классификация включает в себя прямые стратегии и тактики деструктивного речевого поведения учителя, провоцирующие ответную агрессию и конфликты, однако, по нашим наблюдениям, в педагогическом дискурсе имеют место также косвенные, неявные его проявления, требующие изучения и лингвистического описания. В связи с этим дальнейшая систематизация признаков не только речевого, но и, шире, коммуникативного деструктивного поведения участников речевого взаимодействия в системе «учитель – ученик» представляется перспективной и востребованной в педагогической практике.

Список литературы

1. Волкова Я.А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: моногр. Волгоград, 2014.
2. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Деструктивность в политическом дискурсе // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика*. 2016. Т. 20. № 4. С. 161–178.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика*. М., 1985. С. 217–237.
4. Дерябина Н.А. Речевая деструктивность в университетской среде: педагогический аспект проблемы // *Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры*. 2011. Т. 95. № 4. С. 105–111.
5. Дьякова А.А. Лингвоэкологический аспект адаптации текста // *Экология языка и коммуникативная практика*. 2015. № 1(4). С. 198–215.
6. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема. М., 1997.
7. Иванов Л.Ю. Инвективная лексика, или оскорбительная лексика // *Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др.* М., 2003. С. 209–210.
8. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого поведения // *Экология языка и коммуникативная практика*. 2018. № 4. С. 1–12.
9. Иссерс О.С. Паша-«Мерседес», или Речевая стратегия дискредитации // *Вестн. Омск. ун-та*. 1997. Вып. 2. С. 51–54.
10. Копнина Г.А. Речевое манипулирование. М., 2008.
11. Михалева О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2004.
12. Письмо Минпросвещения России и Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20 авг. 2019 г. № ИП-941/06/484 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-profsoiuz-a-rabotnikov-narodnogo-obrazovanija-i-nauki/?ysclid=14xyong9vi232011170> (дата обращения: 26.03.2022).
13. Саржина О.В. Русская инвективная лексика в свете межязыковой эквивалентности (по данным словарей) // *Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А.П. Сковородникова*. Красноярск, 2002. Вып. 4(912). С. 35–40.
14. Стернин И.А. Русский речевой этикет. Воронеж, 1996.
15. Цуладзе А.М. Политические манипуляции, или Покорение толпы. М., 1999.
16. Шкатова Л.А. Этический аспект культуры речи (размышления после выборов) // *Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий: тез. науч.-метод. конф. / под ред. И.Т. Вепревой*. Екатеринбург, 2000. С. 199–201.
17. Шаховский В.И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М., 2010.
18. Leech G.N. Principles of Pragmatics. L., 1983.

* * *

1. Volkova Ya.A. Destrktivnoe obshchenie v kognitivno-diskursivnom aspekte: monogr. Volgograd, 2014.
2. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Destrktivnost' v politicheskom diskurse // *Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika*. 2016. T. 20. № 4. S. 161–178.
3. Grajs G.P. Logika i rechevoe obshchenie // *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XVI. Lingvisticheskaya pragmatika*. M., 1985. S. 217–237.
4. Deryabina N.A. Rehevaya destrktivnost' v universitetskoj srede: pedagogicheskij aspekt problemy // *Izv. Ural. gos. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2011. T. 95. № 4. S. 105–111.
5. D'yakova A.A. Lingvoekologicheskij aspekt adaptacii teksta // *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2015. № 1(4). S. 198–215.
6. Zhel'vis V.I. Pole brani. Skvernoslovie kak social'naya problema. M., 1997.
7. Ivanov L.Yu. Invektivnaya leksika, ili oskorbitel'naya leksika // *Kul'tura russkoj rechi: enciklopedicheskij slovar'-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva i dr.* M., 2003. S. 209–210.
8. Ionova S.V. Toksichnyj rukovoditel': lingvoekologiya rechevogo povedeniya // *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2018. № 4. S. 1–12.

9. Issers O.S. Pasha-«Mercedes», ili Rechevaya strategiya diskreditacii // Vestn. Omsk. un-ta. 1997. Vyp. 2. S. 51–54.

10. Koptina G.A. Rechevoe manipulirovanie. M., 2008.

11. Mihaleva O.L. Politicheskij diskurs kak sfera realizacii manipuljativnogo vozdejstviya: dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2004.

12. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii i Profsoyuza rabotnikov narodnogo obrazovaniya i nauki RF ot 20 avg. 2019 g. № IP-941/06/484 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-profsoyuza-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya-i-nauki/?ysclid=I4xyong9vi232011170> (data obrashcheniya: 26.03.2022).

13. Sarzhina O.V. Russkaya invektivnaya leksika v svete mezhyazykovoj ekvivalentnosti (po dannym slovarej) // Rechevoe obshchenie: specializirovannyj vestnik / pod red. A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk, 2002. Vyp. 4(912). S. 35–40.

14. Stermin I.A. Russkij rechevoj etiket. Voronezh, 1996.

15. Culadze A.M. Politicheskie manipuljacii, ili Pokorenie tolpy. M., 1999.

16. Shkatova L.A. Eticheskij aspekt kul'tury rechi (razmysleniya posle vyborov) // Kul'turno-rechevaya situacija v sovremennoj Rossii: voprosy teorii i obrazovatel'nyh tekhnologij: tez. nauch.-metod. konf. / pod red. I.T. Veprevoj. Ekaterinburg, 2000. S. 199–201.

17. Shahovskij V.I. Emocii: dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya. M., 2010.

Strategies and tactics of destructive speech behaviour of teachers

The issue of the destructive communication in the system “teacher – student” is considered from the perspective of the communicative linguistics. There is suggested the classification, including two strategies of the direct destructive speech actions of the teacher: 1) the strategy of discreditation, implemented with the use of the tactics of offence, dispelling of pretensions, labelling, ridiculing/public ridiculing, mocking, playing on proper names, accusation; 2) the strategy of subordination, implemented with the help of the tactics of the affirmation of incompetence and the rough discharge of the communicative contact.

Key words: *destructiveness, destructive speech behaviour, communicative strategy, communicative tactics, pedagogical discourse.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2022)

С.О. ДМИТРИЕВА
(Исков)

ДИНАМИКА МОЛОДЕЖНОГО ЛЕКСИКОНА НА ПРИМЕРЕ ГОТИЧЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В РОССИИ

Рассматривается динамика лексикона субкультуры готы. На материале субкультурных интернет-сайтов двух последних десятилетий показаны дезактуализация готических сленгизмов и пополнение лексикона готы общемолодежными сленговыми единицами. Полученные результаты подтверждают языковым материалом выводы культурологов о виртуализации субкультур, размывании их границ и образовании субкультурных миксов.

Ключевые слова: *молодежный сленг, готическая субкультура, лексика, тематические группы лексики, интернет-коммуникация.*

В настоящее время изучением молодежных субкультур заняты лингвисты, социологи, психологи, культурологи, философы, использующие различные подходы к исследованию данного объекта: аксиологический, деятельностьный, предметный, знаково-символический. Такой плюрализм подходов, как отмечает Н.В. Бреус, ведет к отсутствию единой теоретической базы исследования субкультур [1]. С социолингвистической точки зрения важно изучить язык субкультуры в его взаимосвязи с меняющимися социокультурными условиями функционирования, что и будет предпринято в нашем исследовании на материале лексикона субкультуры готы.

Готическая молодежная субкультура, для которой характерен интерес к мистике, тематике вампиризма, а также мрачной готической музыке и т. п., зародилась на Западе в конце 70-х годов прошлого века и лишь через 20 лет пришла в Россию. Такое медленное продвижение субкультуры обусловлено несколькими причинами:

- во-первых, экономическо-политическими процессами внутри страны: «Как можно было делать готику, когда у тебя одна сплошная перестройка под носом?» – иронизирует Леонид Новиков (бывший музыкальный журналист, основатель петербургской готик-рок группы Para Bellvm) [4];

• во-вторых, отсутствием каналов связи с западным миром: Андрей Наркевич (основатель сайта Gothic.ru) считает, что только после падения «железного занавеса» российская молодежь смогла познакомиться с западными субкультурами, в частности – готической, и позаимствовать некоторые ее элементы [4].

Что касается *специфики и тематических доминант готического лексикона*, то в 2007–2008 гг. (время расцвета готической субкультуры в России, когда на улице довольно часто можно было встретить представителей данной субкультуры) исследователи готической лексики писали, что «готам свойственен особый лексикон, тематическая принадлежность которого отражает ключевые понятия их субкультуры» (наименования представителей готической субкультуры, внешний вид и атрибутика готов, мировоззрение готов и готическая музыка).

Лексические единицы, которые активно использовались представителями готической субкультуры в 2008 году, по данным «Маленького готического словарика» [7], «Готического словаря терминов от темной госпожи» [3], и интернет-ресурсов www.gothicvampire.narod.ru [17] и www.gothic.ru [19] – это следующие группы слов.

• Наименования поколений готов – *поколение готов, первое поколение готов, второе поколение готов, третье поколение готов, четвертое поколение готов* и однословные наименования *эмо, эмокид*, которые также обозначают готов четвертого поколения.

Первое поколение готов – это люди, которые создали готик-культуру в 70-80-е гг. XX в., ответвление панковского движения. «Первое поколение готов возникло по большей части в Англии в конце 70-х, начале 80-х, как ответвление от панковского движения» [15].

Второе поколение готов – это люди, которые пришли на смену первому поколению в 80–90-е гг. XX в., и оформили готик-культуру в самостоятельную. «В конце 80-х появилось второе поколение готов» [17].

Третье поколение готов – это люди, пришедшие на смену второму поколению в 90-е гг. XX в. – начале 2000-х гг. Это время стало взрывом интереса к людям, называющим себя готами, и к готической культуре, которая стала широко доступной и коммерческой. Философия же и мировоззрение, которые вели готическую культуру, были заменены вниманием к внешней стороне (манера поведения и стиль одежды). «Я принадлежу к третьему поколению» (запись 2007 г.).

Эмокиды (эмо) – это четвертое поколение готов, пришедшее на смену третьему по-

колению в 2005–2006 гг. Четвертое поколение можно назвать не более, чем карикатурой на готическую субкультуру. Эмокиды довели до абсурда основные принципы готического мировоззрения, готической эстетики и философии. Все предыдущие поколения очень негативно относятся к эмокидам. «Эмо – четвертое поколение, и с этим придется смириться» (запись 2007 г.).

• Названия разновидностей готов – составные наименования *андрогин-гот, антиквариат-гот, вампир-гот, вестерн-гот, гот-фея, кибергот, корпоратив-гот, панк-гот, сталкер-гот, фетиш-гот, хиппи-гот*, в том числе с англоязычными нетранслитерированными компонентами *baby-гот, jeans'n'T-shirt гот, morey-гот* и *perky-гот*. «Мы не андрогин готы»; «Я отношусь к антиквариат готам»; «Она точно вампир гот»; «Не представляю себе, как выглядят вестерн готы»; «Я не пойму, то ли это эмо, то ли это гот фея»; «Будущее готики за кибер готами»; «На работе я корпоратив гот»; «Поставлю себе ирокез и буду, как панк гот»; «Сталкер готы – явление новое в готике»; «Я с содроганием смотрю на фетиш готов»; «У нас не встретишь хиппи готов»; «Бабуготы не понимают готическую субкультуру»; «Раньше можно было увидеть *jeans'n'T-shirt готов*, сейчас их нет»; «Эх, встретить бы сейчас morey гота!»; «Perky готы составляют 90% готической субкультуры» [19].

• Слова, описывающие внешний вид готов – *бархат, гроб, зонт, колготки, корсет, перчатки, плащ, чулки*. Эти номинативные единицы хорошо известны всем носителям русского языка, однако в готической субкультуре они наполняются новым субкультурным содержанием. Например, *колготки и чулки*, обычно в сетку, с рисунком или цветные, носят как девушки, так и юноши, на руках вместо перчаток. *Бархат* для готов – это не обычная ткань, а ткань, которую чаще всего используют в одежде антиквариат-готы. *Зонт* – аксессуар, используемый антиквариат-готами как защита не столько от дождя, сколько от солнца. Он может быть кружевным, бархатным. Готы носят *корсеты* двух видов: близкие к «историческим» корсетам прошлых эпох (они создаются из бархата, парчи, могут быть различных цветов) и близкие к фетиш-эстетике (создаются с использованием современных материалов – латекса, винила и кожи, преимущественно черного цвета). В киберэстетике ино-

* В примерах из интернет-источников здесь и далее авторская орфография и пунктуация сохранены.

гда используются корсеты из фосфоризирующего пластика. Они часто изготавливаются на заказ или приобретаются в специальных готических и фетиш-бутиках. Дизайн, цвет и материал корсета зависят от вида готов. *Плащ* в качестве верхней одежды используется при холодной погоде готами всех видов. Плащи готов могут быть от исторических до стиля модерн. Изготавливаются из бархата, шелка, бывают как односторонние, так и двусторонние, чаще всего с подкладкой другого цвета (алого, фиолетового, черного), иногда бывают с капюшонами. *Перчатки* особенно широко распространены среди антиквариат-готов и вампир-готов. Перчатки гота – это изделие из бархата, кружев или сетки. Могут быть короткими или длинными (до или даже выше локтя). Часто используются рукава на шнуровке – определенный вид перчаток, не закрывающих пальцы, большой длины (выше локтя) из латекса, винила или кожи. Приведем примеры: «У меня есть платье из бархата» (запись 2007 г.); «Это готический зонт» (запись 2007 г.); «Ах, готы, на руках колготки» (запись 2006 г.); «У меня есть несколько корсетов» (запись 2007 г.); «Сейчас, только надену плащ» (запись 2007 г.); «Ты сегодня в перчатках?» (запись 2007 г.).

• Наименования атрибутов – *анк, гроб, ошейник, серебро, череп*.

Анк – амулет готов в виде креста с петель вместо верхнего конца (древнеегипетский символ вечной жизни и бессмертия (*undead*)). Анк – один из наиболее значимых символов Древнего Египта. Он объединяет в себе крест как символ жизни (тау-крест) и круг как символ вечности. Кроме того, этот крест символизирует объединение верховных женского и мужского божеств – царя богов Осириса и хранительницы любви Исиды и, как следствие, союз земного и небесного начал. Вера в силу креста Анка основывалась на представлении о том, что так выглядит ключ, которым можно открыть врата смерти: «Я сделала себе татуировку в виде анка» (запись 2007 г.).

Гроб – аксессуар гота (амулет в виде гроба, рюкзак в виде гроба), связан с культом смерти, базовым для готики: «У нее рюкзак в виде гроба» (запись 2007 г.).

Ошейник – один из самых распространенных аксессуаров для представителей готической субкультуры. Ошейники могут сильно различаться: кожаные, латексные, даже металлические, с шипами или без, часто с кольцами или с подвесками в виде цепочек: «Мне нравится твой ошейник» (запись 2007 г.).

Серебро – основной металл, используемый в аксессуарах готов. Изделия из желтого метал-

ла готами никогда не используются. «У меня все аксессуары из серебра» (запись 2007 г.).

Череп – аксессуар в одежде гота (амулет, брошь, застежка на поясе в виде черепа), связан с культом смерти, базовым для готики. «Эмо очень часто используют черепа в качестве аксессуаров» (запись 2007 г.).

Готика в России, как и любое другое культурное явление, не статична, в ходе своего исторического развития она *существенно эволюционировала*. Это касается всех уровней данной субкультуры: внешнего вида готов, обычаев, стиля поведения, системы ценностей и языка. Предметом нашего исследования является *динамика лексикона* готической субкультуры.

В ходе исследования были проанализированы следующие источники.

1. Популярные готические группы в социальной сети «ВКонтакте»:

- Nekoshop – магазин готической одежды, 342 091 подписчиков (URL: <https://vk.com/nekoshopru>).

- Gothic In Our Hearts, 94 477 подписчиков (URL: <https://vk.com/gothicinourhearts>).

- Готика Angel Gothic, 27 752 подписчиков (URL: https://vk.com/angel_gothic).

- Gothic Darkness, 23117 подписчиков (URL: <https://vk.com/timeofdarkness>).

- VICTORIAN GOTHIC STYLE, 17 533 подписчиков (URL: https://vk.com/victorian_gothic_style).

- Memories of dark romance – Готическая литература, 8 153 подписчика (URL: <https://vk.com/gothic666>).

2. Готические инстаграм-страницы, имеющие самое большое количество подписчиков и хэштеги с готической тематикой:

- Готика в России (1 017 подписчиков) Russgothic.

- #готика (255 000 публикаций).

- #готы (16 300 публикаций).

3. Готические ютуб-каналы:

- Liderk (7 510 подписчиков).

- ГОТИКА PARANORMAL (204 000 подписчиков).

- Batlin (40 400 подписчиков).

4. Готические телеграм-каналы:

- Готический форум (1 917 подписчиков).

4. Популярные готические сайты:

- <http://gothic.ru>;

- <http://old.gothic.ru>;

- <http://gothsgoths.narod.ru/index2.html>.

Основные проблемы, которые обсуждаются в связи с готической субкультурой в социальных сетях и на ютьюб-каналах, ограничиваются обсуждением темы: куда пропали

готы. «Тру готы», которые верны убеждениям, готической эстетике и не подвержены модным тенденциям, уверяют, что готика жива в России, просто ушла в виртуальный мир. Их внешний вид уже не столь выразителен, остаются лишь некоторые элементы в одежде и макияже (преобладание черного цвета, обилие черных теней, обувь со шнуровкой). Это обусловлено тем, что бывшие подростки выросли и вынуждены ходить на работу, воспитывать детей и мириться с правилами общества, которое хоть и стало лояльнее к внешнему виду готов, все же не готово в офисах и государственных учреждениях видеть ярко раскрашенных, одетых во все черное с необычными прическами людей.

Проанализировав лексический состав субкультурного дискурса всех указанных выше источников, мы сделали вывод, что современный готический словарь ограничивается лексиконом моды: традиционными наименованиями предметов одежды и готических аксессуаров.

Бархат – материал, часто используемый для пошива одежды готов. «Ребят, вот маузер с викторианским бархатом вообще не к месту» [6].

Веер – аксессуар, используемый в образе готов, чаще антиквариат-готов. «Где вы были, когда мне был нужен черный веер» [6].

Гроб – часто используемый аксессуар в готической среде. Может быть сумка, рюкзак или кулон в виде гроба. «Господи! Это что? гроб?!» (реакция на сумку-гроб из магазина готической одежды) [6].

Мантия – традиционная верхняя одежда готов. «Являем мантии из тьмы на свет» [6].

Митенки – перчатки без пальцев, удерживающиеся на руке с помощью перемычек между пальцами или за счет пластических свойств материала, из которого они сделаны. «Я раньше обожала носить черные рубашки, черные митенки, у меня были длинные волосы, я следила, чтобы моя кожа имела ровный белый цвет и пользовалась красным блеском для губ» [18].

Плащ – распространенная верхняя одежда готов. «Я с алика вампирский плащ заказывал» [6].

Сетка – материал, часто используемый в одежде готов. «Ой, из этой сеточки тепло можно выжать, только если ее зажечь, такое для стиля носят, а не для тепла» [Там же].

По-прежнему актуальны наименования готических музыкальных стилей. Рассмотрим их.

Готик-рок – поджанр рока, который сочетает рок-музыку и готическую тематику. Со-

гласно ряду источников, именно этот жанр послужил началом готической субкультуры. В связи с долгой историей развития тематика и стилистика групп сильно различаются. «Недавно просканировал тему гот рока и дэт рока на одном форуме, увидел, что дэт рока свежее и толкового нет, так что слушайте олдовый готик рок» [8].

Готик-метал – музыкальный стиль, который сочетает тяжесть и агрессию метала с мрачной меланхолией готики. «...надо заметить, тут у вас уже совсем не gothic metal» [13].

Дарквейв – музыкальный стиль, который сочетает мелодику и ритмику готик-рока с использованием электронных и иногда симфонических музыкальных инструментов: «подскажите плз..есть ли видео ТВ каналы с дарквейв и тп.?» [10].

Дарк-метал – является трудноклассифицируемым поджанром и чаще всего представляет собой промежуточное состояние между блэк, дэт, готик и дум-металом, обладая оккультной «ритуальной» атмосферой и соответствующей лирикой. «Темный оккультный рок перешел в чистый дарк-рок\метал. Круто, блин» [12].

Неофолк (дарк-фолк, апокалиптический фолк) – музыкальный жанр, возникший как «возрождение» американского фолка 1970-х гг. в Европе и смешения с постпанком, а также с другими стилями альтернативной музыки, часто сочетаемой с приемами этнической музыки и неоклассическими пассажами. «Германия, вливает свежую кровь в почетное временное тело неофолка» [9].

Дарк-эмбиент – характерной чертой данного стиля, очень вариативного, можно считать использование звуков окружающего мира. В данном стиле нередко встречаются сочетания природных и промышленных звуков. «Роач практически не заходит в область дарк-эмбиента» [11].

Симфоник-метал или симфо-метал – музыкальный стиль, в котором соединены метал и симфоническая оркестровая музыка. «Симфоник метал, который согрел наши сердца» [14].

Этериал-вейв (этериал, этериал-дарквейв, этериал-гот) – поджанр дарквейва, который по-разному характеризуют «готичным», «романтичным» или «потусторонним» звучанием и которому присуща легкая меланхолия, полет, скорее оптимизм, чем резкая пессимистичность. Используются элементы электроники и неоклассической музыки. «То чувство когда в этом альбоме проглядывается развитие эмбиента и этериала» [15].

Фолк-метал – стиль, которому характерно использование метала и этнической музыки, в исполнении участвуют народные инструменты. «Отмечу Noddyg – Eigenheid, – отличный фолк-метал с чистым вокалом, что встречалось мне редко» [16].

Вышли из употребления наименования видов готы и их поколений: *андрогин-гот, антиквариат-гот, вампир-гот, вестерн-гот, гот-фея, кибергот, корпоратив-гот, панк-гот, стalker-гот, фетиш-гот, хиппи-гот, baby-гот, jeans'n'T-shirt гот, тореу-гот и перку-гот, поколение готов, первое поколение готов, второе поколение готов, третье поколение готов, четвертое поколение готов, эмо, эмокид*. Кроме того практически вышло из употребления слово *ник* (от англ. *nickname*) – ‘псевдоним, заменяющий имя при общении в рамках субкультурного сообщества’. Если в 2007–2008 гг. это слово часто употреблялось не только в интернет-общении, но и при личных встречах, то в 2020–2022 гг. оно не встречается даже в социальных сетях и на готических форумах.

Новые лексические единицы, пополнявшие специальный словарь готы, представлены на субкультурных сайтах позитивно-оценочными прилагательными: *трушный* (от сленгового *тру* (из англ. *true* – ‘истина’) – ‘правильный, настоящий, истинный’, которое используется для обозначения «настоящих» неформалов в отличие от тех, кто имитирует только внешние признаки субкультуры; *олдскульный* (от англ. *old* – ‘старый’), *олдскульный* (от англ. *old school* – ‘старая школа’) – эти прилагательные, давно используемые молодежью в значении ‘старый, старомодный’, в лексиконе готы приобрели оттенок ‘настоящий, верный традициям субкультуры’: «Очень нравится олдскульный готик-рок, старые кладбища, ночь, полнолуние, мистика, оккультизм и т.д»; «...У меня в соседнем доме жила пара. Очень олдовые...». Еще один готический сленгизм, не зафиксированный ранее словарями – неодобрительное *херочка* – ‘девушка, выдающая себя за гота, но им не являющаяся, псевдотот’. Слово порождено американским изданием одного из альбомов Н.И.М., фигурировавшего там как Н.Е.Р., т. к. название *Nim* в США уже обозначало местную группу. Готы называют херочками молодых представительниц субкультуры, которые увлеклись модой на готику, но абсолютно некомпетентны в вопросах готической субкультуры. «Когда мне было лет 13-14 я очень любила группу *NIM*, собственно, я и сейчас ее люблю не меньше, но тогда меня за это прямо... мешали с дерьмом. При

этом я не была профаном в роке, глупой херочкой» [5].

В результате анализа лексического состава интернет-дискурса, представленного на субкультурных готических сайтах, были выявлены новые общемолодежные сленгизмы (20 единиц), которые используют современные готы. Это наименования людей, как правило, оценочные: *анон* – ‘человек, скрывающий свою личность, который дает о себе намного меньше информации, чем принято в интернете’ («Они знают это без анонов в инетиках»); *вахх* – (сокращение от *вахлак*) – неодобрительно: ‘грубый, некультурный человек’ (часто используется в качестве комментария в адрес автора неодобряемого поста); *крашиха* (< *краш* – ‘человек, который кому-то нравится’; из англ. *crush* – ‘ломать, разрушать’) – одобрительно: ‘девушка, которая кому-то нравится’ («Какая крашиха»); *симпатяшка* – ‘милый, приятный, симпатичный человек’ («А ты – симпатяшка»). Отмечены в лексиконе готы не зафиксированные в словарях новые оценочные прилагательные, в том числе неизменяемые, и наречия: *крипово* (< *криповый* – из англ. *creepy* – ‘жуткий’) – ‘страшно, мерзко, ужасно’ («Мяусфитс крипово нарисовано то ли череп кошачий, то ли срезанное лицо»); *кринжово* (< *кринжовый* – от англ. *cringe* – ‘стыд’) – ‘стыдно, отвратительно, мерзко’ («Не понимаю, это смешно или кринжово...»); *нормас* – ‘нормально, так, как должно быть’ («Нормас, мало нас осталось»); *топ* (от англ. *top* – ‘верхний, высший’) – в знач. прилаг. ‘отличный, превосходный, лучший’ («Мелкая топ»); *топич* – то же, что топ («Valor 220 нужны... вот тогда будет прям топич»); *топчик* – то же, что топ («Плате топчик»); а также частотные общемолодежные существительные-сленгизмы: *жиза* – ‘жизнь (обычно – тяжелая, проблемная)’, *инетик* – ‘интернет’, *ор* – ‘смех, хохот’. Очень популярны формы извинения: *сорри* (от англ. *sorry* – извини) и производное *сорян* («Сорри, но остановите мой ор»; «Андрей, ладно чувак сорян. Перегнул я. Давайте жить дружно»). Отметим и получившие широкое распространение в языке Интернета намеренные искажения в написании слов: *халёсенский* – ‘хорошенький’ («Халёсенский Вася»); *счас* – ‘сейчас’ («Наконец-то! счас вот скачал - ушел слушать»); *шоб* – ‘чтобы’ («На даркворлде еще стоит тэг black metal, шоб вы понимали»).

Таким образом, в последние годы лексикон представителей готической субкультуры дополнили в основном сленгизмы, широко известные в молодежной среде, при этом большая часть специализированных лексических

единиц, отражающих реалии готической субкультуры, перешла к пассивному словарному запасу готов. Это объясняется размыванием возрастных границ и «идеологии» субкультур. Как отмечают исследователи субкультур, сейчас необязательно оставаться готовом при любых обстоятельствах, это лишь маска, которую можно снять и снова надеть, сейчас норма – это фрагментарное вхождение в субкультуру. Все это подтверждает мысль о том, что на смену субкультурам приходят «культурные миксы» [2, с. 93].

Список литературы

1. Бреус Н.В. Молодежная субкультура: проблемы исследования // Вестн. Дон. гос. аграр. ун-та. 2021. № 1-2(39). С. 24–29.
2. Воробьева М.В., Ярлова Т.В. Молодежная субкультура и поколение Z // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 90–96.
3. Готический словарь терминов от темной госпожи [Электронный ресурс]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/ninett-chan/post59228976> (дата обращения: 16.05.2022).
4. Карпов М. Затяжной прыжок в могилу. Как приживалась в России готическая субкультура и почему не прижилась [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/articles/2017/07/18/goths/> (дата обращения: 13.02.2022).
5. Комментарий в социальной сети «ВКонтакте» под хештегом #Идитевбанюханжи [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/search?c%5Bq%5D=%D1%85%D0%B5%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BA%D0%B0&c%5Bsection%5D=auto> (дата обращения: 19.05.2022).
6. Магазин готической одежды «Nekoshop» [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/nekoshopru> (дата обращения: 18.05.2022).
7. Маленький готический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://vistapointe.net/gothic-dictionary/> (дата обращения: 16.04.2022).
8. Разноформатная платформа «DTF» [Электронный ресурс]. URL: <https://dtf.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).
9. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Неофолк» [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/neofolk666> (дата обращения: 19.05.2022).
10. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Darkwave» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/e_darkwave (дата обращения: 19.05.2022).
11. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Dark ambient» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/e_music_dark_ambient (дата обращения: 19.05.2022).
12. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Dark Metal и Dark Rock» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/dark_metal_souls (дата обращения: 19.05.2022).

13. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Gothic Metal» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/e_music_gothic_metal (дата обращения: 19.05.2022).

14. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Symphonic metal» [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/symphonicmetal> (дата обращения: 19.05.2022).

15. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «The world of intellectual music & cinema» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/world_of_intellectual_music (дата обращения: 19.05.2022).

16. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» «Folk & Viking Metal» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/folk_viking_metal (дата обращения: 19.05.2022).

17. Форум Gothic Vampire [Электронный ресурс]. URL: www.gothicvampire.narod.ru (дата обращения: 17.05.2022).

18. Gothcomics [Электронный ресурс]. URL: <https://gothcomics.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).

19. Russian Gothic Project [Электронный ресурс]. URL: www.gothic.ru (дата обращения: 17.05.2022).

* * *

1. Breus N.V. Molodezhnaya subkul'tura: problemy issledovaniya // Vestn. Don. gos. agrar. un-ta. 2021. № 1-2(39). S. 24–29.

2. Vorob'eva M.V., Yarovova T.V. Molodezhnaya subkul'tura i pokolenie Z // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2021. № 1. S. 90–96.

3. Goticheskij slovar' terminov ot temnoj gospozhi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/ninett-chan/post59228976> (data obrashcheniya: 16.05.2022).

4. Karpov M. Zatyazhnoj pryzhok v mogilu. Kak prizhivalas' v Rossii goticheskaya subkul'tura i pochemu ne prizhilas' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lenta.ru/articles/2017/07/18/goths/> (data obrashcheniya: 13.02.2022).

5. Kommentarij v social'noj seti «VKonakte» pod heshtegom #Iditevbanyuhanzhi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/search?c%5Bq%5D=%D1%85%D0%B5%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BA%D0%B0&c%5Bsection%5D=auto> (data obrashcheniya: 19.05.2022).

6. Magazin goticheskoy odezhdy «Nekoshop» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/nekoshopru> (data obrashcheniya: 18.05.2022).

7. Malen'kij goticheskij slovarik [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vistapointe.net/gothic-dictionary/> (data obrashcheniya: 16.04.2022).

8. Raznoformatnaya platforma «DTF» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dtf.ru/> (data obrashcheniya: 18.05.2022).

9. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Neofolk» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/neofolk666> (data obrashcheniya: 19.05.2022).

10. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Darkwave» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/e_darkwave (data obrashcheniya: 19.05.2022).

11. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Dark ambient» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/e_music_dark_ambient (data obrashcheniya: 19.05.2022).

12. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Dark Metal i Dark Rock» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/dark_metal_souls (data obrashcheniya: 19.05.2022).

13. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Gothic Metal» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/e_music_gothic_metal (data obrashcheniya: 19.05.2022).

14. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Symphonic metal» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/symphonicmetal> (data obrashcheniya: 19.05.2022).

15. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «The world of intellectual music & cinema» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/world_of_intellectual_music (data obrashcheniya: 19.05.2022).

16. Soobshchestvo v social'noj seti «VKonakte» «Folk & Viking Metal» [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/folk_viking_metal (data obrashcheniya: 19.05.2022).

17. Forum Gothic Vampire [Elektronnyj resurs]. URL: www.gothicvampire.narod.ru (data obrashcheniya: 17.05.2022).

Dynamics of youth vocabulary at the example of the Gothic subculture in Russia

The article deals with the dynamics of the vocabulary of the Gothic subculture. Based on the subculture Internet sites of two past decades the author demonstrates the deactualization of the Gothic slangisms and the addition of the Gothic vocabulary by the general young slang units. The acquired results substantiate the culturologists' conclusions of the virtualization of the subcultures by the language material, the blurring of their lines and the formation of the subculture mixes.

Key words: *youth slang, Gothic subculture, vocabulary, thematic group of vocabulary, Internet communication.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2022)

А.Г. ДЕДЮХИНА
(Краснодар)

АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: «ПРОФЕССИИ И ДОЛЖНОСТИ ИТ-СФЕРЫ» (классификационные группы)

Рассматриваются классификационные группы англоязычных заимствований, номинирующие названия профессий и должностей ИТ-сферы. Анализируются должностные позиции, степень ассимиляции англицизмов в принимающем языке, структурно-образовательный аспект. Рост числа данных номинативных единиц указывает на усложнение профессиональной деятельности в мировом масштабе.

Ключевые слова: *англоязычные заимствования, профессии, должности, классификационные группы, ИТ-сфера.*

Сегодня цифровизация является одним из ключевых основополагающих направлений в развитии мирового общества. Цифровые технологии окружают нас повсюду и затрагивают практически все области. Современные вызовы и возможности, связанные с появлением глобальной инновационно-цифровой эпохи, диктуют условия для появления новых профессий и должностей на рынке труда. Безусловно, в первую очередь это относится к информационным технологиям и компьютеризации. Данные новшества нашли свое непосредственное отражение в современном русском языке. В связи с изменяющейся картиной мира и глобализацией английского языка появляются и актуализируются профессии и должности в области информационных технологий, представленные англоязычными заимствованиями.

Данное исследование посвящено анализу и описанию наименований лиц по профессии и должности, которые являются сегодня востребованными на рынке труда в области ИТ. Цель исследования – описать классификационные группы англоязычных заимствований, номинирующие лиц по профессии и должности ИТ-сферы в русском языке, основываясь на текстовом материале интернет-пространства; проанализировать их структурную и словообразовательную организацию в принимающем языке. Новизну исследования обуславливает приведенная классификация групп профессий

и должностей в сфере информационных технологий, выраженных англоязычными заимствованиями в русском языке, извлеченных из текстового пространства сети Интернет. Помимо целенаправленной выборки фактического материала примеров англоязычных заимствований, номинирующих лиц по профессии и должности в IT-сфере, также использовались такие методы, как лингвосемантический и метод контекстуального анализа.

В лингвистике многими исследователями уделяется внимание англоязычным заимствованиям. По мнению Ю.В. Ахметшиной, «многоаспектные заимствования внедряются в систему русского языка в процессе социально-культурных отношений между народами и странами, являются ярким примером мировой глобализации в процессе обогащения языкового пространства “свежими” лексемами и выражениями» [1, с. 324]. Согласно А.И. Дьякову, под англицизмом понимается слово или фраза, «которые заимствованы из английского языка и адаптированы фонетически, графически, грамматически, морфологически, семантически и словообразовательно к нормам русского языка или сохранившие свой оригинальный облик (трансплантаты)» [6, с. 47].

«Именно в последние несколько десятилетий уровень проникновения англицизмов в русский язык характеризуется такой интенсивностью, которая дает право утверждать, что этот процесс происходит ежедневно, при этом заимствования ассимилируются с неопределяемой скоростью, прочно входя в состав современного русского языка и не воспринимаемая его носителями как нечто “чужеродное”» [8, с. 310].

Безусловно, любой язык, являясь сложной, многогранно организованной и выстроенной системой, очень чутко реагирует на изменения окружающего мира и отражает их [11; 15–17; 21]. С появлением новых сфер деятельности и новых реалий в области информационных технологий появляется система наименования лиц по профессии и должности, которая находится в постоянной динамике и развитии и активно функционирует в этой сфере [4; 7; 10].

Е.И. Голованова в своем исследовании пишет о том, что «усложнение наименований свидетельствует о когнитивном усложнении мира и стремлении носителей языка не только к краткости и емкости, но и содержательной точности наименований» [3, с. 61]. Разделяем мнение Е.В. Поляруш о том, что «полное пласта лексики профессиональной

принадлежности в русском языке происходит преимущественно через заимствование, малая доля которой закрепляется в лексикографических изданиях [13, с. 119].

Передовые технологии оказали главенствующее влияние на все сферы общества. В своем исследовании Н.О. Васецкая и Т.Б. Гавеская пишут о том, что «в связи с тем, что в современном мире конкурентоспособность страны во многом определяется уровнем цифровизации ее экономики, реализация поставленных целей по обеспечению конкурентоспособности РФ на новых глобальных высокоинтеллектуальных мировых рынках невозможна без стратегии развития информационного общества, в рамках которой цифровизация различных социальных институтов становится одним из приоритетных национальных направлений развития» [2, с. 19]. Таким образом, сегодня специалисты IT-сферы являются достаточно востребованными на рынке труда.

Следует также заметить, что новые мировые тенденции и реалии, в том числе и коронавирусная пандемия, продиктовали свои условия, переводя многие сферы социальной жизни из формата офлайн в формат онлайн [9; 14; 18–20]. В связи с этим за последние три года глобальные цифровые тенденции социокультурного развития общества и изменение потребительского отношения были причиной появления новых профессий в IT-сфере.

В связи с этим был отобран и проанализирован текстовый материал сети Интернет путем целенаправленной выборки, содержащий англоязычные заимствования, номинирующие названия лиц по профессии и должности в сфере IT. Таким образом, все исследованные лексические заимствованные единицы англоязычного происхождения были разделены на три классификационные группы.

Первой классификационной группой являются англицизмы, обозначающие профессии и должности в сфере компьютерных технологий, дифференцированные по признаку занимаемых должностных позиций в обозначенной области. В данной группе англоязычные заимствования IT-сферы можно разделить на следующие подгруппы:

а) высшие должностные позиции: *IT-директор, контент-директор, корпоративный директор по производству и IT, Digital-директор, директор корпоративных диджитал-продаж*;

б) средние должностные позиции:

– специалисты: *digital-специалист, диджитал-специалист, SEO-специалист, специалист бэк-офиса* и т. д.;

– разработчики: *senior go blockchain developer, clickhouse developer, go-разработчик, go developer, senior go blockchain developer, golang developer, full-stack developer, senior api developer, middle go developer, lead go developer, developer c# go, backend developer, IOS разработчик, Android-разработчик, разработчик мобильных приложений Android, Senior Android-разработчик, backend-разработчик* и т. д.;

– менеджеры: *bid-менеджер, менеджер по продажам IT-услуг, аккаунт-менеджер* и т. д.;

– рекрутеры: *IT-рекрутер, технический рекрутер* и т. д.;

– разное: *digital-маркетолог, digital-стратег, QA-Engineer, программист IOS, мокапер, Seo-оптимизатор, фаундер, технический сорсер, рисерчер, копирайтер, SEO-аналитик* и т. д.;

в) низшие должностные позиции: *младший разработчик PHP (Junior PHP back-end developer), Junior SEO-специалист, Junior-специалист*.

Отметим, что по количеству обнаруженных заимствованных лексических единиц самой многочисленной является подгруппа, номинирующая должностные позиции среднего звена «разработчики».

Во второй классификационной группе представлены англицизмы, обозначающие профессии и должности, по степени ассимиляции в принимающем языке. Рассмотрим данную классификационную группу, исходя из различных уровней освоения иноязычных лексем в принимающем языке (русском).

А. Графический уровень. На данном уровне заимствованные англоязычные лексемы, в свою очередь, могут быть переданы:

– с помощью средств своего исконного прототипа (английского алфавита), на что указывает нулевая степень адаптации в принимающем языке: *golang developer, middle go developer, lead go developer* и т. д.;

– с помощью средств принимающего языка (русского), что говорит о начальной стадии адаптационного периода данных заимствованных слов: *контент-директор, рекрутер, фаундер, мокапер* и т. д.;

– с помощью средств исконного прототипа и принимающего языка (английского и русского алфавитов): *digital-специалист, bid-менеджер, backend-разработчик, SEO-аналитик* и т. д.

Здесь заметим, что в большинстве случаев средствами английского алфавита выражена в основном первая часть сложного слова, в

то время как русским алфавитом представлена вторая часть. Следует также отметить особые случаи употребления некоторых англоязычных заимствований, которые могут быть переданы в русском языке двумя способами: с помощью средств как английского алфавита, так и русского: *IT-директор* и *ИТ-директор, digital-директор* и *диджитал-директор, backend-разработчик* и *бэкенд-разработчик* и т. д.

Б. Морфологический уровень. После прохождения графического уровня заимствованные лексические единицы приобретают грамматические характеристики принимающего языка (русского) – падежные окончания: *фаундеров, сорсерам, рисерчеры, мокаперы, копирайтеры, IT-рекрутерам* и т. д.

В. Семантический уровень. Данный уровень подразумевает расширение первоначального значения слова, объема информации и его употребления с различными коннотативными характеристиками:

– digital: *digital-маркетолог, digital-стратег, digital-специалист*;

– developer: *clickhouse developer, backend developer, full-stack developer*;

– разработчик: *go-разработчик, Android-разработчик, IOS разработчик*;

– менеджер: *bid-менеджер, менеджер по продажам, аккаунт-менеджер*;

– рекрутер: *IT-рекрутер, технический рекрутер*;

– специалист: *Seo-специалист, диджитал-специалист, специалист бэк-офиса*.

Таким образом, фонетико-графические средства английского языка помогают достичь «емкости» или «компактности» сказанного, где речь идет об экономии языковых средств. М.А. Никулина в своем исследовании пишет о заимствовании как о компактных терминах, считая, что они обладают меньшим объемом, но большим содержанием по сравнению с их эквивалентами в системе русского языка [12, с. 58]. Многие из проанализированных англицизмов прошли почти все уровни освоения в принимающем языке (русском), о чем говорят их семантическая вариативность, фонетико-графические и морфемно-грамматические признаки.

В третьей классификационной группе представлены англицизмы, обозначающие профессии и должности по структурному признаку и признаку образования. В данной группе исследуемые англицизмы были классифицированы по следующим подгруппам.

1. По количеству компонентов:
- а) однокомпонентные или однословные беспредложные наименования (N): *фаундер, рекрутер, сорсер, ресерчер* и т. д.;
 - б) двухкомпонентные или двухсловные беспредложные наименования, образованные с помощью дефиса и без него (N+N): *Seo-аналитик, golang developer* и т. д.;
 - в) трехкомпонентные или трехсловные беспредложные наименования (N+N+N): *middle go developer, lead go developer* и т. д.;
 - г) многокомпонентные или многословные беспредложные и предложные наименования: *разработчик мобильных приложений Android* (N+A+N+N), *менеджер по продажам IT-услуг* (N+P+N+N), *корпоративный директор по производству и IT* (A+N+P+N+C+N).

2. Особые структурные конструкции, содержащие:

- а) аббревиатуры: *Seo-специалист, IOS специалист, Junior PHP back-end developer, QA-Engineer* (приведенные примеры структурных конструкций в своем составе имеют аббревиатуры, образованные в русском языке способом калькирования от тех же исходных аббревиатур в языке-источнике);
- б) гибриды или смешанные заимствования: *Junior-специалист, go-разработчик, bid-менеджер, digital-стратег* и т. д. (А.Ю. Халалева называет данное явление «смешанным заимствованием», описывая его как «способ адаптации терминов, представляющих собой словосочетания, состоящий в том, что одна часть термина заимствуется из английского языка, а вторая к этому времени уже существует в русском языке или является калькой» [16, с. 87]);
- в) графический символ: *developer c# go* (данный графический символ использован для обозначения специального языка программирования).

Итак, нами были проанализированы профессии и должности IT-сферы, выраженные англицизмами, которые представлены одно-, двух-, трехсложными словами с дефисом и без, многокомпонентные, ассимилированные и неассимилированные, с частичной ассимиляцией. Примечательным является тот факт, что в многословных словосочетаниях глубина подчинения компонентов сложного словосочетания достигает шести уровней. Пополнение состава групп многокомпонентными наименованиями обусловлено усложнением производственных процессов, вызванных научно-техническим прогрессом, цифровизацией и стремлением носителей языка к точности

наименования лица как профессионального деятеля.

Подводя итоги, следует сказать, что реалии сверхскоростного цифрового развития всего мира продиктовали свои условия совершенствования и создания принципиально новой инновационно-цифровой эпохи. Рост числа данных номинативных единиц указывает на усложнение профессиональной деятельности в мировом масштабе.

Считаем, что «употребление англоязычных заимствований в IT-сфере преследует ряд лингво-прагматических функций: во-первых, они вносят некую экспрессию, эмоциональность для достижения эффекта самовыражения говорящего; во-вторых, заменяют длинный описательный оборот одним словом или выражением, что экономит время говорящего; в-третьих, подчеркивают уровень информированности, осведомленности в новейшей терминосистеме данной сферы» [5, с. 26].

Список литературы

1. Ахметшина Ю.В. Современные англоязычные заимствования и проблема межвариатности в свете общей теории заимствования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 324–326.
2. Васецкая Н.О., Гаевская Т.Б. Анализ структуры и задач программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // Цифровая экономика и Индустрия 4.00: новые вызовы: тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Санкт-Петербург, 2–4 апр. 2018 г.) / под ред. д-ра экон. наук, проф. А.В. Бабкина. СПб., 2018. С. 18–23.
3. Голованова Е.И. Новые названия лиц по профессии и должности в русском языке // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Филологические науки. 2015. Вып. 98. № 27(382). С. 60–64.
4. Голованова Е.И. Лингвокреативный характер профессиональной номинации // Урал. филол. вестн. 2020. № 2. Вып. 29. Сер.: Язык, Система. Личность: лингвистика креатива. DOI: 10.26170/ufv20-02-09.
5. Дедюхин А.А., Дедюхина А.Г. Способы заимствования в современном русском языке на примере сленга IT-сферы // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Зиньковской, В.В. Катерминой, С.Х. Липириды, А.М. Прима, А.В. Самойловой. Краснодар, 2022. С. 23–27.
6. Дьяков А.И. «Англицизмы» – наименования лица // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 8(86). Ч. 2. С. 47–51. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.86.8.029>.
7. Епимахова А.Ю. Новейшие заимствования наименований лиц по профессии русского языка // Вестник Челяб. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. 2009. № 39(177). С. 50–54.

8. Иванов С.С., Рукомина А.С., Золотова М.В. Лингвистические и экстралингвистические особенности англоязычных заимствований в русском языке. Реклама как суггестивный канал англоязычных заимствований // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 309–312.
9. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34.
10. Кожанова Н.В. Особенности функционирования англо-американских заимствований в лексической группе немецких наименований лиц по профессии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 5(158). С. 125–128.
11. Кочетова М.Г. Современный английский язык в Австралии: лингвокультурные особенности и перспективы развития // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2(80). Ч. 1. С. 90–93.
12. Никулина М.А. Особенности становления и развития русскоязычных терминологических систем «Нового времени» (на примере терминосистемы рыночной экономики) // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2020. Вып. 13(842). С. 102–115.
13. Поляруш Е.В. Наименования новых профессий, специальностей и должностей в немецком и русском языках // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2020. Т. 16. Вып. 3(49). С. 118–133.
14. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Палоши И.В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект // Научный диалог. 2021. № 1. С. 63–79. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-1-63-79.
15. Рацибурская Л.В., Радбиль Т.Б., Палоши И.В. Диалектика национального и интернационального в активных процессах в русском языке новейшего периода // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2020. № 6. С. 170–176.
16. Хახалева А.Ю. Основные направления в изучении современного русскоязычного PR-дискурса // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2021. Сер. 6. С. 82–91. DOI: 10.31249/ling/2021.01.04.
17. Katermina V.V., Vulfovich B.G., Lipiridi S.Ch. Linguocultural aspect of dynamic neologization processes in English language discourse. Social and Behavioral Sciences: International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. 2019, 76. P. 1475–1480. DOI: 15405/epsbs.2019.12.04.200.
18. Mustajoki A., Zorikhina Nilsson N., Tous-Roviroso A., Guzman Tirado R., Dergacheva D., Vepreva I., Itskovich T. Covid-19: A Disaster in the Linguistic Dimension of Different Countries. Quaestio Rossica. 2020. № 8(4). P. 1369–1390. DOI: 10.15826/qr.2020.4.533.
19. Myuller A. On the reflection of the pandemic in multicultural linguistic landscapes (on the example of elements of the public space of Minsk, Nuremberg and Warsaw). Communicative research. 2020. № 7(4). P. 846–864. DOI: 24147/2413-6182.2020.7(4). 846-864.
20. Piller I., Zhang J., Li J. Linguistic diversity in a time of crises: Language challenges of the COVID-19 pandemic [Electronic resource]. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2020-0136/html> (дата обращения: 04.03.2022).
21. Tameryan T.Yu., Zheltukhina M.R., Sidorova I.G., Shishkina E.V. Stereotype component in the structure of ethnocultural archetype (on Internet-blogs) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. № 200. P. 1716–1722. DOI: 10.15405/epsbs.2019.03.02.200 ISSN: 2357-1330.

* * *

1. Ahmetshina Yu.V. Sovremennye angloyazychnye zaимstvovaniya i problema mezhvariantnosti v svete obshchej teorii zaимstvovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1(80). S. 324–326.
2. Vaseckaya N.O., Gaevskaya T.B. Analiz struktury i zadach programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» // Cifrovaya ekonomika i Industriya 4.00: novye vyzovy: tr. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Sankt-Peterburg, 2–4 apr. 2018 g.) / pod red. d-ra ekon. nauk, prof. A.V. Babkina. SPb., 2018. S. 18–23.
3. Golovanova E.I. Novye nazvaniya lic po professii i dolzhnosti v russkom yazyke // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. Filologicheskie nauki. 2015. Vyp. 98. № 27(382). S. 60–64.
4. Golovanova E.I. Lingvokreativnyj karakter professional'noj nominacii // Ural. filol. vestn. 2020. № 2. Vyp. 29. Ser.: Yazyk, Sistema. Lichnost': lingvistika kreativa. DOI: 10.26170/ufv20-02-09.
5. Dedyuhin A.A., Dedyuhina A.G. Sposoby zaимstvovaniya v sovremennom russkom yazyke na primere slenga IT-sfery // Mezhdisciplinarnye aspekty lingvisticheskikh issledovanij: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Zin'kovskoj, V.V. Katerminoj, S.H. Lipiridi, A.M. Prima, A.V. Samojlovoj. Krasnodar, 2022. S. 23–27.
6. D'yakov A.I. «Anglicizmy» – naimenovaniya lica // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2019. № 8(86). Ch. 2. S. 47–51. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.86.8.029>.
7. Epimahova A.Yu. Novejschie zaимstvovaniya naimenovanij lic po professii russkogo yazyka // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. Filologiya. Iskusstvedenie. 2009. № 39(177). S. 50–54.
8. Ivanov S.S., Rukomina A.S., Zolotova M.V. Lingvisticheskie i ekstralingvisticheskie osobennosti angloyazychnyh zaимstvovanij v russkom yazyke. Reklama kak suggestivnyj kanal angloyazychnyh zaимstvovanij // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. № 1(80). 2020. S. 309–312.

9. Karasik V.I. Epidemiya v zerkale medijnogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii // Politicheskaya lingvistika. 2020. № 2(80). S. 25–34.

10. Kozhanova N.V. Osobennosti funkcionirovaniya anglo-amerikanskih zaimstvovaniy v leksicheskoy gruppe nemeckih naimenovaniy lic po profesii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 5(158). S. 125–128.

11. Kochetova M.G. Sovremennyy anglijskiy yazyk v Avstralazii: lingvokul'turnye osobennosti i perspektivy razvitiya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 2(80). Ch. 1. S. 90–93.

12. Nikulina M.A. Osobennosti stanovleniya i razvitiya russkoyazychnyh terminologicheskikh sistem «Novogo vremeni» (na primere terminosistemy ry-nochnoj ekonomiki) // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2020. Vyp. 13(842). S. 102–115.

13. Polyarush E.V. Naimenovaniya novyh professij, special'nostej i dolzhnostej v nemeckom i russkom yazykah // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2020. T. 16. Vyp. 3(49). S. 118–133.

14. Radbil' T.B., Raciburskaya L.V., Paloshi I.V. Aktivnye processy v leksike i slovoobrazovanii russkogo yazyka epohi koronavirusa: lingvokognitivnyj aspekt // Nauchnyj dialog. 2021. № 1. S. 63–79. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-1-63-79.

15. Raciburskaya L.V., Radbil' T.B., Paloshi I.V. Dialektika nacional'nogo i internacional'nogo v aktivnyh processah v russkom yazyke novejshego perioda // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2020. № 6. S. 170–176.

16. Hahaleva A.Yu. Osnovnye napravleniya v izuchenii sovremennogo russkoyazychnogo PR-diskursa // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. 2021. Ser. 6. S. 82–91. DOI: 10.31249/ling/2021.01.04.

The English loan words in the Russian language: “professions and job positions of IT-sphere” (classification groups)

The article deals with the classification groups of the English loan words, nominating the titles of the professions and job positions of IT-sphere. There are analysed the job positions, the degree of the assimilation of the English loan words in the recipient language and the structural educational aspect. The rise in the number of the given nominative units indicates the complexity of the professional activity in the global scale.

Key words: *English loan words, professions, job positions, classification group, the sphere of IT.*

(Статья поступила в редакцию 04.05.2022)

А.В. ЗИНЬКОВСКАЯ, В.А. ПЛАКСИН
(Краснодар)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ

Рассматриваются причины расширения состава общеупотребительного языка за счет профессиональной лексики на примере англоязычных неологизмов, связанных с экономической сферой, некоторые модели их деривации и адаптации в русском языке.

Ключевые слова: *терминосистема, экономическая коммуникация, адаптация, заимствования, англицизмы.*

Процесс постоянного ускоренного изменения и усложнения окружающего мира, обусловленный интенсивными международными контактами на уровне различных стран, организаций и компаний, а также межличностной деловой коммуникацией, объективно отражается в современном языке. В этой связи особое место отводится рассмотрению англоязычных заимствований в русской экономической терминосистеме. Именно в этой сфере и связанной с ней экономической коммуникации доля заимствованных англицизмов является подавляющей.

Так, по мнению В.В. Касьянова, очевидно значительное количество данных адаптированных в русском языке в последние десятилетия терминов «служило для заполнения понятийных лакун в соответствующих терминосистемах. Но были случаи, когда термины какой-либо области заимствовались в таком количестве, что образовывали новую терминосистему. Это относится, прежде всего, к терминам финансовой деятельности – одной из самых больших тематических групп заимствований в русском языке, в подавляющем большинстве англоязычных» [2, с. 6].

Н.О. Труфанова считает, что отличительной чертой современного этапа адаптации англицизмов в русском языке является очевидная превалирующая и в других языках тенденция к интернационализации и универсализации вокабуляра, при которой в основе интернациональной лексемы лежит лексема англо-

язычная, как собственная, так и созданная в английском языке на базе международных элементов [6].

При этом, по мнению В.Г. Костомарова, заимствованные термины (слова) не только входят в грамматическую парадигму русского языка, но и успешно развиваются в новом русском словоупотреблении [3, с. 6]. По нашим наблюдениям, русский орфографический словарь на постоянной основе пополняется большим количеством новых терминов, имеющих экономический подтекст (по некоторым подсчетам, только за последние годы наш обиходный лексикон пополнился более чем на 1 000 финансово-экономических понятий, таких как «лизинг», «шеринг», «офшор», «кешбэк», «тендер», «фьючерс», «краудфандинг», «чартер», «антрепренер», «промоутер», «холдинг» и др.).

Таким образом, существенно расширяется и совершенствуется уже существующая в русском языке сложная, строго упорядоченная понятийно-категориальная структура *экономической терминосферы*. Заимствуемые ею недостающие элементы по мере возникновения необходимости привлекаются в виде мета-единиц и метакомпонентов из терминофонда других языков (чаще всего английского), используя самые разные источники пополнения (научные, профессиональные, официально-деловые сферы, связанные с финансово-экономической деятельностью, рыночной экономикой, страхованием, сферами права, логистики, математики и др.) [4].

Так, хорошо известный в кругу специалистов «Современный словарь экономических терминов» (Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.В. Стародубцева) дает обширную картину типичных лексических единиц *рыночно-экономической терминосферы* (более 10 000 слов из области рыночной экономики), при этом акцентируя внимание на их освоении русским языком и представляя новые термины, созданные по уже существующим англоязычным моделям. Например:

– *авалист* – «банк, который гарантирует оплату векселя нанесением надписи об авале»;

– *дебитор* – «физическое или юридическое лицо, экономический субъект, имеющий денежную или имущественную задолженность»;

– *депозитарий* – «физическое или юридическое лицо, которому вверены депозиты; государство или международная организация, хранящие подлинный текст международного договора»;

– *лицензиат* – «лицо, приобретающее у собственника патентов, технических или технологических новшеств, изобретений за соответствующую плату право пользоваться этими нововведениями в пределах, зафиксированных в лицензионном договоре»;

– *реквирент* – «держатель векселя, обращающийся в судебные инстанции с требованием опротестовать вексель» и др. [5].

П.А. Данилов обоснованно обозначил несколько главных предпосылок освоения иноязычных, главным образом английских, экономических терминов:

– отсутствие в русском языке собственных слов для номинации новейших понятий и явлений («приватизация», «инфляция», «бутик», «супермаркет», «дистрибьютор» и др.);

– уточнение и специализация понятий («менеджмент», «маркетинг», «рассрочка», «аудит» и др.);

– широкое «хождение» в международной коммуникации уже прижившихся терминологических единиц, имеющих англоязычную основу («ролл-овер» – возобновление срока кредита, «лэндинг» – плата за разгрузку товара и др.);

– использование модного, более современного термина вместо уже существующего в русском языке эквивалента («офис» вместо «контора», «аудитор» вместо «ревизор» и др.) [1].

Русский язык заимствует терминологизированные англицизмы, как правило, синхронно самыми различными способами, при этом встраивая их в уже существующие или создавая новые понятийно-деривационные блоки и тематические микросистемы. На наш взгляд, наиболее распространенными моделями адаптации заимствованной терминологии являются:

- аффиксация;
- транслитерация;
- трансфонирование;
- транслитерация.

Однако из-за значительной обширности и многогранности данного лингвистического явления мы предлагаем рассмотреть лишь аффиксацию как *самый продуктивный способ* морфологической «аккомодации» заимствованной англоязычной терминологии, при котором русскоязычная лексема формируется при помощи словообразовательных аффиксов на базе одной или нескольких терминообразующих основ.

По нашим данным, наибольшее распространение в формировании современной си-

стемы вербальных средств языка экономической сферы получила *суффиксация*, а именно:

– суффиксы *-ани, -ени* (*визирование, депонирование, кредитование, лицензирование, погашение, поглощение* и др.);

– суффиксы *-ци, -аци, -из/аци* (*амальгамация, бонификация, валоризация, верификация, дамнификация* и др.);

– суффиксы *-ер, -ёр, -ор, -ир, -ар* (*арбитражер, аудитор, банкир, депозитор, кассир, лицензиар, менеджер, ревизор, рейдер, спонсор, франчайзер, экспедитор* и др.);

– суффикс *-ка* (*котировка, ассигновка, корректировка, расписка, сделка* и др.);

– суффикс *-изм* (*билатеризм, капитализм, картализм, колониализм, корпоратизм, лоббизм, протекционизм, регионализм* и др.);

– суффикс *-ист* (*аукционист, рекламист, специалист, чартист, экономист* и др.);

– суффикс *-аж* (*арбитраж, биллонаж, бракераж* и др.).

Префиксация как способ образования экономических терминов, преимущественно заимствованных из английского языка или созданных по его моделям, также распространена в исследуемой терминосфере. Однако здесь следует отметить, что в случае суффиксации в качестве основы чаще используется имя существительное, а при префиксации – имена прилагательные, входящие в терминологическое словосочетание.

В нашем исследовании мы зафиксировали следующие наиболее часто употребляемые *префиксы*:

– *де-, дез-* (*демаркетинг, дерегулирование, демонетизация, дезинвестиции, дезинформация, дезорганизация* и др.);

– *не-* (*неликвиды, нерезидент, нетрудоспособность, несостоятельность* и др.);

– *квази-* (*квазилиберализация, квазиденьги, квазидоговор, квазизаем, квазиконкуренция, квазибезработица, квазирынок, квазикорпорация* и др.);

– *контр-* (*контрактант, контрактация, контрактив, контрбаланс, контрброкер, контрагент, контркамбио* и др.);

– *ре-* (*реимпорт, реэкспорт реинвестиции, реинжиниринг, рекапитуляция, рекамбио, реконверсия, рекредитив, ремаркетинг, рефляция* и др.);

– *без-* (*безакцептный, безвалютный, безналичный* и др.);

– *анти-* (*антидемпинговый, антимонопольный, антидатирование, антиинфляционный* и др.);

– *вне-* (*вне рыночный, внеоборотные, вне реализационные, внепроизводственные* и др.);

– *гипер-* (*гиперинфляция, гипермаркет* и т. д.).

Безусловно, приведенные в качестве примеров модели не претендуют на их исчерпывающий перечень, а лишь демонстрируют аффиксацию как наиболее широко используемый способ адаптации англоязычных экономических терминов в русском языке, их успешном приспособлении к русскому словоупотреблению, дальнейшему использованию указанных моделей в создании собственно русскоязычных терминов.

Подводя итог, следует отметить, что объективные процессы заимствования иноязычной терминологии являются общеизвестными и признанными способами номинации важнейших явлений, процессов и понятий современного мира. Их обширное и интенсивное появление и распространение в международной коммуникации и словарном составе национальных языков упрощают и ускоряют международное общение, ускоряют обмен информацией.

В частности, рассматриваемый нами процесс формирования русскоязычной финансово-экономической терминосистемы объективно проистекает на основе иноязычных заимствований, как и словарный состав любого языка, постоянно расширяющийся за счет проникновения профессиональных лексем из иноязычной профессиональной среды.

Иноязычные термины в ходе адаптации, встраиваясь в стройную систему того или иного языка, безусловно, подвергаются соответствующим изменениям, приспособляются к грамматическим нормам языка-рецептора.

Список литературы

1. Данилов П.А. Лингвистическая характеристика лексики в экономических текстах (на примере англоязычной периодики) [Электронный ресурс] // Вестн. Чуваш. ун-та. 2011. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-harakteristika-leksiki-v-ekonomicheskikh-tekstah-na-primere-angloyazychnoy-periodiki> (дата обращения: 10.11.2021).
2. Касьянов В.В. Сопоставительный анализ современной терминологии финансовой деятельности в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
3. Костомаров В.Г. Русский язык в иноязычном потоке // Русский язык за рубежом. 1993. № 2. С. 6–9.
4. Плаксин В.А. Предметно-терминологическая сфера «банковская деятельность»: деривационно-

прагматические и социокультурные аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010.

5. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.В. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2006.

6. Труфанова Н.О. Проблема номинации лиц в финансово-экономической терминологии: на материале русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.

* * *

1. Danilov P.A. Lingvisticheskaya karakteristika leksiki v ekonomicheskikh tekstah (na primere anglo-yazychnoy periodiki) [Elektronnyj resurs] // Vestn. Chuvash. un-ta. 2011. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-harakteristika-leksiki-v-ekonomicheskikh-tekstah-na-primere-angloyazychnoy-periodiki> (data obrashcheniya: 10.11.2021).

2. Kas'yanov V.V. Sopostavitel'nyj analiz sovremennoj terminologii finansovoj deyatel'nosti v anglijskom i russkom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2001.

3. Kostomarov V.G. Russkij yazyk v inoyazychnom potoke // Russkij yazyk za rubezhom. 1993. № 2. S. 6–9.

4. Plaksin V.A. Predmetno-terminologicheskaya sfera «bankovskaya deyatel'nost'»: derivacionno-pragmaticheskie i sociokul'turnye aspekty: dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2010.

5. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.V. Sovremennij ekonomicheskij slovar'. 5-e izd., pererab. i dop. M., 2006.

6. Trufanova N.O. Problema nominacii lic v finansovo-ekonomicheskoy terminologii: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2006.

Specific features of the linguistic adaptation of the English economic terms in the Russian term system

The article deals with the reasons of extending the composition of the common language by the means of the professional vocabulary at the example of the English neologisms, associated with the economic sphere, some models of their derivation and the adaptation in the Russian language.

Key words: *term system, economic communication, adaptation, borrowings, English loan words.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2022)

И.Н. ЗЫРЯНОВА, Д.А. БУДАЕВА
(Иркутск)

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАУЗАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (на материале глаголов *let* и *lassen*)

*Исследуются каузативные глаголы *let* и *lassen* с точки зрения когнитивно-прагматического подхода. Рассматриваются такие понятия, как «каузация», «каузативные глаголы», «каузативность» и «каузальность». В результате анализа примеров в английском и немецком языках были выделены динамико-силовые модели, которые отображают динамику сил каузативных глаголов *let* и *lassen*.*

Ключевые слова: *каузация, каузативные глаголы, каузативность, каузальность, агонист, антагонист.*

В современном языкознании термин *каузация* понимают достаточно широко. Многие исследователи связывают с каузацией выражение в синтаксисе причинно-следственных отношений. Изучение понятия *каузации* и смежных понятий *каузальность* и *причинность* восходит к работам Шарля Балли – одного из выдающихся лингвистов XX в. Балли выделяет класс каузативных глаголов, которые указывают на то, что субъект вызывает некое действие или состояние другого лица или предмета [2]. Каузативные глаголы (от лат. *causa* – «причина») – это переходные глаголы, имеющие значение причины (повода) для совершения действия.

Широкий и разнообразный круг языковых явлений включают в себя понятие каузативности. «Каузативность – это разновидность реляционного типа значения, свойственного глагольным предикатам» [1, с. 3]. Каузативный глагол занимает центральное место в нем. Каузативность и каузатив тесно связаны друг с другом.

Существуют такие конструкции, которые имеют одушевленного каузатора. Каузатор воздействует на лицо или предмет (далее обозначим их субъект и объект) и вызывает положительную или отрицательную реакцию со стороны последнего. Из этого можно выявить узкую трактовку термина «каузативность». Если рассмотреть данное понятие, абстрагиро-

вавшись от первого и применив широкий подход к изучению, можно выявить конструкции с глаголом *let*, которые выражают причинно-следственные отношения. Следовательно, это и будет являться широкой трактовкой категории «каузативность».

Рассмотрим некоторые подходы к понятию каузальности. В «Русской грамматике» предлагается расширенное понимание каузальности. Понятие каузальности в широком смысле «объединяет в себе такие значения, как предпосылка, основание, обоснование, подтверждение, доказательство, аргумент, довод, предопределенность, посылка, повод, предлог, стимул, целевая мотивировка. Весь этот круг отношений предполагает такую связь ситуаций, при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой» [5, с. 562]. Такие термины, как «обусловленность», «каузальность» и «причинность», трактуются как полные синонимы.

Как отмечает лингвист И.В. Одинцова, категория каузальности находится в рамках другой категории, а именно категории обусловленности, которая, в свою очередь, «включает в себя категории причины, следствия, цели и уступки» [4, с. 52]. Такая категория объединяет, во-первых, категорию причины и категорию следствия, во-вторых, возникающие между этими категориями причинно-следственные отношения. «Каузативность, в отличие от каузальности, является лексико-грамматической категорией, отражающей причинно-следственные отношения между субъектом и объектом» [1, с. 3]. Несмотря на сложность разграничения понятий каузативности и каузальности, оба термина неразрывно связаны с причинно-следственными отношениями.

Ряд ученых относит глагол *lassen* к группе каузативных глаголов. В этом случае *lassen* требует после себя дополнение в аккумулятиве (*Akk*), что является нехарактерным для других глаголов, относящихся к группе модальных. Лингвист В.П. Недеялков в ходе анализа словосочетаний с глаголом *lassen* определил его как служебный; в сочетании с инфинитивом образуется особая аналитическая форма, выражающая категорию каузативности (побуждения) [3].

Каузативные глаголы формируют макроситуации, анализируемый нами глагол *lassen* не является исключением. В.П. Недеялков и Г.Г. Сильницкий ввели такое понятие, как *макроситуация*. По их мнению, макроситуация состоит из «по меньшей мере двух микроси-

туаций, связанных между собой отношением каузации или причинения» [3]. Выделяют два вида микроситуаций:

- каузирующий;
- каузируемый.

Вся макроситуация включает такие компоненты, как каузатор, объект каузации, каузирующее действие и каузируемое состояние.

«Каузативная ситуация строится по определенной модели: $Ri - K - Rj - Sj$. Ri – каузатор, K – оператор каузации, выраженный каузативной конструкцией или каузативным глаголом, Rj – объект каузации, Sj – консеквент, т. е. некое эмоциональное состояние» [Там же]. Представленный порядок не является обязательным, т. е. порядок участников может меняться в зависимости от конкретной ситуации.

Рассмотрим некоторые примеры на основе представленной выше модели. На сегодняшний день одной из животрепещущих и обсуждаемых тем в СМИ является тема вакцинации. Проанализируем некоторые примеры из газеты *Die Welt*.

(1) *Brandenburgs Wissenschaftsministerin Manja Schüle (SPD) sagte mit Blick auf die rund 62 Millionen Bundesbürger, die sich bisher mindestens einmal haben impfen lassen: "Ich stehe hier für 62 Millionen Menschen, die sich solidarisch zeigen und die ihre Nachbarn, ihre Freunde und Kollegen schützen und vor allen Dingen unsere Kinder.*

Министр науки, обращаясь к вакцинированным согражданам, заявила о солидарности с их решением. По модели каузативной ситуации определим характер КС. Каузатор (Ri) в данном примере подразумевается и не выражен формально. Оператором каузации (K) является анализируемый нами глагол *lassen*. С синтаксической точки зрения K выступает в роли инфинитива в функции дополнения. Объектом (Rj) каузации являются вакцинированные граждане. Способом репрезентации консеквента (Sj) является выраженное в речи министра эмоциональное состояние.

(2) *Und wie zeigt man diese Liebe besser, als sich so sehr umeinander zu kümmern, dass man jemandem sagt: Bitte, lass dich impfen, denn ich liebe dich und möchte, dass du lebst.*

Губернатор обратился с призывом пройти вакцинацию. По его мнению, можно выразить заботу о другом человеке, сказав ему вакцинироваться. В роли каузатора в КС ситуации говорящий или агент, который является одушевленным лицом. Оператором каузации (K) является анализируемый нами глагол *las-*

sen. С синтаксической точки зрения (*K*) выступает в роли повелительного наклонения. Объект (*Rj*) каузации не имеет эксплицитного выражения в данной каузативной ситуации, однако под ним подразумевается группа людей, к которым совершается обращение. Способом репрезентации консеквента (*Sj*) является положительное отношение к ситуации.

(3) *Leben statt Lockdown. Lass dich impfen.*

Кампания по вакцинации предприятий розничной торговли и коммерческой недвижимости включала проведение акции, название которой отражает призыв к вакцинации. В данном примере выражается такой же призыв, как и в предыдущем.

В вышеприведенных примерах ядром семантического поля обсуждения пандемии является инвариантное значение глагола *lassen* в составе семой 'коронавирус'. Стоит отметить, что сам по себе глагол *lassen* не связан с медициной, но употребляется носителями языка в качестве определенного призыва и отражения реалий пандемии.

(4) *„Lieber Gott, lass mich sterben, ich kann nicht mehr“, fleht er damals.*

Обращение к Богу отнесем в отдельную группу. В роли каузатора в КС ситуации говорящий или агент, который является одушевленным лицом. Оператором каузации (*K*) является анализируемый нами глагол *lassen*. С синтаксической точки зрения (*K*) выступает в роли повелительного наклонения в значении мольбы. Объектом (*Rj*) каузации будет являться сам говорящий. Способ репрезентации консеквента (*Sj*) выражается в мольбе говорящего, в подавленном эмоциональном состоянии.

Рассмотрим некоторые каузативные ситуации и определим каузативный потенциал глаголов *let* и *lassen*.

(5) *Die frühlinghaften Temperaturen machen Lust auf alle Fensteröffnen und frische Luft ins Haus lassen.*

Значение, которое выражает глагол *lassen* в этом примере, совпадает с определением, данным в словаре Duden [6]: «*veranlassen oder bewirken, dass jemand, etwas irgendwohin gelangt*» («способствовать тому, чтобы что-то куда-то попало; в данном случае впустить свежий воздух в дом»). Как видим, выражается значение побуждения к действию, изменение состояния. Кроме того, *lassen* имеет признак транзитивности. Эти два условия являются обязательными для того, чтобы отнести глагол к группе лексических каузативов.

(6) *Wenn das so ist, werde ich schnell eins bauen lassen müssen.*

В данном примере адресат (с точки зрения грамматики – подлежащее) не выступает в роли агенса, напротив, он является пациентом, который дает поручение, и, как следствие, наступит определенное событие. Анализируя роль *lassen* в этом примере, мы приходим к тому, что глагол является грамматическим формантом, а его семантическое значение не выражается, оно теряется. В этом случае можно определить глагол *lassen* к группе аналитических каузативов.

(7) *Du musst mich ausreden lassen.*

В данном случае значение глагола *lassen* частично утрачивается, т. е. десемантизируется. Говорящий выражает в отношении адресанта волеизъявление о том, чтобы последний дал ему высказаться, т. е. не препятствовал определенному действию или допустил его. В данном случае (конструкция глагол + инфинитив) *lassen* с частичной утратой семантического значения можно отнести к группе аналитических каузативов.

Приведем для сравнения примеры с глаголом *let* и определим каузативный потенциал и способы его выражения.

(8) *And I was glad she let me leave the party to watch the movie.*

В этом примере выражается следующее значение – ‘not prevent or forbid; allow’ [7]. Говорящий сообщает о том, что он был рад, что она позволила ему уйти с вечеринки. Это значение является типичным для глагола *let*. В данном случае, как и с глаголом *lassen*, частично утрачивается семантическое значение и функциональная целостность, поэтому мы относим глагол *let* к группе аналитических каузативов.

(9) *I'm excited for you, but let me give you a couple of instructions.*

В этом примере глагол *let* имеет следующее значение – ‘in the imperative to formulate various expressions (making or responding to a suggestion, giving an instruction, or introducing a remark, making an offer of help, expressing an assumption)’ [7]. В данном случае говорящий обращается к адресату для того, чтобы дать распоряжение. Глагол *let* частично теряет свое номинативное значение, поэтому здесь он также относится к группе аналитических каузативов.

Один из родоначальников когнитивной лингвистики Леонард Талми в рамках своего исследования предложил такое понятие, как

модель динамики сил (МДС) в рамках теории динамики силы. Данная модель представляет собой взаимодействие сущностей и описывает их с точки зрения понимания силы. Говоря о динамике силы, Л. Талми писал: «“force dynamics” – how entities interact with respect to force» [8]. Эта когнитивно-семантическая категория описывает ситуации силового взаимодействия и противодействия и охватывает больше семантических полей, чем традиционная категория каузативности.

Лингвист Л. Талми в своей работе предложил специальные динамико-силовые схемы для отображения динамики силы. Ее основными составляющими являются следующие элементы: Агонист (Протагонист) и Антагонист. Агонист – это участник, который имеет внутреннюю тенденцию к движению (изменению состояния) или покою. Антагонист – участник, который оказывает силовое воздействие на Агониста.

Агонист является объектом действия, в то время как Антагонист – деятелем. В зависимости от конкретной ситуации Агонист после оказанного на него воздействия может сопротивляться и остаться в состоянии покоя или изменить свое состояние под влиянием Антагониста. Третьим немаловажным элементом является соотношение между силами. Для рассмотрения ситуаций с точки зрения динамики сил необходимо убедиться в том, что силы являются неравными, в противном случае такие ситуации не могут анализироваться с позиции динамики сил.

Антагонист (он же каузатор) и Агонист (каузируемый) противостоят в неравной борьбе, образуя каузативную ситуацию, характер которой определяется непосредственно соотношением силы каузатора и силы каузируемого.

Рассмотрим примеры с глаголом *let* и определим силовое взаимодействие Агониста и Антагониста:

(10) *Let the wind blow the leaves.*

В данном примере Агонист (листья) имеет внутреннюю тенденцию к покою, однако на него действует Антагонист (ветер), который является более сильным деятелем. В результате их взаимодействия мы наблюдаем изменение состояния Агониста и его последующее движение (колыхание).

(11) *He never lets himself to be pushed around.*

В этом случае Агонист не меняет свое состояние по той причине, что он является бо-

лее сильной сущностью и не позволяет помыкать собой. Нельзя утверждать, что его состояние является пассивным с эмоциональной точки зрения; вероятно, он затрачивает определенные усилия, чтобы не допустить вмешательства со стороны каузатора. Антагонист в данном случае остается в пресуппозиции, поскольку нам неизвестен конкретный деятель, но мы можем сделать вывод, что Антагонист не может оказать такого влияния, чтобы привести Агониста к движению. Как следствие, Агонист остается в состоянии покоя.

(12) *I just let three prisoners escape.*

Анализируя данный пример, мы отмечаем, что Агонист (в данном случае это группа заключенных) имеет внутреннюю тенденцию к движению. Эта группа заключенных является более сильным деятелем, поэтому в результате успешно противодействует Антагонисту, который не смог подавить внутреннюю тенденцию Агониста, в результате чего заключенные сбежали.

(13) *When I called her today, she didn't let me finish.*

Рассматривая эту ситуацию, необходимо отметить, что Агонист по своей сущности имеет тенденцию к движению (он позвонил), однако взаимодействие с более сильным деятелем – Антагонистом – приводит к тому, что движение Агониста блокируется, вследствие этого Агонист не смог закончить (предположительно: мысль, беседу).

Приведем примеры с глаголом *lassen*:

(14) *Ich lasse den Stein rollen.*

Анализ данного примера показывает, что Агонист (камень), имея внутреннюю тенденцию к покою, подвергается влиянию со стороны Антагониста (говорящего). Агонист является более слабым деятелем, поэтому в результате силового взаимодействия (возможно, с помощью силы гравитации) он переходит от состояния покоя к движению.

(15) *Sie ist wie ihre Mutter; sie hat keine Angst, und sie lässt sich nicht von anderen kontrollieren.*

В данном примере Агонист имеет внутреннюю тенденцию к покою и является более сильной сущностью, поэтому не дает Антагонисту контролировать себя. Антагонист находится в пресуппозиции, т. к. не выражается конкретное лицо. Результатом силового взаимодействия является неизменное состояние Агониста.

(16) *Nun hat die Polizei die beiden zusammen mit ihrer jungen Geisel entkommen lassen.*

Анализ примеров с каузативными глаголами

Оригинальный пример	Тенденция внутренней силы Агониста	Баланс сил	Результат силового воздействия
<i>Let the wind blow the leaves</i>	К покою	Агонист более слабый деятель	Движение
<i>Ich lasse den Stein rollen</i>			
<i>He never lets himself to be pushed around</i>	К покою	Агонист более сильный деятель	Покой
<i>Sie ist wie ihre Mutter; sie hat keine Angst, und sie lässt sich nicht von anderen kontrollieren</i>			
<i>I just let three prisoners escape</i>	К движению	Агонист более сильный деятель	Успешное преодоление сопротивлению
<i>Nun hat die Polizei die beiden zusammen mit ihrer jungen Geisel entkommen lassen</i>			
<i>When I called her today, she didn't let me finish</i>	К движению	Агонист более слабый деятель	Неуспешное сопротивление
<i>Er ließ sie nicht gehen</i>			

Агонистом в данном случае является группа лиц с молодым заложником, который имеет внутреннюю тенденцию к движению и является более сильным деятелем. Антагонистом является полиция, которая оказывается более слабым деятелем, поскольку упускает преступников.

(17) *Er ließ sie nicht gehen.*

В этом примере Агонист (она) – более слабый деятель, имеющий внутреннюю тенденцию к движению (уйти), однако Антагонист (он) является более сильным деятелем, поэтому он успешно оказывает влияние и не дает Агонисту уйти.

Представим результаты анализа примеров в виде таблицы (см. выше).

Вышеприведенные примеры соответствуют выделенной базовой модели стабильной силовой динамики (англ. *basic steady-state-force-dynamic patterns*) по Л. Талми. Рассмотрим еще некоторые примеры:

(18) *Das lässt sich erreichen, wenn man erneuerbare Energien kombiniert.*

Интересным наблюдением в этом примере является роль Антагониста, который обладает некоторыми свойствами, позволяющими облегчить выполнение действия. Использование возвратной конструкции с *lassen* применяется для передачи семантики среднего залога, когда Антагонист является и субъектом, и каузатором процесса, он как бы находится внутри процесса.

(19) *Lasst euch nicht von seiner Unterwürfigkeit täuschen.*

В данном примере между Антагонистом и Агонистом складываются такие отношения, что оба ссылаются на объект в пресуппозиции, т. е. того, кто находится внеязыковой действительности. Здесь мы также можем отметить наличие семантики среднего залога.

Таким образом, в рамках когнитивно-прагматического подхода исследование позволило прийти к следующему заключению: лексический прототип-инвариант, как, казалось бы, наиболее устойчивое и менее подвижное относительно других значение все-таки не является абсолютно устойчивым образованием, но скорее динамическим. В зависимости от контекста меняется собственное значение глагола: оно может превалировать или уходить на второй план.

Анализ примеров с каузативными глаголами показал, что *lassen* относится к группе как лексических, так и аналитических каузативов, т. е. вариативность его употребления и семантическое значение в целом являются более широкими, чем у глагола *let*, который служит для образования только аналитического каузатива. В обоих языках мы нашли случаи, когда наблюдается частичное утрачивание семантического значения; причем происходит это тогда, когда глаголы *let* и *lassen* относятся к группе аналитических каузативов.

Данное исследование представляет собой анализ каузативных глаголов с точки зрения теории динамики силы. Такое изучение позволяет пополнить представление о специфике класса каузальных глаголов на основе модели силовой динамики, разработанной Л. Талми.

Список литературы

1. Баклагова Ю.В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка [Электронный ресурс] // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2008. № 10. С. 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kauzalnosti-i-kauzativnosti-v-sisteme-yazyka> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
3. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. Типология морфологических и лексических каузативов. Л., 1969.
4. Одинцова И.В. Структурно-коммуникативные модели с причинной семантикой в простом предложении // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2002. № 1. С. 49–72.
5. Русская грамматика. Т. 2: Синтаксис / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1980.

6. Duden Online-Wörterbuch [Electronic resource]. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (дата обращения: 20.01.2022).

7. Oxford Wordpower Dictionary. Oxford University Press, 2007 [Electronic resource]. URL: <https://www.oed.com/> (дата обращения: 10.04.2020).

8. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, 2000.

9. Wolff P., Ventura T. When Russians learn English: How the meaning of causal verbs may change // Proceedings of the Twenty-Seventh Annual Boston University Conference on Language Development. Boston, 2003. P. 822–833.

* * *

1. Baklagova Yu.V. K voprosu o kauzal'nosti i kauzativnosti v sisteme yazyka [Elektronnyj resurs] // Vestn. Adyg. gos. un-ta. 2008. № 10. S. 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kauzalnosti-i-kauzativnosti-v-sisteme-yazyka> (дата обращения: 15.04.2019).

2. Balli Sh. *Obshchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. M., 1955.

3. Nedyalkov V.P., Sil'nickij G.G. *Tipologiya morfolozicheskikh i leksicheskikh kauzativov*. L., 1969.

4. Odincova I.V. *Strukturno-kommunikativnye modeli s prichinnoj semantikoj v prostom predlozhenii* // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 2002. № 1. S. 49–72.

5. *Russkaya grammatika*. T. 2: Sintaksis / pod red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1980.



Cognitive analysis of causative verbs in the English and German languages (based on the verbs 'let' and 'lassen')

The article deals with the study of the causative verbs 'let' and 'lassen' from the perspective of the cognitive and pragmatic approach. There are considered such concepts as "causation", "causative verbs", "causativity" and "causality". In the result of the analysis of the examples in the English and German languages there are revealed the dynamic and power models, reflecting the dynamics of the power of the causative verbs 'let' and 'lassen'.

Key words: *causation, causative verbs, causativity, causality, agonist, antagonist.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)

Н.Ю. СКОРОБАЧ
(Самара)

**СПОСОБЫ И ОСОБЕННОСТИ
СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ
ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ
В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ**

Рассматривается влияние психологического и социолингвистического аспектов на проявления вербальной агрессии в текстах современных англоязычных СМИ, что определяет способы выражения данного явления в разных типах текста. Предлагается условная классификация текстов, основанная на указанных выше аспектах; рассматривается характерная для каждого типа структура текстов, соответствующие каждому типу языковые средства выражения вербальной агрессии.



Ключевые слова: *вербальная агрессия, интернет-СМИ, жаргонизмы, вульгаризмы, средства художественной выразительности, социолингвистический подход.*

Агрессия – явление не новое, хорошо изученное психологами, социологами, криминалистами. Подробно описаны механизмы порождения, мотивы и способы реализации агрессии, цели ее использования и способы преодоления. Однако изучение данного явления не теряет своей актуальности. Вопреки ожиданиям футурологов, XXI век не стал веком торжества гуманитарной сферы. Напротив, третье тысячелетие ознаменовалось активным проникновением агрессии в средства массовой информации: телевидение, радио, печатную прессу, фильмы, видеоигры и музыку [5, с. 5]. Широкое распространение агрессии в интернет-изданиях, непосредственно в текстах статей аналитического и новостного жанра, приводит к вульгаризации речи, общему снижению речевой культуры.

В общих чертах агрессия (от лат. *aggredior* – «наступать», *agressio* – «нападение») как явление психологического порядка представляет собой целенаправленное разрушительное поведение, которое противоречит всем нормам человеческого существования и наносит вред, а зачастую физический ущерб, психический стресс (переживание, состояние страха, угнетенности и т. д.) объектам нападения [6, с. 7]. Психологический дискомфорт также

свойствен и субъекту агрессии. Дискомфорт у агрессора могут вызывать «неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации», которые приводят субъект в состояние стресса, депрессии, фрустрации [9, с. 7]. Таким образом, агрессивное поведение возникает как «результат интерпретации индивидом ситуации как угрожающей его безопасности» [4, с. 25], является инструментом психической саморегуляции, помогающим достичь благоприятного эмоционального сдвига [Там же, с. 23]. Агрессия выполняет функцию защитного механизма личности «от психического напряжения путем нападения на фрустратор или объект его замещающий» [3, с. 43].

Данный процесс находит отражение в публицистике и рассматривается как проявление вербальной агрессии. Анализ статей, размещенных на страницах ведущих англоязычных изданий (“The Guardian”, “Mirror” и др.) за период с 2020 до 2022 г., показал не только количественное увеличение проявления вербальной агрессии, но и качественное, т. е. усиление степени негативной оценки: увеличивается количество инвективной лексики, становятся возможными оскорбления, использование обценной лексики, злобая ирония, сарказм. Основные темы, вызывающие агрессивное речевое поведение со стороны современных журналистов: неспособность ведущих политических деятелей предпринять действия, препятствующие распространению коронавируса, скандалы в ходе выборов различного уровня, непрекращающиеся предположения о вмешательстве России в политические процессы, проходящие в других странах.

Появление вербальной агрессии как реакции журналиста на неблагоприятные явления внешнего мира можно рассматривать в двух аспектах: с точки зрения психологии и социолингвистики. Вербальная агрессия как психологическое состояние говорящего – это «форма поведения агрессивного, в которой используется отреагирование своих отрицательных эмоций как посредством следующих интонаций и других невербальных компонентов речи, так и посредством угрожающего содержания высказываний» [2, с. 12–15]. Появление вербальной агрессии в СМИ обусловлено негативными, с точки зрения автора текста, экстралингвистическими факторами – фрустраторами, которые активизируют эмоциональные

переживания. В результате когнитивной обработки информации агрессия возникает как природный защитный механизм, который помогает субъекту агрессии преодолеть фрустрацию. При этом объектами вербальной агрессии, замещающими фрустраторы, становятся политики разных уровней.

Помимо психологического аспекта, появление вербальной агрессии в текстах СМИ обусловлено влиянием социолингвистического аспекта, при котором агрессия выступает как «неаргументированное или вовсе или недостаточно аргументированное открытое или скрытое (латентное) вербальное воздействие на адресата, имеющее целью изменение его личностных установок (ментальных, идеологических, оценочных и так далее) или поражение в полемике» (курсив наш – Н.С.) [7]. Конечная цель воздействия – улучшение общественной жизни.

Выделение психологического и социолингвистического аспектов в механизме возникновения вербальной агрессии определяет способы ее выражения в текстах СМИ (прямой и косвенный способы), что, в свою очередь, влияет на субъектную организацию текста. Для текстов первого типа характерно совпадение субъекта и производителя речи, автор выступает как «человек индивидуальный» [8, с. 15], а вербальная агрессия является реализацией психологического свойства личности, реакцией на внешние неблагоприятные факторы. При этом резкие отрицательные оценки, исходящие от самого журналиста, – способ прямого выражения собственной позиции и агрессии. В данном случае осуществляется непосредственное воздействие на сознание читателя. Для текстов второго типа, в которых вербальная агрессия выражается косвенным способом, характерно несовпадение субъекта и производителя речи, т. е. отсутствует открытая авторская негативная оценка, используются разные типы цитирования. Читателю необходимо проделать некую мыслительную операцию при формировании собственной оценки полученной информации.

Существует объективный фактор использования косвенного способа выражения вербальной агрессии: автор публицистического текста не может быть свидетелем и участником всех событий, становится «ретранслятором». Субъективный фактор – журналист снимает с себя ответственность за чужие слова, что позволяет ему чувствовать себя свободно, включать в журналистский текст максимально

негативные оценки, даже нецензурную брань. Передача «чужих» высказывание становится способом дискредитировать политика «чужими» руками. Перед нами не выражение агрессии, как в первом типе текстов, а ее распространение.

Отметим, что вербальная агрессия во втором типе текстов исходит не от автора статьи, а от цитируемого субъекта, однако в обоих случаях центром субъектной организации текста является его автор: он подбирает материал для цитирования в соответствии с личными установками и интенциями. Таким образом, независимо от прямого или косвенного способа выражения вербальной агрессии в тексте, субъектом агрессии является его автор.

К числу особенностей средств выражения вербальной агрессии в текстах СМИ можно отнести разную степень негативной оценки, что наиболее ярко проявляется в выборе журналистом лексических, лексико-стилистических и синтаксических средств. Анализ лексики текстов первого типа выявил незначительное количество вульгаризмов, жаргонизмов, отсылки к обценной лексике. Характерно использование авторами лексем, семантика которых содержит негативную оценку политического деятеля как объекта агрессии. Например (о Борисе Джонсоне): *...that was nothing compared with the hypocrisy of his insistence that he "believed in the power of doing things together". ...Boris has only ever believed in doing what was good for Boris. Collaboration is a one-way street for any narcissist* [11] (... это было ничто по сравнению с его лицемерием, когда он настойчиво утверждал, что он «верит в силу совместных действий»... Борис всегда верил только в то, что было хорошо для Бориса. Сотрудничество – улица с односторонним движением для любого нарцисса).

Использование лексических единиц разговорного стиля в публицистическом тексте выполняет функцию речевой контрастности [1, с. 283], является экспрессивным средством снижения значимости политика и его действий. Например (о Терезе Мэй): *She partied with the wives of Russian oligarchs, pocketed Russian roubles...* [10] (Она тусовалась с женами российских олигархов, прикарманивала российские рубли...).

Лексические единицы с негативной семантикой и разговорные лексемы выражают слабую степень проявления речевой агрессии. Введение в журналистский текст оскорбле-

ний, вульгаризмов свидетельствует о высокой степени актуальности темы. Лексемы данного типа не только становятся средствами выражения агрессии, но также передают эмоциональное состояние автора. Например, реакция журналиста на заявление британского министра Гэвина Уильямсона о том, что создание вакцины от COVID является следствием выхода из ЕС и показателем величия Великобритании, а также характеристика членов кабинета министров, поддержавших Уильямсона: *Only an idiot would claim the vaccine triumph was a vindication of Brexit* [13] (Только **идиот** может утверждать, что триумф вакцины был оправданием Брексита). Далее: *A shoutout, too, to health minister Nadine Dorries, the imbecile's imbecile, who claimed it was all "thanks to Brexit"* [Ibid.] (Также **особая признательность** министру здравоохранения Надин Доррис, законченной идиотке, которая утверждала, что все это произошло «благодаря Брекситу»). Медицинский термин имбецил, характеризующий человека, страдающего средней степенью олигофрении, не способного мыслить последовательно, в данном контексте становится оскорблением. Эмоциональный оттенок – усиление признака – создается использованием повтора в грамматической конструкции притяжательного падежа (*the imbecile's imbecile*), а введение стилистически окрашенного *A shoutout* придает высказыванию иронический эффект.

Наиболее широко в текстах первого типа журналисты используют средства художественной выразительности, усиливающие эмоциональное впечатление и представляющие лексико-стилистический уровень: сравнение политических деятелей с животными, с неодушевленными предметами, гиперболизация отрицательных качеств политика, литота как указание на ущербность политиков, узорность их мышления.

Например, сравнение (о попытках Бориса Джонсона говорить правду): *It's like watching a cat try to bring up a six-kilo hairball* [14] (Это все равно, что смотреть, как кошка пытается вытащить шестикилограммовый комок шерсти). Или гиперболизация (о Борисе Джонсоне): *...our prime minister is a liar of international repute. Possibly even intergalactic* [Ibid.] (...наш премьер-министр – лжец с международной репутацией. Возможно, даже межгалактической). Или литота (характеристика членов кабинета министров Великобритании): *...Look at their little*

faces. They are simply the lowest calibre things ever assembled round that table – including the chairs... [14] (...Посмотрите на их мордашки. Это просто вещи самого низкого калибра, которые когда-либо собирались вокруг этого стола, включая стулья).

Синтаксический уровень языка представлен обращениями, вопросами, восклицаниями. Например, в следующем отрывке статьи вербальная агрессия направлена на Бориса Джонсона, который так и не сумел дать внятный ответ на вопрос о вечеринках, проводившихся на Даунинг-стрит в разгар пандемии: *...what?! What are you even talking about? Did you or didn't you go to a big party in your garden, you smirking fiberglass toby jug? Or do you also have to wait for some veteran civil servant to tell you whether or not you put your pants on the right way round this morning? Honestly mate, just MAN UP!* [15] (...что? О чем ты вообще говоришь? Ты ходил или не ходил на большую вечеринку в своем саду, ты, ухмыляющийся стеклопластиковый тоби-кувшин? Или тебе также нужно ждать, пока какой-нибудь ветеран из госслужащих скажет тебе, правильно ли ты надел штаны этим утром? Честно, приятель, просто будь МУЖИКОМ!). Вербальная агрессия выражена целым комплексом средств: вопросительно-восклицательными предложениями, фамильярным обращением (*you, mate*), графическим выделением фразового глагола с усилительной частицей – элементом разговорного стиля (*just MAN UP*) и др. Все эти средства выполняют не только аппелятивную, но и экспрессивно-оценочную функцию – выражают ироническое, презрительное отношение автора к политике.

Средством выражения вербальной агрессии является включение в публицистический текст элементов жанра пародии – «враждебное пародирование» [1, с. 284] речи или действий политика. Например, пародирование выступления Бориса Джонсона во время его визита в Шотландию, когда было необходимо принять важные политические решения: *"So, uh, I'm, uh, you know, it was very, very encouraging to see it. That's, that's ... I may have done some other things as well while I have been here although I can't immediately recollect what they are. It's been an action-packed day and always a joy to see you."* ...*This was the UK's very own Cicero talking* [11] («Так что я, ну, знаете, было очень, очень приятно это видеть. То есть, это... Возможно, я делал и другие вещи, пока был здесь, хотя сразу не могу

вспомнить, что именно. Это был насыщенный день, и я всегда рад вас видеть»... Это был собственный Цицерон из Великобритании). Негативный комический эффект создается несоответствием речи премьер-министра столь ответственному моменту в истории страны и выражается комплексом разноуровневых средств: частицами, междометиями (*so, uh*), повторами (*very, very; That's, that's*) и др. Сравнение с Цицероном усиливает авторскую негативную оценку.

Анализ средств выражения вербальной агрессии в текстах первого типа показал, что для них наиболее характерно широкое использование художественных средств создания отрицательного образа политика, что в комплексе создает иронический или саркастический эффект и выражает негативное отношение автора текста к объекту, вызывающему негодование / раздражение / ненависть.

Для текстов второго типа, «распространяющих» агрессию, характерна максимальная степень проявления негативной оценки. Среди текстов данного типа мы выделили следующие группы:

- 1) журналисты цитируют журналистов, работающих на другие издания, тележурналистов;
- 2) журналисты цитируют политиков;
- 3) журналисты цитируют друзей, знакомых и т. д.

Использование инвектив, вульгаризмов, жаргонной, обсценной лексики, грубых сравнений особенно характерно для текстов статей, в которых автор цитирует журналистов, ведущих различные телешоу. Например, в статье *Trump's 'going to be our first nomad ex-president' (Трамп станет нашим первым экс-президентом-кочевником)* автор приводит высказывание американского тележурналиста Стивена Колберта, ведущего передачи «Позднее шоу»: *"Ok, so there's some kumbaya, but also a fair amount of 'kiss my butt,'" Colbert joked. "Now, insulting your countrymen may seem like a bit of a strange way to bring people together, but Joe Biden wants to build a true big tent where everyone is welcome – the terrible people, the [bleeped], where the douche nozzle sits at the table of brotherhood next to the asshat, where the numnut holds hands with the jackhole, where the putz can raise his schmuck-faced children to be any kind of dillweed they want..."* [17]. Приводимое автором статьи высказывание содержит высококонтекстуальную лексику (*kumbaya*), разговорную (*numnut*), вульгаризмы (*'kiss my butt', putz, schmuck-faced children*), ругатель-

ства (*jackhole, kind of dillweed*), инвективу (*the douche nozzle, asshat*).

Часто журналисты включают в текстовое поле статьи высказывания политиков, содержащие вульгаризмы: *Olaf Scholz, who is also the vice-chancellor, reportedly criticised the commission president, Ursula von der Leyen, by name during a cabinet meeting on Monday, saying Berlin could not "let this shit repeat itself" and that the vaccine debacle was "a disgrace"* [12] (*Олаф Шольц, который также является вице-канцлером, как сообщается, раскритиковал президента комиссии Урсулу фон дер Ляйен во время заседания кабинета министров в понедельник, заявив, что Берлин не может «позволить этому дерьму повториться» и что провал вакцины был «позором»*).

Еще один способ дискредитации политика – передача журналистом информации, полученной от третьих лиц и порочащей политических деятелей, членов их семей. Например, в статье *Ivanka Trump obsessed with status, says former friend in tell-all essay (Иванка Трамп одержима статусом)*, журналист приводит рассказ Лисандры Орстром – бывшей школьной подруги Иванки Трамп, которая приписывает дочери бывшего американского президента высказывание, унижающее людей с низкими доходами и содержащее вульгаризм *fuckng*. На рекомендацию Орстром прочитать книгу «Падение империи» Ричарда Руссо, получившую Пулитцеровскую премию, Иванка Трамп якобы ответила: *'Lu, why would you tell me to read a book about fucking poor people?' I remember Ivanka saying, "she wrote. 'What part of you thinks I would be interested in this?'* [16] (*«Ли, почему ты посоветовала мне прочитать книгу о чертовых бедных людях?» – «Я помню, как говорила Иванка, – написала она. – Кто из вас думает, что мне это будет интересно?»*).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что количество вербальной агрессии в текстах СМИ не уменьшается, напротив, наблюдается его увеличение, усиливается степень критической оценки, следовательно, изучение данного явления остается актуальным. Появление вербальной агрессии обусловлено экстралингвистическими факторами: увеличение количества негативных внешних факторов приводит к усилению агрессии. Вербальная агрессия может рассматриваться как способ эмоциональной разрядки для автора текста, чувствующего необходимость высказать негодование, привлечь внимание чи-

тателя. Данная установка реализуется в публицистических текстах с прямым способом выражения вербальной агрессии, для которых характерны разная степень проявления агрессивной оценки, активное использование художественных средств выразительности языка.

В то же время вербальная агрессия является стратегией воздействия на читателя, средством формирования общественного мнения и включается в текст автором намеренно, реализуется во втором типе текстов, которые являются примером распространения агрессии. При распространении вербальной агрессии возможно использование лексем, выражающих крайне резкую негативную оценку, оскорблений, нецензурной лексики. Деление текстов на типы условно, т. к. конечная цель использования вербальной агрессии журналистом – достижение благоприятных перемен в обществе, в том числе и таким способом, как дискредитация образа политика, чья деятельность не направлена на всеобщее благо.

Список литературы

1. Абдальмуни Хадид Али. Жаргонизмы как средство экспрессивного пародирования в текстах СМИ [Электронный ресурс] // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2007. № 2-II. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhargonizmy-kak-sredstvo-ekspressivnogo-parodirovaniya-v-tekstah-smi-1> (дата обращения: 02.04.2022).
2. Власова Е.В. Речевая агрессия в печатных СМИ (на материале немецко- и русскоязычных газет 30-х – 90-х гг. XX в.): дис. ... канд. филол. Саратов, 2005.
3. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: учеб. пособие. 2-е изд. Барнаул, 2005.
4. Жмуров Д.В. Словарь терминов агрессии и насилия. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.
5. Коммуникативные агрессии XXI века: моногр. / под ред. В.А. Сидорова. Сер.: Петербургская школа журналистики и массовых коммуникаций. СПб., 2019.
6. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1998.
7. Сковородников А.П. Язык насилия в современной российской прессе // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения / отв. ред. А.П. Сковородников. Красноярск, 1997. Вып. 2. С. 10–15.
8. Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи // Язык современной публицистики: сб. ст. / сост. Г.Я. Солганик. 4-е изд., стер. М., 2017. С. 13–31.

9. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Минск, 1998.

10. Fleet Street Fox. Remember the Russia report? Boris Johnson would rather you didn't. Mirror [Electronic resource]. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/politics/remember-russia-report-boris-johnson-21318981> (дата обращения: 02.04.2022).

11. John Crace. Boris Johnson's Scotland trip proves essential to nobody. The Guardian [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2021/jan/28/boris-johnsons-scotland-trip-proves-essential-to-nobody?> (дата обращения: 02.04.2022).

12. Jon Henley. German minister criticises Von der Leyen over Covid vaccines 'disgrace' [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/world/2021/feb/04/german-minister-criticises-von-der-leyen-over-covid-vaccines-disgrace?> (дата обращения: 02.04.2022).

13. Marina Hyde. Only an idiot would claim the vaccine triumph was a vindication of Brexit [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/dec/04/idiot-vaccine-triumph-vindication-brexit?> (дата обращения: 02.04.2022).

14. Marina Hyde. Boris Johnson's 'charm', like a trolley in a supermarket car park, has its limits [Electronic resource] // Guardian URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/dec/11/boris-johnson-charm-prime-minister-england-dover?> (дата обращения: 02.04.2022).

15. Marina Hyde. Who's really leading Britain – Boris Johnson or the crazy-face emoji? [Electronic resource] // Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jan/11/britain-boris-johnson-lock-down-gathering-public> (дата обращения: 02.04.2022).

16. Rory Carroll. Ivanka Trump obsessed with status, says former friend in tell-all essay [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/nov/18/ivanka-trump-obsessed-with-status-says-former-friend-in-tell-all-essay?> (дата обращения: 02.04.2022).

17. Seth Meyers: Trump's 'going to be our first nomad ex-president' [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/culture/2020/dec/17/seth-meyers-trump-nomad-ex-president-late-night-recap?> (дата обращения: 02.04.2022).

* * *

1. Abdal'munim Hadi Ali. Zhargonizmy kak sredstvo ekspressivnogo parodirovaniya v tekstah SMI [Elektronnyj resurs] // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura. 2007. № 2-II. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhargonizmy-kak-sredstvo-ekspressivnogo-parodirovaniya-v-tekstah-smi-1> (дата обращения: 02.04.2022).

2. Vlasova E.V. Rechevaya agressiya v pechatnyh SMI (na materiale nemecko- i russkoyazychnyh ga-

zet 30-h – 90-h gg. XX v.): dis. ... kand. filol. Saratov, 2005.

3. Demina L.D., Ral'nikova I.A. Psihologicheskoe zdorov'e i zashchitnye mekhanizmy lichnosti: ucheb. posobie. 2-e izd. Barnaul, 2005.

4. Zhmurov D.V. Slovar' terminov agressii i nasiliya. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

5. Kommunikativnye agressii XXI veka: monogr. / pod red. V.A. Sidorova. Ser.: Peterburgskaya shkola zhurnalistiki i massovyh kommunikacij. SPb., 2019.

6. Semenyuk L.M. Psihologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrekcii. M., 1998.

7. Skovorodnikov A.P. Yazyk nasiliya v sovremennoj rossijskoj presse // Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obshcheniya / otv. red. A.P. Skovorodnikov. Krasnoyarsk, 1997. Vyp. 2. S. 10–15.

8. Solganik G.Ya. O strukture i vazhnejshih parametroh publicisticheskoy rechi // Yazyk sovremennoj publicistiki: sb. st. / sost. G.Ya. Solganik. 4-e izd., ster. M., 2017. S. 13–31.

9. Yurchuk V.V. Sovremennyy slovar' po psichologii. Minsk, 1998.

И.И. СКАЧКОВА
(Волгоград)

ЯЗЫКИ СЕМЕЙНО-БЫТОВОГО ОБЩЕНИЯ И УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ЧЛЕНОВ МИНОРИТАРНЫХ ГРУПП В США ВО ВТОРОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ XXI в.

Изучается изменение количества жителей США, использующих в семейно-бытовом общении английский и миноритарные языки во втором десятилетии XXI в. Описываются причины происходящих изменений, тенденции, которые они демонстрируют, и их влияние на статус английского языка в настоящее время. Подчеркивается, что американское общество становится все более гомогенным в языковом плане.

Ключевые слова: языковая политика, языковая ситуация, перепись населения, миноритарные языки, язык семейно-бытового общения.

The methods and specific features of the devices of the expression of the verbal aggression in the texts of the modern English mass media

The article deals with the influence of the psychological and sociolinguistic aspects on the manifestation of the verbal aggression in the texts of the modern English mass media, that defines the ways of the expression of the phenomenon in the texts of the different types. There is suggested the notional classification of the texts, based on the mentioned above aspects. The author considers the structure of the texts that is typical for each type and the linguistic means of the expression of the verbal aggression, corresponding to each type.

Key words: verbal aggression, online media, jargons, vulgarisms, devices of artistic expressiveness, sociolinguistic approach.

Язык является отражением социальной практики, поскольку живет в обществе и его развитие зависит от общества. Социальные изменения стимулируют функциональные изменения языка. Поскольку языковая политика часто направлена на изменение статуса того или иного языка, а статус языка зависит от социальных характеристик носителей этого языка, для изучения языковой политики США во втором десятилетии XXI в. необходимо исследовать языковую ситуацию в данном государстве в указанный период, важными компонентами которой являются языки семейно-бытового общения и уровень владения английским языком членами языковых миноритарных групп.

В работе «Языковая политика США в отношении миноритарных языков» мы пришли к выводу о том, что с 1980 по 2011 г. количество американцев, использующих миноритарные языки в семейно-бытовом общении, увеличилось на 158,2% [1 с. 68]. Проверим, продолжается ли эта тенденция во втором десятилетии XXI в. Для этого мы изучим и сравним языки, на которых говорят жители США в ситуации семейно-бытового общения, в 2011 г. и 2019 г., используя данные исследования американского общества за 2011 г. [5] и 2019 г. [6].

(Статья поступила в редакцию 25.04.2022)

Языки, используемые в качестве языка семейно-бытового общения, жителями США в возрасте 5 лет и старше (2019 г.)

Население старше 5 лет и языки семейно-бытового общения	2010 г.	%	2011 г.	2019 г.	%	Изменение 2010–2019 гг.	%
Население в возрасте 5 лет и старше	289 215 746	100		308 834 688	100	19 618 942	6,35
Язык семейно-бытового общения – английский язык	229 673 150	79,4		241 032 343	78,05	11 359 193	4,71
Язык семейно-бытового общения – миноритарный	59 542 596	20,6		67 802 345	21,95	8 259 749	12,18
Язык семейно-бытового общения – испанский			37 579 787	41 757 391	13,5	4 177 604	10

Результаты переписи населения США, проведенной, в 2020 г. пока недоступны. Миноритарный язык в нашем исследовании – это «в большинстве случаев материнский язык членов этнических миноритарных групп, к которым относятся иммигранты, коренные жители, жители аннексированных территорий и потомки невольных иммигрантов» [1, с. 61]. Материнский язык – это «язык, который естественным способом усваивается в процессе первичной социализации, являясь инструментом этой социализации» [Там же, с. 55]. В США термин *миноритет* главным образом «используется в отношении представителей небелого населения страны: коренным индейцам, афроамериканцам, пуэрториканцам, американцам мексиканского и азиатского происхождения» [Там же, с. 55].

В табл. 1 показаны данные о количестве жителей США, говорящих в ситуации семейно-бытового общения на английском, миноритарных и испанском языках. В табл. 1 данные о численности населения в возрасте 5 лет и старше, а также количество жителей США, использующих в качестве языка семейно-бытового общения английский и какой-либо миноритарный язык, приводятся за 2010 г., а данные о количестве американцев, говорящих дома по-испански, приводятся за 2011 г. Следует подчеркнуть, что испаноязычное население тщательно изучается американскими властями, по-

скольку в настоящее время это самая большая миноритарная группа в США.

В табл. 1 показано, что число жителей, которые в качестве языка семейно-бытового общения используют миноритарные языки (хотя и не обязательно, что они совсем не говорят на английском языке), увеличилось на 12,8%. Следует отметить, что темпы прироста населения, использующего миноритарный язык в повседневном общении, замедлились. В 1980-х гг. количество таких людей увеличилось на 38,1%, в 1990-х гг. – на 47,4%, а в 2000-х гг. – на 29,02%. В последние десятилетия в США отмечается замедление темпов роста населения. Например, по сравнению с данными переписи населения 2000 г. данные переписи 2010 г. показали, что население увеличилось на 27 323 632 чел., или на 9,7% [1, с. 63], а по сравнению с 2010 г. в 2022 г. население увеличилось на 23 815 340 чел., или на 7,16%. Это может быть объяснено старением населения и мерами, направленными на сокращение иммиграции после терактов 11 сентября 2001 г.

Сокращение иммиграции также может объясняться нежеланием людей переезжать в США по этой же причине и из-за экономического спада, в результате которого число рабочих мест сокращалось. Еще одной причиной уменьшения иммиграции является пандемия COVID-19.

Таблица 2

Самооценка уровня владения английским языком членов языковых миноритарных групп США в возрасте 5 лет и старше (2011, 2019 гг.)

Самооценка уровня владения английским языком членов языковых миноритарных групп	2011	%	2019	%	Изменение 2011–2019 гг., %
Говорят только на английском языке или владеют английским «очень хорошо» (“very well”)	35 255 826	58,2	42 338 178	62,4	16,73
Владеют английским языком хуже, чем «очень хорошо»	25 321 194	41,8	25 464 167	37,6	0,56

Таблица 3

Жители США, имеющие проблемы с английским языком (2011, 2019 гг.)

Год	Население США в возрасте 5 лет и старше, всего	Население США в возрасте 5 лет и старше, не владеющее английским языком в полном объеме	%
2011 г.	291 524 091	25 321 194	20,78
2019 г.	308 834 688	25 464 167	8,25

Следует отметить, что количество иммигрантов, приехавших в США в 2021 г., было наименьшим за всю историю наблюдений за миграционными процессами, которое началось в 1948 г., и сократилось за это время более чем в два раза. В 1948 г. коэффициент переезда составил 20,2%, а в 2021 г. – 8,4% и стал историческим минимумом [4].

Далее рассмотрим, как изменился уровень владения английским языком среди жителей США в возрасте 5 лет и старше, использующих миноритарные языки в ситуации семейно-бытового общения. Следует сказать о том, что в исследуемых данных могут быть ошибки, поскольку опрашивались только жители США старше пяти лет. Кроме того, анкетлируемые сами оценивали уровень владения английским языком, поэтому полученные результаты являются субъективными.

Уровень владения английским языком считается важным для недавних иммигрантов, поскольку считается, что свободное владение английским языком способствует более высокому уровню жизни и обеспечивает профессиональную мобильность [3].

В итоговых документах, составленных по результатам опроса о языках семейно-бытового общения жителей США в 2011 г., использовались 5 вариантов уровня владения английским языком. В таблицах показывалось, что американцы могут владеть английским языком *very well* («очень хорошо»), *well* («хорошо»), *not well* («плохо»), *not at all* («совсем нет»), *with some difficulty* («с некоторыми затруднениями») [5]. А в итоговых таблицах “2019: ACS 1-Year Estimates Subject Tables” использовалось только два варианта владения английским языком:

– *speak English only or speak English “very well”* («Говорят только на английском языке или владеют английским “очень хорошо»»),

– *speak English less than “very well”* («Владеют английским языком хуже, чем “очень хорошо»») [6].

Возможно, составители отчета исследования американского общества за 2019 г. учитывали в отчете о языках семейно-бытового общения эти два уровня владения английским языком, потому что Департамент образования США определяет уровень *very well* («очень хорошо») как порог для полного владения английским языком [5], и градация уровней неполного владения является нерелевантной для исследователей и властей. Следует также добавить, что в 2011 г. 60 577 020 американцев в возрасте 5 лет и старше в качестве языка семейно-бытового общения использовали миноритарные языки, а в 2019 г. таких людей было 67 802 345.

В табл. 2 представлены данные об изменении уровня владения английским языком среди жителей США в возрасте 5 лет и старше, использующих миноритарные языки в ситуации семейно-бытового общения. Данные, приведенные в табл. 2, наглядно иллюстрируют, что число жителей США в возрасте 5 лет и старше, владеющих английским языком в полном объеме, выросло с 2011 г. по 2019 г. на 16,73%, а количество американцев указанной возрастной группы, имеющих проблемы с английским языком, осталось практически неизменным. Это можно объяснить снижением темпов иммиграции в США и тем фактом, что приезжающие в страну владеют английским языком в полном объеме. Отсюда можно сделать вывод о том, что в настоящее время в США отсутствует угроза английскому языку со стороны языковых миноритарных групп.

Далее рассмотрим, какое количество жителей США в возрасте 5 лет и старше не владеет английским языком в полном объеме в 2011 г. и 2019 г. Табл. 3 демонстрирует, что в 2011 г. 20,78% жителей США в возрасте 5 лет и старше не владели английским языком в полном объеме, а в 2019 г. число таких американцев сократилось до 8,25%. Этот факт является еще одним доказательством того, что в настоящее время в США отсутствует угроза английскому языку со стороны языковых миноритарных групп.

В работе «Языковая политика США в отношении миноритарных языков» был сделан вывод о том в США существует реальное многоязычие, которое официально нигде не закре-

плено [1]. Исследование материалов Бюро переписи населения в США показало, что многоязычие в США сохраняется. Это доказывает тот факт, что для проведения переписи жителей США Бюро переписи населения подготовило видеопособия по языкам, печатные языковые справочники и языковые глоссарии на 59 миноритарных языках [2].

Проведенное исследование показывает, что языковая ситуация в США характеризуется высокой степенью значимости английского (мажоритарного) языка для миноритарных групп и низкой степенью значимости родного языка для членов миноритарных языковых групп. В США многоязычие широко распространено. В языковом плане американское общество становится все более гомогенным, что является закономерным результатом языковой политики США, несмотря на постулируемую политику мультикультурализма.

Список литературы

1. Скачкова И.И. Языковая политика США в отношении миноритарных языков: моногр. Волгоград, 2015.
2. 2020 Census: Conducting and Motivating the Count: Language Resources [Electronic resource]. URL: <https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/decade/2020/planning-management/count/language-resources.html> (дата обращения: 21.03.2022).
3. Fishman A. Multilingualism and non-English mother tongues // Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. N.Y., 2008. P. 115–132.
4. Kerns-D’Amore K., Marshall J., McKenzie B. Pandemic Did Not Disrupt Decline in Rate of People Moving [Electronic resource]. URL: <https://www.census.gov/library/stories/2022/03/united-states-migration-continued-decline-from-2020-to-2021.html> (дата обращения: 21.03.2022).
5. Ryan C. Language Use in the United States: 2011 // American Community Survey Reports, ACS-22. U.S. Census Bureau, Washington, DC. 2013 [Electronic resource]. URL: <https://www.census.gov/.../2013pubs/acs-22.pdf> (дата обращения: 21.03.2022).
6. S1601: Language spoken at home [Electronic resource]. URL: https://data.census.gov/cedsci/table?q=S1601%3A%20LANGUAGE%20SPOKEN%20AT%20HOME&g=0100000US_310XX00US17140,28140,31080,41860&d=ACS%201-Year%20Estimates%20Subject%20Tables&tid=ACSST1Y2019.S1601 (дата обращения: 14.03.2022)

* * *

1. Skachkova I.I. Yazykovaya politika SSHA v otnoshenii minoritarnykh yazykov: monogr. Volgograd, 2015.

The languages of the everyday family communication and the level of mastering the English language by the members of the minority groups in the USA in the second decade of the XXIst century

The article deals with the study of the change of the quality of the population of the USA, using the English and minority languages in the everyday family communication in the second decade of the XXIst century. There are described the reasons of the changes and the tendencies that they demonstrate, and their influence on the status of the English language at the present moment. The author emphasizes that the American society is becoming more and more homogeneous in the language plan.

Key words: *language policy, linguistic situation, population census, minority languages, language of everyday family communication.*

(Статья поступила в редакцию 14.04.2022)

А.А. МУСАЕВА, Э.Х. АРСАЛИЕВА
(Грозный)

К ВОПРОСУ ОБ ИМПЛИЦИТНОМ ОТРИЦАНИИ В РЕЧЕВОМ ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Рассматриваются значение имплицитного отрицания и методы его использования. Предметом исследования является общий смысл высказываний, формирующийся с опорой на общий опыт говорящих с учетом жестов, мимики, ориентации на языковой контекст. Выявляется имплицитное (неявное) отрицание в различных речевых проявлениях лексических единиц.

Ключевые слова: *имплицитный, отрицание, дискурс, категория, проблема, исследование, роман, язык, средства выражения, методы.*

Следует отметить, что отрицание – одна из категорий грамматики, которая существует еще с античных времен как в английском языке, так и в других языках мира. Мы утвержда-

ем, что категория отрицательных суждений занимает значительное место как в древних, так и в современных языковых и речевых исследованиях как единый механизм концептуального познания.

В последнее время изучение языкового отрицания пользуется большой популярностью среди лингвистов. Выявление смысла говорящего включает рассмотрение как эксплицитной, так и имплицитной информации. Отрицание является центральным средством передачи информации в процессе коммуникации. Чарльз Калев Колтон, английский писатель и коллекционер, однажды заявил: «Знание двояко и состоит не только в утверждении того, что истинно, но и в отрицании того, что ложно» [5].

Существует ряд критериев измерения, по которым мы можем классифицировать отрицательные выражения по группам. Мы проводим различие между отрицанием в утверждаемом значении (эксплицитное) и отрицанием в неутверждаемом содержании (имплицитное). В естественном языке существует богатый выбор способов и средств, которые мы можем использовать для классификации эксплицитных отрицательных высказываний. Эксплицитная информация является информацией, которая открыто выражается лексическими единицами и грамматическими формами. Она является частью поверхностной структурной формы.

В данной работе мы предприняли попытку рассмотреть и описать некоторые типы имплицитного отрицания, характерные для диалогов. Мы использовали компонентный анализ и методы описания. В качестве языковых примеров мы взяли за основу отрывки из романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение», содержащие имплицитное отрицание.

Главная роль имплицитного отрицания также заключается в передаче негативного смысла высказывания. Значение имплицитно-отрицательных выражений обычно выводится из самого контекста, и таким образом нам необходимо проанализировать значение предложения, т. к. негативность может заключаться в глаголах, наречиях, существительных, прилагательных и даже предлогах и союзах.

Проблема дальнейшего нашего исследования заключается в выявлении коммуникативно-функциональных характеристик отрицательных высказываний и конструкций с «неосновными» имплицитными (скрытые, неявные, подразумеваемые) средствами язы-

ка, комбинирующиеся с выражением других функционально-семантических категорий.

Как известно, отрицание относится к ряду категорий таких качеств, как реальность, опровержение, ограничение. Говоря об отрицании, мы можем выделить тот факт, что любое отрицательное высказывание является своеобразной формой воспроизведения реальности в выполнении логических связей между предметами. Человеческое мышление невозможно реализовать без каких-либо логических операций отрицания, без вербальных актов возражения, протеста, несогласия и установления различий между объектами. Исходя из данной теории, можно утверждать, что именно на отрицание опирается одна из важнейших категорий познания человека.

Как пишут отечественные и зарубежные исследователи, законы, управляющие функционированием языковых средств в различных сферах общения, не могут быть неизменными, особенно в таких случаях, когда речь идет о смысловых переплетениях, о взаимопроницаемости разных функциональных стилей, об отсутствии четких границ в стилистической окрашенности разных единиц. Все это влияет на изменчивость принципов языкового отбора для создания того или иного конкретного текста [1]. Изучению категории отрицания уделяется внимание в трудах Пражской лингвистической школы, в функционально-генеративной грамматике Сталла, в функциональном синтаксисе Куно, в системной функциональной грамматике Брескампа и других представителей зарубежной функциональной лингвистики. Этот вопрос в разных его формах затрагивается также в исследованиях таких отечественных лингвистов, как А.В. Бондарко, В.Г. Гак, Г.А. Золотова, Н.Ю. Шведова, В.И. Карасик, К.Г. Крушельницкая, И.П. Распопов, Н.И. Слюсарева и др.

Более распространенным и общепризнанным определением отрицания среди языковедов является предложенное А.М. Пешковским, которое заключается в «выражении через все возможные языковые средства» [2]. В соответствии со структурой и семантической спецификой отрицание является представлением познания способами свойственного нам языка. И на вопрос, есть ли в мире язык, в котором нет форм отрицания, мы отвечаем, что нет такого языка, в котором не нашлось бы ни одной формы отрицательного высказывания. Этот факт, по мнению В.А. Плуменяна, определяет роль отрицания как одного из ком-

понентов так называемого «универсального грамматического набора» [3].

Вопрос имплицитности был одной из основ прагматики, о чем свидетельствуют понятия имплицатуры, презумпции и акта непрямого языка, которые были в центре вопросов прагматики на протяжении многих лет. Благодаря разнообразным средствам и способам имплицитных высказываний с отрицанием исследователи все больше заинтересованы их взаимодействием со значениями других категориальных единиц в условиях их выражения.

Отрицание является лишь частью семантической структуры лексических единиц. Таким образом, лексические ресурсы отрицания, с одной стороны, упрощают коммуникацию, поскольку дают возможность передавать определенную информацию с отрицанием в комплексе, а с другой – это отрицание функционально ограничено рамками определенной содержательной структуры. Это связано со скрытой природой неявного отрицания, благодаря которому нам удается избежать прямого отрицания или отказа, которое иногда может быть оскорбительным для собеседника. Имплицитное отрицание делает процесс общения «более плавным», т. к. с его помощью люди, участвующие в общении, косвенно выражают отрицание или противоречие.

Имплицитные отрицательные высказывания актуализируются через ряд слов, не отражающих отрицание как таковое по своей семантике. Семантически утвердительные предложения могут содержать в себе высказывания негативного смысла, выражающее несогласие или отказ. В английском языке это могут быть такие слова, как *seldom*, *rarely*, *far from*, *scarcely*, *hardly*, *barely*, *little*, *few* [4], которые на самом деле выражают не отрицание в своих значениях, а являются оценочными лексическими единицами и могут выражать слабую степень реальности или осуществления какого-либо признака события или факта. С.Д. Кацнельсон пишет, что описание любого языка не может быть полным, пока в нем не найдут отражения неявные категории языка и прочие элементы «скрытой» грамматики [5].

Несмотря на то, что лингвисты продолжают проявлять интерес к категории имплицитного отрицания, здесь все еще остается немало нерешенных вопросов. Изучение разных средств и способов выражения скрытого отрицания в современном английском языке позволяет полагать, что имплицитная семантика этой категории выражается посредством использования разноуровневых, специальных и компонентных единиц.

Имплицитные отрицательные высказывания из романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение»

Пример	Перевод	Интерпретация
1. He was not near enough to hear any of their discourse, but she could see how seldom they spoke to each other, and how formal and cold was their manner whenever they did	Она находилась недостаточно близко, чтобы слышать их разговор, но она могла видеть, как редко они разговаривали друг с другом и как формально и холодно они вели себя всякий раз, когда вели беседу	В данном примере сообщается, что герои не проявляли активности в общении, что беседа носит формальный характер. Иначе говоря, эмоциональной вовлеченности и личного интереса со стороны обоих участников диалога не прослеживается
2. I was certainly very far from expecting them to make so strong an impression. I had not the smallest idea of their being ever felt in such a way	Я, конечно, был очень далек от того, чтобы ожидать, что они произведут такое сильное впечатление. У меня не было ни малейшего представления о том, что они когда-либо чувствовали себя так	Данный пример выражает маловероятность грядущего события посредством использования словосочетания <i>far from</i> . Слово <i>smallest</i> не является отрицанием в самостоятельном употреблении, но в отрицательном предложении с глаголом в отрицательной форме <i>had not</i> выражает невозможность возникновения таких чувств
3. Steady to his purpose, he scarcely spoke ten words to her through the whole of Saturday, and though they were at one time left by themselves for half-an-hour, he adhered most conscientiously to his book, and would not even look at her	Твердо придерживаясь своей цели, он едва ли сказал ей и десяти слов за всю субботу, и хотя однажды они были оставлены на полчаса наедине, он добросовестно придерживался своей книги и даже не смотрел на нее	Подразумеваемый смысл этого высказывания заключается в том, что герой был сознательно немногословен и сдержан, не нарушая своего замысла. Автор передает неосуществимость иного, более теплого поведения героя
4. I hardly know how Mr. Collins was first introduced to her notice, but he certainly has not known her long	Я едва ли знаю, как мистер Коллинз впервые был представлен ее вниманию, но он, конечно, не так давно ее знает	Данный пример повествует о том, что героиня сомневается в том, что знает, когда был представлен ей мистер Коллинс, сомнение выражается опосредовано через слово <i>hardly</i> , которое передает затруднение в воспоминании представления героя
5. Our plain manner of living, our small rooms and few domestics, and the <i>little</i> we see of the world, must make Hunsford extremely dull to a young lady like yourself; <i>but</i> I hope you will believe us grateful for the condescension, and that we have done everything in our power to prevent your spending your time unpleasantly	Наш простой образ жизни, наши маленькие комнаты и многочисленная прислуга, а также то небольшое, что мы видим в мире, должны сделать Хансфорд чрезвычайно скучным для такой молодой леди, как вы; но я надеюсь, вы поверите, что мы благодарны за снисхождение и что мы сделали все, что в наших силах, чтобы вы не проводили свое время неприятно	В данном примере автор сообщает, что условия и кругозор героев достаточно неудобны и узки, и что их жизнь разнообразна и не насыщена, что может вызвать эмотивную антипатию у девушки. Пример содержит оценочный смысл негативной коннотации
6. You will hardly bear to be long outdone by Jane	Вы вряд ли выдержите, если Джейн надолго вас превзойдет	Выражается сомнение вероятности позитивного проявления чувств и эмоций героя по поводу возможного наступления события

Как показывает лексикографический анализ фактического материала, для формирования имплицитного отрицательного значения могут использоваться предложные средства выражения несогласия. Это такие предлоги, как *but, yet, though, although, rather*. Рассмотрим примеры.

A. But on the following morning, every hope of this kind was done away («Но на следующее утро все надежды такого рода рухнули»). Этот пример можно проинтерпретировать так: *But on the following morning, every hope of this kind was done away* → *on the following morning there was nothing to hope for...* («на следующее утро

надеясь было не на что») – в данном примере мы не видим никаких маркеров явного отрицания, однако выражение *was done away* в своей структуре этого примера представляет отрицательный смысл, который мы могли бы выразить и словосочетанием *there was nothing to hope for*.

B. ...and yet that he should look at her because he disliked her, was still more strange («и все же то, что он смотрел на нее, потому что она ему не нравилась, было еще более странным»). Данный пример можно проинтерпретировать так: *...and yet that he should look at her because he disliked her, was still more strange* → *it was not clear; he should look at her, even if did not like her* («это было непонятно; он должен был смотреть на нее в упор, даже если она ему не нравилась») – данный пример рассматривается и как явное отрицание, т. к. глагол *disliked* является конкретной моделью действия отрицания, хотя в другом случае мы можем использовать и *did not like*.

C. I have often observed how little young ladies are interested by books of a serious stamp, though written solely for their benefit («Я часто наблюдал, как мало юных леди интересуют книги серьезного содержания, хотя и написанные исключительно для их пользы»). Этот пример можно проинтерпретировать так: *I have often observed how little young ladies are interested by books of a serious stamp, though written solely for their benefit*. → *He could not understand why not many young ladies are out of interest by books of a serious stamp...* («Он не мог понять, почему не многие юные леди не интересуются книгами серьезной марки...») – этот пример показывает значение отрицания в выражении лексической единицы *little*, которое мы могли бы заменить на *not many*.

Далее рассмотрим пример, в котором утвердительная форма предложения выражает отрицание: *Such I was, from eight to eight and twenty; and such I might still have been but for you, dearest, loveliest Elizabeth!* – в данном примере лексема *but* не выступает в качестве отрицательного смысла, но под влиянием синтаксической структуры нашего примера, который выражает ирреальную связь *not* и *but* не могут вытеснять друг друга. Исходя из этого в слове *but* можно рассмотреть идею функционального рода отрицание: *Такой я была с восьми до двадцати восьми лет; и такой я могла бы быть и сейчас, если бы не ты, дорогая, прелестнейшая Элизабет!*

Мы очередной раз хотим выделить, что отрицательные высказывания могут быть выра-

жены явно (эксплицитно), так и неявно/скрыто (имплицитно) – способными создавать особый смысловой фон [3]. Важно помнить, что эксплицитное отрицание не обязательно означает, что отрицание морфологически открыто. Рассмотрим пример, где используется возможность скрытого выражения отрицания: *That is a question which Mr. Darcy only can answer* («На этот вопрос может ответить только мистер Дарси»). В этом предложении за эксплицитным интенсифицированным утверждением скрыто имплицитное отрицание. Ср.: *No one but Mr. Darcy can answer that question* (говоря, что только Мистер Дарси может ответить на этот вопрос, человек утверждает содержание, эквивалентное тому, что утверждается исключительным предложением – «Никто кроме мистера Дарси не может ответить на этот вопрос»; данный отрицательный компонент является частью утверждаемого значения, хотя и не имеет отрицательной морфологии и не является синтаксически отрицательным).

В том случае, если мы выражаем отрицание через скрытые привативы, смысл всей идеи проявления отрицания проявляется при полном отсутствии его формальной выраженности. К скрытым привативам относятся некоторые наречия, имена существительные и прилагательные, например *many, all (not one); majority (not minority); young (not old)* и т. д.

A. They may wish many things besides his happiness... («Они могут желать ему многого, кроме счастья...»).

B. In a moment they were all out of the chaise, rejoicing at the sight of each other («Через мгновение все они выскочили из шезлонга, радуясь при виде друг друга»)

C. Young women should always be properly guarded and attended, according to their situation in life («Молодые женщины всегда должны находиться под надлежащей охраной и вниманием в соответствии с их жизненным положением»).

В отдельных случаях негативное эмоциональное состояние выступает фактором для использования имплицитного отрицания, определяющим сравнительную прагматическую ценность той или иной альтернативы.

Для текущих целей мы рассматриваем класс «эмотивных» предикатов (эмоциональная коннотация слова или выражения, которое используется вместо слова, имеющего аналогичное значение, но менее аффективное качество), вызывающих негативные умозаключения, хотя их отрицательное содержание и не утверждается.

A. *I must now mention a circumstance which I would wish to **forget** myself, and which no obligation less than the present should induce me to unfold to any human being* («Теперь я должен упомянуть об обстоятельстве, о котором я хотел бы забыть сам, и которое ни одно обязательство, меньшее, чем настоящее, не должно побуждать меня раскрываться любому человеческому существу»). В данном примере лексема *forget* в своей семантике имеет отрицательный компонент, который мы можем интерпретировать («забыть» равносильно «не вспомнить»). Смысл этого высказывания может быть эксплицирован следующим образом: «Теперь я должен упомянуть об одном обстоятельстве, о котором я предпочел бы никогда не вспоминать...».

B. *Of the lady's sensations they remained a little in doubt; but that the gentleman was overflowing with admiration was evident enough* («В чувствах леди они немного сомневались, но то, что джентльмен был переполнен восхищением, было достаточно очевидно»). Смысл данного предложения можно понять как *They were not entirely sure of the lady's feelings, but that the gentleman was overwhelmed with admiration was evident enough* («Они не были полностью уверены в чувствах леди, но то, что джентльмен был переполнен восхищением, было достаточно очевидно»).

C. *With proper civilities the ladies then with drew; all of them equally surprised that he meditated a quick return* («С подобающей вежливостью дамы удалились; все они были одинаково удивлены тем, что он намеревался быстро вернуться»). Услышав подобное высказывание, можно сделать отрицательный вывод: *...all of them equally surprised that he meditated a quick return – they did not expect that he meditated a quick return* («они не ожидали, что он замыслил быстро вернуться»).

Имплицитное отрицание – метод, с помощью которого люди могут донести свое мнение, если оно расходится с мнением собеседника или не полностью соответствует ему, не выражая напрямую свое несогласие или отказ. Можно считать, что это процесс, благодаря которому достигается компромисс без спора, агрессии, разногласий.

Ряд вышеперечисленных примеров с помощью прилагательных, наречий, имен существительных показывает, что в предложении имплицитное отрицание отличается по своему составу в целом от традиционного отрицания, которое мы можем выразить через отри-

цательное слово *нет*, отрицательную частицу *не* или же с помощью отрицательных приставок и суффиксов. В частности, оно генерируется базой в своей структуре смыслового отрицания. Таким образом, мы пришли к выводу, что отрицание способствует возникновению феномена альтернативности в разных позициях.

Таким образом, проанализировав материал, мы утверждаем, что для выражения имPLICITного отрицания нет необходимости прямых маркеров негативности. Однако имPLICITная информация является частью смысла, предназначенного для понимания собеседника.

Список литературы

1. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика английского языка. М., 1989.
2. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956.
3. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: Грамматические значения и грамматические системы языков мира: учеб. пособие. М., 2011.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.
5. Современный философский словарь / под общ. ред. проф. В.Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 1998.
6. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.
7. Мусаева А.А. Семантика и функции отрицания в англоязычном публицистическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2012.

* * *

1. Razinkina N.M. Funkcional'naya stilistika anglijskogoazyka. M., 1989.
2. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osvshchenii. M., 1956.
3. Plungyan V.A. Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: Grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira: ucheb. posobie. M., 2011.
4. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Yarceva. M., 1990.
5. Sovremennij filosofskij slovar' / pod obshch. red. prof. V.E. Kemerova. London, Frankfurt-na-Majne, Parizh, Lyukseburg, Moskva, Minsk, 1998.
6. Kacnel'son S.D. Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie. L., 1972.
7. Musaeva A.A. Semantika i funkcii otricaniya v angloyazychnom publicisticheskom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2012.

Considering the issue of the implicit negation in the speech discourse based on the novel "Pride and Prejudice" by Jane Austen

The article deals with the meaning of the implicit negation and the methods of its usage. The subject of the study is the general meaning of the statement, forming on the basis of the general experience of the speakers with the consideration of gestures, mime and fixation on the language context. There is revealed the implicit (not evident) negation in the different speech demonstration of the lexical units.

Key words: *implicit, negation, discourse, category, issue, research, novel, language, means of expression, methods.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2022)

О.О. КАНДРАШКИНА
(Самара)

ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА (на примере романа Р.М. Уилсона «Улица Эрика»)

Рассматриваются средства создания художественного пространства с позиций лингвопоэтики в романе Р.М. Уилсона «Улица Эрика». Роман затрагивает тему Североирландского конфликта. Анализ показал, что наиболее репрезентативными средствами реализации пространственных отношений выступают топонимы, локативная лексика, атрибуты и эпитеты, выражающие субъективную оценку восприятия пространства персонажем. Эти средства влияют на композиционную и смысловую структуру текста, а также участвуют в передаче основных идей и тем романа.

Ключевые слова: *локативная лексика, топонимы, Североирландский конфликт, художественное пространство.*

Категория пространства выступает одной из важнейших категорий, которая определяет композиционную и смысловую структуру текста, организует его целостность и раскрывает

глубинный смысл. Ее реализация обеспечивает конкретность и реалистичность описываемых в художественном произведении событий, а также может указывать на социальную среду и статус персонажей, предопределяя их поведение и поступки. Пространственная организация художественного текста выходит за его пределы, т. к. характеристики и свойства запечатленного в тексте пространства содержат в себе общественно-исторический и культурный контекст [3, с. 106].

Художественное пространство в тексте может иметь различные свойства и характеристики, оно может быть конкретным или абстрактным, замкнутым или открытым, расширяющимся или сужающимся по отношению к персонажам, а также отражать реальные свойства географического пространства с помощью топонимов [Там же, с. 145–147]. Локализаторы пространства могут обладать культурно-историческим подтекстом, требуя от читателя определенных фоновых знаний для верного восприятия литературного текста. Изучение пространственных характеристик произведения словесно-художественного творчества способствует более глубокому осмыслению и пониманию его тем и идей [1, с. 151–153]. Наше исследование опирается на базовые категории, принципы и приемы лингвопоэтического анализа, направленного на выявление роли формальных языковых элементов в передаче некоего идейно-художественного содержания и в создании определенного эстетического эффекта [2, с. 17]. В статье проводится лингвопоэтический анализ языковых единиц, участвующих в выражении пространственного фона в романе.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью произведений современной британской литературы, которые отражают исторические события Североирландского конфликта. Лингвопоэтический анализ категории пространства необходим для понимания главных идей произведения, связанных с темой военизированного этнополитического конфликта. Целью статьи является выявление наиболее значимых способов репрезентации пространственных характеристик в исследуемом романе.

Материалом исследования послужил роман североирландского англоязычного писателя Роберта Маклайема Уилсона «Улица Эрика», опубликованный в 1996 г. Роман повествует о жизни главного героя, Джейка и его

близких друзей в Белфасте в период переговоров о прекращении огня в 1994 г.

Метод тематического расслоения текста с позиций лингвопоэтики позволил нам выделить фрагменты, непосредственно содержащие указание на пространственный фон и временной аспект описываемых событий. Рассмотрим фрагмент романа, в котором отображен пространственный континуум: *There was a police checkpoint stopping cars at the mouth of the Lisburn Road. As we passed, a cop greeted Mary by name. I didn't like that. There was still enough of the working-class Catholic in me not to like that* [8, p. 3].

В первом предложении мы можем проследить средства создания пространственного фона: субстантивное словосочетание *police checkpoint* и содержащую топоним предложно-падежную фразу *at the mouth of the Lisburn Road*. Сложное существительное с локативной семантикой *checkpoint* несет в себе важную содержательно-фактуальную информацию. Оно создает художественное пространство города, связанное с военным положением, т. к. в Белфасте были блокпосты, на которых досматривали автомобили на предмет оружия для предотвращения стычек и беспорядков.

Религиозный фон фрагмента подчеркивается при помощи атрибутивного сочетания *working-class Catholic*, которое раскрывает принадлежность персонажа к католицизму. Данное словосочетание участвует в создании художественного пространства, связанного с темой религиозной разобщенности как одной из исторических предпосылок военизированного противостояния.

Помимо этого лексема *Catholic* в контексте отрывка выступает контекстным антонимом сленгизма *cop*, который обычно встречается в негативно окрашенном контексте. Смысловая оппозиция *cop – Catholic* имплицитно подчеркивает неприязнь главного героя, католика, к полицейским. Эта подтекстовая информация, связанная с темой романа, заключается в том, что полицейские в районах межконфессиональной напряженности поддерживали протестантское население и предвзято относились к жителям католических районов. Усиление эмоционально-оценочного тона отрывка выражено далее при помощи синонимичного повтора статального предиката в отрицательной форме со значением предпочтения *I didn't like – not to like*, который призван подчеркнуть негативное отношение главного персонажа к полицейским, когда один из них поздоровался с его знакомой.

В нижеприведенном текстовом фрагменте также можно проследить религиозный подтекст романа: *Crab, Hally and I worked North Belfast. It was mostly poor up here so we had a lot of ground to cover. We were thrillingly ecumenical and we raided Protestant estates with all the elan and grace with which we raided Catholic ones. I could never see the difference. There were grim estates and their multiple greys* [8, p. 63].

Место разворачивания событий обозначено с помощью препозитивного атрибутивного сочетания с топонимом *North Belfast*, который указывает на разделение Белфаста на несколько районов. Подтекстовая информация топонима заключается в том, что Северный район Белфаста – это протестантский район. Таким образом, писатель снова обращает наше внимание на религиозную составляющую социально-политического кризиса в Северной Ирландии.

Синтаксические параллельные конструкции с прямым дополнением *we raided Protestant estates... we raided Catholic ones* также призваны привлечь внимание читателя к теме религии. Препозитивные определения *Catholic* и *Protestant* обозначают разные районы города, в которых проживало либо протестантское, либо католическое население. Характер профессии героя акцентируется с помощью акционального предиката *raid*, который объясняется как *to make a raid on* и содержит семы «наносить урон», «разрушать». При помощи данного глагола автор создает социальное пространство романа, связанное с работой главного персонажа – коллекторской деятельностью. Субъективное отношение Джейка к теме религии актуализируется в синтагме *I could never see the difference*, из которой мы можем заключить, что он не придавал значения тому, к какой конфессии принадлежал человек и считал, что это не влияло на личностные качества и его отношения с другими людьми. Субстантивное предложно-падежное сочетание образа действия *with all the elan and grace with which* также призвано подчеркнуть признак «индифферентности», т. к. персонажам было не важно, в каком именно районе и у кого конфисковывать имущество – у католиков или у протестантов.

Следующий отрывок исследуемого романа содержит описание городского пространства: *The hotel was one of the tallest buildings in this flat, flat town and I could see all Belfast from up there. I could see the City Hospital like a biscuit box with orange trim. I could see the bruised, carious Falls. I could see the breezeblock rubble and trubble of Rathcoole, fat and ominous in the*

thinned distance. I could see the police stations, I could see all the Army forts, I could see all the helicopters. But, from up there, the streets smelled sweet and Belfast was made of cardboard in the mild and cooling air [8, p. 160]. В приведенном фрагменте пространство города представлено с верхней перспективы, а именно – с крыши отеля, где находился главный персонаж.

Повтор топонима *Belfast* в разных главах романа и, в частности, в этом отрывке, выполняет функцию смысловой когезии и осуществляет географическую конкретизацию описываемых событий. Заполненность пространства внутригородскими объектами (*the City Hospital, the police stations, the Army forts, the streets*) позволяет автору визуализировать место действия и сделать пространство более конкретным.

Детализация пространства города достигается за счет употребления топонимов *Falls* и *Rathcoole*, обозначающих разные районы города, что приближает художественное пространство к реальному географическому. Названия районов имплицитно подчеркивают разделение города на протестантские и католические районы. Так, имя собственное *Falls* обозначает самый большой район католической общины Белфаста, пролегающий через западную часть Белфаста. Экстралингвистическая информация, заключенная в коннотативном значении топонима, связана с событиями Североирландского конфликта, а именно с Погромами в Лоуэр-Фоллз в июле 1970 г. (англ. *Battle of the Falls*) [5, p. 127–128]. Фон кровопролитных событий, случившихся в этом районе, актуализируется автором при помощи эпитета *bruised*, содержащего сему «покалеченный, раненый», и атрибута *carious*, метафорически детерминирующего признаки «разрушенный» и «запущенный».

Субъективное восприятие протестантского района *Rathcoole* выражено при помощи экспрессивного эпитета *ominous*, который обладает отрицательной коннотацией и содержит сему «опасность». Само же имя собственное несет в своем значении историческую информацию, важную для понимания основных идей романа, связанных с боевыми действиями. Так, район Раткул известен как место переселения протестантов из центрального Белфаста во время обострения беспорядков в 1970-х гг. [7, p. 318].

Следует отметить синонимичность эпитетов *bruised*, *carious* и *ominous*, выражающих экспрессивно-отрицательные признаки. Эти атрибуты позволяют писателю подчеркнуть атмосферу ненависти и вражды в указанных

районах и создать особый фон произведения, связанный с этнополитическим конфликтом.

Атмосфера военизированного положения в текстовом фрагменте также передается при помощи лексических единиц *the Army forts* и *the helicopters*. Существительное *the helicopters* участвует в создании пространственного континуума, т. к. вертолетное патрулирование города было одной из реалий Североирландского конфликта, и вертолеты в воздушном пространстве города не считались чем-то необычным. Субстантивное словосочетание *the Army forts*, содержащее лексему с локативной семантикой *fort*, подчеркивает особое положение города, в котором присутствуют вооруженные силы для предотвращения стычек и беспорядков.

Субъективную оценку окружающего пространства посредством восприятия его главным персонажем можно отметить в нижеприведенном текстовом фрагменте: *I turned right into Beechmount. Beechmount looked like Beechmount always looked – small, unprosperous. Little terraced houses with little terraced people standing on the doorsteps. The walls were painted with a variety of crude scenes depicting how much nicer Catholics were than Protestants and a series of inventive tableaux in which large numbers of British soldiers were maimed and killed* [7, p. 205].

Топоним *Beechmount* детализирует художественное пространство. Повтор-подхват этого имени собственного акцентирует внимание читателя на месте разворачивания событий. Религиозная принадлежность района, обозначенного топонимом, раскрывается при помощи сравнительной конструкции *how much nicer Catholics were than Protestants* в описании муралов, из которой читатель может заключить, что район был католическим. Лингвокультурная информация топонима *Beechmount* связана с событиями военизированного конфликта, т. к. он обозначает район западной части Белфаста, известный благодаря беспорядкам и резонансным нападениям на британские войска в 1970-х гг. [6, p. 90–93].

Эпитеты *small* и *unprosperous* в контексте отрывка подчеркивают признаки бедности, небольшого достатка и создают художественный образ ничем не примечательного небогатого и небольшого городского района. Однородные атрибуты *little terraced*, синтаксически связанные с субстантивом *people* представляют собой фразу с нарушением лексической сочетаемости, т. к. прилагательное *terraced* может употребляться только с лексемами, обозначающими здания или постройки. Так, в словаре

terraced house трактуется как *a house in a row of similar houses joined together on both sides* (URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/terraced-house>). Метафорически характеризуя жителей района при помощи этих определений, автор эксплицирует признаки «однотипность» и «одинаковость», создавая пространство типичного бедного района.

Компаративная конструкция *how much nicer Catholics were than Protestants*, несущая эмоционально-оценочную коннотацию за счет прилагательного с положительной коннотацией в сравнительной степени *nicer*, подчеркивает неприязнь одной религиозной общности (*Catholics*) к представителям другой религиозной направленности (*Protestants*).

Акциональные предикаты в форме страдательного залога, детерминирующие признаки насилия и смерти, *maimed* и *killed* в описаниях муралов также позволяют писателю создать особый фон кровопролитных событий и подчеркнуть трагизм братоубийственного противостояния.

В ходе анализа фрагментов романа были выявлены основные средства создания художественного пространства, такие как топонимы, лексемы с локативной семантикой, эпитеты и предложно-падежные словосочетания. Важную роль в конкретизации пространства играют топонимы. Употребление имен собственных позволяет детализировать пространство города, приближая его к реальному географическому. Имена собственные (*North Belfast, Falls, Rathcoole, Beechmount*) несут в своем значении важную историческую информацию, связанную с Североирландским конфликтом и способствуют созданию идейно-эстетического эффекта, донося до читателя лингвокультурную и фактуальную информацию о другой стране. Заполненность художественного пространства городскими объектами создается при помощи лексем с локативной семантикой и предложно-падежных словосочетаний (*estates, the City Hospital, the police stations, the Army forts, the streets, at the mouth of the Lisburn Road*). Субъективная оценка окружающего пространства представлена в романе через призму его восприятия персонажем при помощи эпитетов и атрибутов, несущих эмоционально-экспрессивные коннотации (*bruised, carious, ominous; small, unprosperous*). Таким образом, выделенные средства реализации художественного пространства позволяют автору донести до читателя основные темы и идеи произведений, а именно – жестокость и бессмысленность братоубийственного противостояния.

Список литературы

1. Кандрашкина О.О. Средства создания пространственно-временного фона в современных англоязычных североирландских романах: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013.
2. Липгарт А.А. Основы лингвопоэтики. М., 2006.
3. Николина Н.А. Филологический анализ текста. М., 2014.
4. Семенов А.Н. Пространство и время художественного текста // Вестн. Югор. гос. ун-та. 2005. Вып. 1. С. 100–106.
5. Coogan Tim P. The Troubles. Ireland's Ordeal and the Search for Peace. St. Martin's Publishing Group, 2002.
6. Wharton M. Ken. Wasted Years, Wasted Lives: The British Army in Northern Ireland, 1978–79. Helion, Limited, 2013.
7. Wharton M. Ken. Another Bloody Chapter In An Endless Civil War. Volume 1: Northern Ireland and the Troubles, 1984–87. Helion, Limited, 2016.
8. Wilson R. McLiam. Eureka Street: A Novel of Ireland Like No Other. Ballantine Books, 1999.

* * *

1. Kandrashkina O.O. Sredstva sozdaniya prostanstvenno-vremennogo fona v sovremennyh anglo-yazychnyh severoirlandskih romanah: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2013.
2. Lipgart A.A. Osnovy lingvopoetiki. M., 2006.
3. Nikolina N.A. Filologicheskij analiz teksta. M., 2014.
4. Semenov A.N. Prostranstvo i vremya hudozhestvennogo teksta // Vestn. Yugor. gos. un-ta. 2005. Vyp. 1. S. 100–106.

Linguopoetic means of the creation of the fiction space (based on the novel "Eureka Street" by Robert McLiam Wilson)

The article deals with the means of the creation of the fiction space from the perspective of the linguopoetics in the novel "Eureka Street" by Robert McLiam Wilson. The novel is devoted to the theme of the Conflict in Northern Ireland. The analysis showed that the most representative means of the implementation of the spatial relations are toponyms, locative vocabulary, attributes and epithets, expressing the subjective assessment of the perception of the space by the character. These means have influence on the compositional and semantic structure of the text and take part in transferring the basic ideas and themes of the novel.

Key words: *locative vocabulary, toponyms, Conflict in Northern Ireland, fiction space.*

(Статья поступила в редакцию 20.04.2022)

ФУ ЯМЭЙ

(Санкт-Петербург)

**РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ГЛАГОЛЫ
РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
СО ЗНАЧЕНИЕМ «ХВАЛИТЬ»:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Представлен сравнительный анализ русских и китайских глаголов речевого воздействия со значением «хвалить». Выявляются общие признаки и различия в семантике, лингвокультурные, синтаксические и функциональные особенности рассматриваемых глаголов. Освещены возможности русско-китайской словарной разработки и понимания речевых актов в двух лингвокультурах.



Ключевые слова: глаголы со значением «хвалить», семантика, лингвокультурный потенциал, сопоставительный анализ, китайские аналоги.

Китай и Россия выбрали путь тесного сотрудничества и независимого развития. Тесные контакты между двумя странами требуют от нас изучения эффективных способов речевого общения. Важная роль глаголов речи в речевых актах очевидна. В частотном распределении популярных словоформ и словосочетаний Национального корпуса русского языка, насчитывающего 192 689 044 словоформы, глагол *сказать* занимает 61-е место в числе ста самых употребительных слов. Углубленное изучение семантики и лингвокультурологического потенциала глаголов речевой деятельности не только обеспечивает платформу для межкультурной коммуникации, но и корпусную базу для дальнейшего развития компьютерной лингвистики.

Семантика глаголов речевого воздействия рассматривалась в работах многих ученых: А. Вежбицкая (1999), А.М. Чепасова (2007), И.Г. Казачук (2007), Е.В. Падучева (2003), А.А. Зализняк (2000), И.А. Ермолаева (2015), Л.М. Васильев (1990) и др. В данной статье учитываются классификации этих ученых и принимаются во внимание теоретические положения, предложенные Л.Г. Бабенко. Согласно теории Л.Г. Бабенко, в данной статье для каждой группы лексики выделяются «базовые глаголы-идентификаторы, выражающие основную семантическую идею класса слов, и глаголы, варьирующие основную семанти-

ческую идею класса. Учитывая этот принцип, мы начинаем описывать каждую отдельную лексическую группировку слов с выделения базовых глаголов-идентификаторов и описания типовой семантики семантической группы слов (классовой семантики)» [2, с. 14].

Согласно определению Л.Г. Бабенко, под глаголами речевого воздействия понимается способность «произносить (произнести) что-либо каким-либо образом, выражая различные эмоции, и, тем самым воздействуя на собеседника, приводя его в определенное эмоциональное состояние, а также побуждая его к чему-либо, к совершению какого-либо действия» [Там же, с. 297]. Это такие глаголы, как *хвалить, критиковать, орать, упрекать* и т. д.

Объектом изучения в данной статье является синонимический ряд русских глаголов с доминантой *хвалить*. Все члены данного синонимического ряда объединяются общим значением «высказывать одобрение, похвалу чему-л., чьим-л. достоинствам и заслугам» и относятся к лексико-семантической группе глаголов речевого воздействия.

Предметом данной статьи является описание их семантики и синтаксических особенностей на фоне китайского языка. Цель настоящей статьи – выявление особенностей семантики и функционирования глаголов синонимического ряда с доминантой *хвалить* в современном русском языке для их дальнейшей презентации в китайской аудитории, а также выявления и описания особенностей ситуации похвалы.

Рассмотрим состав и структуру синонимического ряда русских глаголов с доминантой *хвалить*. По данным словарей синонимов современного русского языка [1, с. 1233; 7, т. 1, с. 649], интересующий нас синонимический ряд образуют следующие глаголы: *хвалить – восхвалять – превозносить – славословить – возносить/превозносить до небес – петь дифирамбы – расхваливать – нахваливать – выхвалять – льстить*.

Изучаемый нами синонимический ряд состоит из 10 русских глаголов, среди которых доминантой является глагол *хвалить*, поскольку в данном исследовании была принята традиционная точка зрения на доминанту как на «слово общенародное, стилистически нейтральное и более употребительное именно в том значении, которое сближает слова, как синонимы» [11, с. 9].

Опираясь на список глаголов речевого воздействия, предложенный Л.Г. Бабенко, мы отобрали глаголы *хвалить/похвалить*, *льстить/польстить*, *славословить* как наиболее частотные глаголы в современном русском языке и объединили их в подгруппу глаголов с общим значением «высказывать одобрение, похвалу», объединенных семой «хвалить» [2, с. 301].

Глаголы речевого воздействия сопоставимы в двух языках по семантике. Теоретический аспект сопоставлений рассматривался в работах таких китайских ученых, как 张家骅 («Тип речевого акта» Чжан Цзяхуа, 2005), 彭玉海 («Концепции речевого намерения» Пэн Юхай, 2005), 孙淑芳 («Семантическое сопоставление русско-китайских глаголов» Сунь Шуфан, 2005), 李红儒 («Современная семантика русского языка» Ли Хунжу, 2005), 常颖 («Сравнительное исследование семантики китайских и русских глаголов речевого акта» Чан Инь, 2008), 肖珊 («Изучение системы речевых глаголов на основе концептуальной семантики» Сюшань, 2011) и др. В данной статье для выявления лингвокультурологического потенциала определенных групп глаголов были использованы следующие теоретические положения: теория речевых актов Джона Остина и Джона Серля, концепция Г. Грайса (принцип кооперации), учтены точки зрения Джеффри Лича (правило вежливости), взгляд Н.И. Формановской (культура поведения), понятие «установка культуры» В.Н. Телии, а также теория Браун-Левинсона (позитивное и негативное лицо).

Выводы подтверждались примерами, отобранными из Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) и 北京大学CCCL语料库 (Лингвистического корпуса китайского языка Пекинского университета).

Проведем анализ семантики глаголов речевого воздействия, обозначающих понятие «хвалить» в русских и китайских толковых словарях.

Лексикографическое представление глагола *хвалить/похвалить* в толковых словарях. Глагол *хвалить/похвалить* представлен практически во всех толковых словарях русского языка, описания его значений лишь немного различаются: «высказывать одобрение, похвалу» [3, с. 314]; «высказывать одобрение, похвалу кому-, чему-л.» [15, с. 594]; «высказывать одобрение кому-чему н., распространяться о чьих-нибудь высоких качествах, достоинствах» [16, с. 734]; «выражать

одобрение, похвалу кому-л. чему-н. за что-н.» [14, с. 860]; 1) «высказывать одобрение, похвалу кому-л. чему-л.»; 2) «прославлять, возносить хвалу богам, божествам» [12, с. 1441].

Значение глагола *похвалить* можно выразить с помощью фразеологизма *погладить по головке* [17, с. 130]. Словосочетание «не похвалят кого-н. за что-н.» употребляется в разговорной речи с иронической окраской, которое означает «осудят или накажут, по головке не погладят» [14, с. 860].

В китайском языке существуют следующие глагольные единицы со значением «хвалить»: 夸赞 (kuā zàn), 夸奖 (kuā jiǎng) и 称赞 (chēng zàn), обозначающие ‘用言语表达对人或事物优点的喜爱’ («с помощью речи выражать любовь к достоинству человека или вещи») [23, с. 755]; глагол 颂扬 (sòng yáng) имеет значение ‘歌颂赞扬功绩’ («восхвалять заслуги») [Там же, с. 1245]; глагол 赞扬 (zàn yáng) определяется значением ‘称颂表扬’ («величать и хвалить») [Там же, с. 1632]. Мы даже обнаружили идиомы, выражающие понятие «хвалить», такие как 赞不绝口 (zàn bù jué kǒu – «хвалить бесконечно») [Там же, с. 1631]; 啧啧称赞 (zé zé chēng zàn – “ц-ц”: «неоднократно выражать восхищение»), 交口称赞 (jiāo kǒu chēng zàn – «все хором хвалят»), 赞叹不已 (zàn tàn bù yǐ – «непрерывная похвала»), 交口称誉 (jiāo kǒu chēng yù – «хвалить в унисон»), 有口皆碑 (yǒu kǒu jiē bēi – букв. «все рты – живые памятники», т. е. «единогласно восхвалять выдающихся добрых людей и добрые дела»), 叹为观止 (tàn wéi guān zhǐ – «восхвалять то, что видишь, до крайности»).

Конечно, между этими идиомами существуют некоторые незначительные различия и оттенки в значениях. Например, 赞不绝口 (zàn bù jué kǒu) обозначает ‘赞美得不住口, 指连声称赞’ («хвалить бесконечно») [25], подчеркивается, что кто-то непрерывно хвалит кого-то или что-то, а идиома 叹为观止 (tàn wéi guān zhǐ) со значением ‘用来赞叹所见的事物尽善尽美, 好到了极点’ используется для восхваления чего-то настолько хорошего, насколько это возможно, хорошего до самой высокой степени [Там же], подчеркивается верх совершенства восхваляемого объекта. Рассмотрим несколько примеров:

1) 可是,看样子首长是从心里在夸赞她们,不是随便说一说的 («Однако создается впечатление, что начальник хвалит их от души, а не просто говорит об этом»);

2) 大家对这部小说赞不绝口 («Все хвалили этот роман»);

3) 秦王双手捧住璧，一边看一边称赞，绝口不提十五座城的事 («Король Цинь держал Би (нефрит) обеими руками и хвалил глядя, ни разу не упомянув о пятнадцати городах»).

Так, в приведенных выше примерах глагольные единицы со значением «хвалить» 夸赞 (kuā zàn), 赞不绝口 (zàn bù jué kǒu) и 称赞 (chēng zàn) выражают основное словарное значение и являются синонимами. Однако их контекстуальные значения различаются. В первом примере представлен реальный комплимент от начальника; во втором случае мы не знаем, хвалят ли здесь автора или хвалят роман от души; в третьем примере выражена похвала короля Цинь, который был впечатлен красотой нефрита: владелец нефрита хотел обменять камень на пятнадцать городов, а король Цинь хотел получить нефрит без обмена, поэтому король постоянно говорит о красоте нефрита, не давая его владельцу сказать о городах.

Лексикографическое представление глагола льстить/польстить в толковых словарях. Глагол *льстить/польстить* толкуется в основных словарях русского языка практически одинаково, формулировки определений лишь незначительно отличаются: 1) «лицемерно хвалить кого-л. в корыстных целях, стараясь угодить, расположить к себе»; 2) «быть приятным кому-л., нравиться»; 3) «привлекать, манить, прельщать» [3, с. 353–354]; «лицемерно хвалить кого-л. в корыстных целях» и «доставлять удовлетворение кому-л., какому-л. чувству» [15, с. 207]; 1) «хвалить кого-нибудь в глаза с корыстной целью»; 2) «доставлять удовлетворение, удовольствие кому-нибудь, какому-нибудь чувству, склонности» [16, с. 280–281]; 1) «хвалить из лести, из корыстного желания расположить к себе»; 2) «доставлять удовлетворение кому-н., какому-н. чувству» [14, с. 335]; 1) «лицемерно хвалить кого-л. в корыстных целях»; 2) «доставлять удовлетворение кому-л., какому-л. чувству» [12, с. 509].

Следует отметить, что употребляется только несовершенный вид глагола *льстить* при выражении «льстить себя чем-л.», обозначающем «ласкать, тешить себя чем-л.» в книжной речи [6; 12; 14; 16]. Например: *льстить себя надеждой* – «надеяться на что-л., утешать себя надеждой».

На китайский язык глагол *льстить/польстить* может быть переведен как 奉承, 逢迎, 阿谀, 谄媚, 拍马屁; 使满意, 使得到满足 («льстить, удовлетворять») [23]. Кроме того, в

китайском языке со значением «льстить» существуют следующие идиомы: 阿谀奉承 (ē yú fèng chéng), выражающая ‘用好听的话讨好好人’ («использовать приятные слова, чтобы угодить людям») [24, с. 339; 27]; идиома 溜须拍马 (liū xū pāi mǎ) обозначает ‘讨好奉承’ («льстить») [Там же, с. 834; 25]; идиома 曲意逢迎 (qū yì fèng yíng) может быть объяснена как ‘违背自己的意愿去迎合别人’ («угождать другим против своей воли») [Там же, с. 1076; 27] и т. д. Рассмотрим примеры:

1) 他是个巧言令色的人, 对长官极尽奉承之能事 («Он лукавый человек, который в полной мере льстит своему начальству»);

2) 爷爷一生走得正, 行得端, 最看不起那种奉承巴结有钱有势, 卖身投靠之人了 («Дедушка всю жизнь был праведником и благовоспитанным, и больше всего он презирал людей, которые льстят богатым и могущественным, и людей, которые продают себя»);

3) 小杜对领导说话, 总喜欢阿谀奉承, 从中取巧 («Когда Сяо Ду разговаривает с лидером, он всегда любит льстить и говорить то, что лидер хочет услышать»).

Итак, в приведенных выше примерах глаголы 奉承 (fèng chéng), 奉承巴结 (fèng chéng bā jié) и 阿谀奉承 (ē yú fèng chéng) выражают их основное словарное значение, они синонимичны друг другу. Во всех примерах из китайского языка наблюдается отрицательная оценка обозначаемого ими действия.

Лексикографическое представление глагола славословить в толковых словарях. Глагол *славословить* описан во всех толковых словарях русского языка, определения его значений различаются незначительно: «восторженно восхвалять (обычно неумеренно), превозносить кого-л., что-л.» [15, с. 129]; 1) «произносить или петь славословие кому-нибудь (церк.)»; 2) «неумеренно восхвалять, обращаться со славословиями к кому-нибудь» (ирон.) [16, с. 628]; «неумеренно восхвалять» [14, с. 727]; «неумеренно восхвалять, превозносить кого, что-л.» [12, с. 1206].

На китайский язык глагол *славословить* может быть переведен как 过分赞扬颂扬, 吹捧, 替...吹嘘; 给...唱赞歌 («чрезмерно похвалить, рекламировать, лицемерно хвастаться; петь славу кому-л., чему-л.») [23; 24, с. 206]. Например: *Сохранийте стиль тяжелой работы, пресекайте всякое славословие* (保持艰苦奋斗作风, 制止歌功颂德现象).

Можно сказать, что глагол *славословить* имеет сему ‘хвалить’ как в русском, так и в китайском языке и используется скорее в уничижительном или ироническом смысле.

Глаголы с семой 'хвалить'
в русском и китайском языках

Глагольные единицы	Русский язык	Китайский язык
<i>Хвалить/похвалить</i>	+	+
<i>Льстить/польстить</i>	+	+
<i>Славословить</i>	+	+
<i>Зазывать/зазвать</i>	–	+

Структура предложений с глаголом *хвалить*
в русском и китайском языках

Структура синтаксиса	Русский язык	Китайский язык
Адресант + хвалить + адресата	Учитель похвалил учеников	老师夸奖了学生
Адресат + хвалить + адресантом	Ученики похвалены учителем	学生被老师夸奖了
Адресант + 把 + адресат + хвалить (в китайском языке)	–	老师把学生夸奖了一通
Адресант + 对 (к) + адресату + хвалить (в китайском языке)	–	老师对学生进行了夸奖
Адресат + получить похвалу + адресант	Ученики получили похвалу учителя	学生得到了老师的夸奖

4. Лексикографическое представление глагола *зазывать/зазвать* в толковых словарях. Данный глагол является лакуной в русском языке, т. к. в китайском языке он имеет значение «хвалить что-л., зазывая куда-л.». В русском языке у этого глагола, как показывает анализ дефиниций, нет такого значения.

Глагол *зазывать/зазвать* представлен во всех толковых словарях русского языка, описания его значений различаются незначительно: «настойчиво приглашать пойти, прийти куда-л.» [3, с. 206]; «настойчивыми приглашениями уговорить, побудить прийти, пойти куда-л.» [15, с. 521]; «настойчивыми приглашениями побудить кого-л. прийти или приехать куда-нибудь» [16, с. 935]; «настоятельно зовя, приглашая, побудить прийти» [14,

с. 205]; «настойчивыми приглашениями уговорить прийти куда-нибудь» [12, с. 322].

В толковом словаре В.И. Даля встречается слово *зазывъ* со значением «пустословие для заманки куда-л. или к чему-л.» [6, т. 1, с. 580]. Вероятно, так в русском языке в то время определялась реклама: пустословие.

В русско-китайском словаре глагол *зазывать/зазвать* обладает значением '吹捧' («превозносить, рекламировать») [23]. В современных толковых словарях русского языка такое значение у глагола *зазывать/зазвать* не зафиксировано. Поскольку глагол 吹捧 (chuī pèng) в толковых словарях китайского языка имеет значение '吹嘘捧场, 夸大地或无中生有地说自己或别人的优点, 对别人的某种活动说赞扬的话' («преувеличивать, говорить о

своих или чужих достоинствах, произносить слова похвалы с целью получения чего-л.) [24, с. 206; 25], поэтому было решено поместить этот глагол в подгруппу глаголов речевого воздействия, обозначающих понятие «хвалить». Например, 吹捧商品/明星/领导/江湖医生 («завзывать товар / кинозвезду / лидера / нелегализованного врача»). Результаты сопоставления представлены в табл. 1.

Таким образом, в подгруппу глаголов со значением «хвалить» в русском языке входит 3 глагола, а в китайском – 4. Глагол *завзывать/завзывать* в современном русском языке значения похвалы в своей семантике не содержит.

Как упоминалось выше, в китайском языке глаголы *хвалить/похвалить, льстить/похвалить, славословить, завзывать/завзывать* понимаются как «базовый глагол *хвалить* + дополнительное значение». Например:

1) 人们都夸赞她心灵手巧 («Люди высоко похвалили ее изобретательность») (хвалить + высоко);

2) 那些老朋友, 知他做了活鬼的替身, 是个新上名的财主了, 个个撮臀捧屁来奉承他 («Те старые друзья узнали, что он наследник, ставший новоиспеченным богачом, и начали ему льстить») (хвалить + из лести);

3) 人们满怀深情地颂扬总理的丰功伟绩 («Люди с большой искренностью славословят великие достижения премьер-министра») (хвалить + со славословиями);

4) 我们要实事求是地评价别人, 不要吹捧 («Мы должны оценивать других реально, а не зазывать, рекламируя») (хвалить + рекламировать) [26].

Можно сказать, что в примерах исследуемые глаголы реализуют свои словарные значения. Во всех проанализированных примерах, выражающих похвалу в китайском языке, мы можем найти эквиваленты в русском, но все же существуют некоторые различия в синтаксической структуре в обоих языках. Здесь мы возьмем в качестве примера глагол *хвалить/похвалить* и сравним структуры предложений с данным глаголом. Результаты представлены в табл. 2, из которой видно, что разница в структуре при выражении похвалы между русским и китайским языками невелика, но есть некоторые различия, требующие пояснения:

1) в китайском языке существует отсутствующая в русском языке структура «кто + 把 + кого + похвалит» (посредством иероглифа дополнение со значением прямого объекта ставится перед глагольным сказуемым);

2) в китайском языке существует структура «кто + 对 (к) + кому + похвалил», которая также отсутствует в русском языке.

Исследуемые глаголы в отобранных примерах и их лингвокультурологические особенности. В данной статье мы анализируем лингвокультурологические особенности рассмотренных выше глаголов по следующим критериям: социальное расстояние между собеседниками, «относительная сила» адресанта и адресата [22, с. 45–67], теория лица [19, с. 13], принцип кооперации, правила вежливости [21, с. 79–84], а также культура поведения и установка культуры.

Социальный статус и относительная сила между адресантом и адресатом речевых актов сгруппированы по трем параметрам.

1. Социальный статус говорящего выше, чем у слушающего: *Начальство Елену хвалило, отмечало как старательную и способную девушку* (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого). В данном примере стороны общения находятся в отношениях «начальник – подчиненный», социальный статус начальства выше, чем у Елены.

2. Социальный статус говорящего равен социальному статусу слушающего (знакомые или коллеги), например: *Джованни и Беппо наперебой хвалили своего приятеля, Бригитта молчала, но в ее глазах выражалось восхищение* (Н.Н. Алексеев. Заморский выходец). В данном примере отношения между адресантами (Джованни и Беппо) и адресатом (приятель) комплимента дружественные, социальный статус и социальная дистанция лиц в приведенном предложении приблизительно одинаковы.

Василью Львовичу приходилось раз по пяти на день клясться своим приятелям, что он нимало не виноват, но приятели, льстя его самолюбью, называли его селадомом, фоблазом и усмехались (Ю.Н. Тынянов. Пушкин). В данном примере отношения между адресантами (приятели) и адресатом (Василий Львович) лести также дружественны. Социальный статус и социальная дистанция персонажей примерно одинаковы.

3. Социальный статус говорящего ниже, чем у слушающего (студент – преподаватель, или дети – родители, или подчиненный – начальник), например: *Осмелюсь еще присоккупить, что всякий разночинец, дабы дослужиться до офицерского чина, не откажется льстить страстям своего начальника и употреблять другие низкие способы для сниска-*

ния его благоволения. (В.Я. Шишков. Емельян Пугачев). В этом примере разночинец льстит своему начальнику, и очевидно, что первый имеет более низкий социальный статус, чем второй.

Можно увидеть, что в примерах с глаголом *льстить/польстить* социальный статус говорящего ниже, чем у слушающего, а в примерах с глаголом *хвалить/похвалить* социальный статус говорящего выше или равен статусу слушающего. В примерах с глаголом *славословить* адресатами являются *бог, царь и герой*, и чаще всего данный глагол используется в торжественной речи, иногда с ироническим оттенком значения. Например: *Степные дали, казалось отцу Леониду, славословили бога за его милости, которые он так щедро рассыпает вокруг* (А.А. Богданов. Под ласковым солнцем); *Настоящий интеллигентный, в очках, с бородкой, брюки на коленях – пузырями, кисленькие стишки Надсона славословил, да!* (Максим Горький. Жизнь Клима Самгина).

Речевое действие «хвалить» тесно связано с культурными атрибутами народа. Согласно теории сильной и слабой коммуникативной культурной среды, выдвинутой антропологом Цзя Юсинь, «Китай принадлежит к сильной коммуникативной культуре» [27]. Очевидной особенностью этой культуры является то, что «при общении язык несет меньше информации, а больше информации содержится в социальной культуре, контексте и даже самих коммуникаторах» [Там же], т. е. ядром китайских культурных ценностей является коллективизм, который неотделим от экономической структуры Китая, где доминируют сельское хозяйство и конфуцианство.

В китайской культуре похвала соответствует «теории лица» – «лицо» – это «личный имидж», который каждый обычный человек зарабатывает для себя в глазах общечеловечности» [19, р. 13]. Считается, что «лицо» является основной потребностью обычных людей и что вежливость – это «рациональное поведение», которое обычные люди принимают для удовлетворения своей потребности в сохранении лица, т. е. используют определенные речевые стратегии для сохранения лица для обеих сторон разговора. «Лицо» в этой теории можно разделить на «негативное лицо» и «позитивное лицо». «Негативное лицо» понимается как желание, чтобы «другие не навязывали свое поведение и не вмешивались в поведение индивида». «Позитивное лицо» от-

носится к желанию, чтобы «поведение индивида одобрялось другими» [19, р. 13]. Сторона с меньшей властью нередко льстит стороне с большей, поскольку уважение и благоговейный трепет китайского народа к стороне, имеющей относительно большую силу, остаются неизменными на протяжении тысячелетий. Идея *上尊下卑, 卑己尊人* (статус хозяина благородный, а статус слуги низкий; ставьте себя ниже, а других выше) [27] ограничивает коммуникативное поведение китайцев. Стало нормой официальной культуры, что человек с более низким статусом льстит человеку с более высоким статусом, удовлетворяя потребность своего начальства в «позитивном лице».

В китайской культуре это также соответствует теории «позитивного лица» [19, р. 13], согласно которой начальники хвалят своих подчиненных, поскольку такое поведение демонстрирует правильность руководства и наставлений начальника, а также повышает его социальную репутацию. Комплимент создает «позитивное лицо» как говорящему, так и слушающему, в соответствии с принципами сотрудничества и вежливости в вербальной коммуникации, и является важным речевым актом для смягчения социальной неловкости и достижения позитивного социального взаимодействия. Кроме того, русские склонны более прямолинейно выражать комплименты. Например, похвалы «Молодец!», «Умница!» и «Браво!» часто встречаются в речи носителей русского языка. С другой стороны, китайцы склонны указывать причину, по которой они хотят похвалить, прежде чем произнести комплимент. Например: *在万家团圆的幸福时刻, 我们不能忘记, 有一群铮铮傲骨的钢铁英雄, 他们驻守在祖国边疆, 忍受着恶劣的环境和无尽的孤独, 保卫祖国的锦绣河山, 守护我们的幸福家园, 无论是海岛荒漠还是雪山冰川, 他们御敌守边, 艰苦奋斗, 在危险面前挺身而出, 无私无畏, 捍卫国家主权, 这种精神值得我们每一个人赞扬* [13] («В счастливый момент воссоединения тысяч семей мы не должны забывать, что есть группа героев, которые находятся на границе родины, выдерживая суровые условия и бесконечное одиночество, защищая великолепные реки и горы родины и охраняя нашу счастливую страну, будь то островные пустыни или заснеженные горы и ледники. Они защищают наши границы от врага, упорно трудятся, стоят перед лицом опасности, бескорыстны и бесстрашны, отстаивают национальный суверенитет. Этот дух заслуживает похвалы каждого из нас»).

Лингвокультурологический потенциал глаголов
в русском и китайском языках

Особенности лингвокультурологического потенциала	Русский язык	Китайский язык
Сходства	Глагол <i>льстить</i> имеет уничижительный оттенок. Глагол <i>славословить</i> иногда имеет уничижительный оттенок и чаще употребляется в торжественной речи	
Различия	<i>Хвалить / льстить / славословить</i> + за что (обычно говорящий прямо изъявляет цель похвалы)	За что + <i>хвалить / льстить / зазывать / славословить</i> (обычно говорящий сначала объясняет причину похвалы, а потом реализует цель похвалы)

В этом примере говорящий сначала объясняет причину восхваления героев и только потом указывает цель восхваления. Это делается для того, чтобы аудитория согласилась с тем, что акт похвалы, совершенный говорящим, является правильным. Полученные результаты этого раздела представлены в табл. 3.

Выводы. Со стороны семантики исследуемые глагольные единицы (*хвалить/похвалить, льстить/польстить* и *славословить*) реализуют свои лексикографические значения как в русском, так и в китайском языке, за исключением глагола *зазывать/завзвать*, который только в китайском переводе означает «чрезмерно хвалить, зазывать куда-нибудь» (рекламировать что-нибудь). Синтаксические различия представлены в табл. 2.

Со стороны особенностей речевых актов и лингвокультурологического потенциала хвалить – это действие, направленное на то, чтобы доставить удовольствие другому человеку и заставить его чувствовать себя комфортно (иметь «позитивное лицо»), в основном в соответствии с принципом вежливости. Для достижения определенной цели неискренне и чрезмерно восхвалять других – это льстить, хотя это не нарушает правила вежливости и не наносит вреда «лицу» адресата, но может в определенной степени навредить «лицу» адресанта.

В России более слабая коммуникативная культура (низкоконтекстуальная), т. е. говорящий обычно прямо выражает похвалу. Китай, напротив, принадлежит к сильной коммуникативной культуре (высококонтекстуальной).

Как правило, адресант сначала закладывает основу комплимента, причину, по которой он хочет похвалить, а затем выражает цель похвалы. Конечно, различия между двумя культурами в этом отношении не всегда именно такие, речь идет лишь об общих тенденциях.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. М., 2003.
2. Бабенко Л.Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 1999.
3. Большой академический словарь русского языка / под гл. ред. А.С. Герда. М.; СПб., 1965.
4. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи // Очерки по семантике русского глагола. Уфа, 1971. С. 213–266.
5. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: учеб. пособие для вузов. М., 1990. С. 119–123.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2006.
7. Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 2003.
8. Ермолаева И.А. Семантическая классификация глаголов речи в русском языке // Язык и литература. 2017. № 3. С. 362–375.
9. Зализняк А.А. Глагол говорить: три этюда к словесному портрету // Язык о языке: сб. ст. / под общ. рук. и ред. Н.А. Арутюновой. М., 2000. С. 381–402.
10. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. С. 156–168.

11. Кодухов В.И. Лексико-семантические группы слов / отв. ред. проф. Н.П. Гринкова. Л., 1955.
12. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.01.2022).
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 1999.
15. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999.
16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 2000. Т. III.
17. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд., испр. М., 2008.
18. Чепасова А.М., Казачук И.Г. Глаголы в современном русском языке. М., 2017. С. 20–21.
19. Brown P., Levinson S.C., Politeness: some universals in language usage. Cambridge, 1987.
20. CCL 语料库检索系统 [Electronic resource]. URL: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai (дата обращения: 09.01.2022).
21. Leech Geoffrey. Principles of Pragmatics. New York, 2016.
22. Ron Scollon, Suzanne Wong Scollon, Rodney H. Jones. Intercultural Communication: A Discourse Approach. Third Edition. Oxford, 2012.
23. 新时代俄汉详解词典, 2014.
24. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 第七版 - 北京: 商务印书馆, 2016.
25. 百度汉语 [Electronic resource]. URL: <https://hanyu.baidu.com> (дата обращения: 09.01.2022).
26. 语料库在线 [Electronic resource]. URL: <http://corpus.zhonghuayuwen.org> (дата обращения: 09.01.2022).
27. 贾玉新. 跨文化交际学. 上海: 上海外语教育出版社, 1997.
6. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 2006.
7. Evgen'eva A.P. Slovar' sinonimov russkogo yazyka / pod red. A.P. Evgen'evoy. M., 2003.
8. Ermolaeva I.A. Semanticheskaya klassifikatsiya glagolov rechi v russkom yazyke // Yazyk i literatura. 2017. № 3. S. 362–375.
9. Zaliznyak A.A. Glagol govorit': tri etyuda k slovesnomu portretu // Yazyk o yazyke: sb. st. / pod obshch. ruk. i red. N.A. Arutyunovoy. M., 2000. S. 381–402.
10. Zolotova G.A. Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa. M., 1982. S. 156–168.
11. Koduhov V.I. Leksiko-semanticheskie grupy slov / отв. ред. проф. Н.П. Гринкова. Л., 1955.
12. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S. A. Kuznecov. SPb., 1998.
13. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.01.2022).
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 4-е изд., доп. М., 1999.
15. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoy. 4-е изд., стер. М., 1999.
16. Ushakov D.N. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. M., 2000. T. III.
17. Fyodorov A.I. Frazheologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. 3-е изд., испр. М., 2008.
18. Chepasova A.M., Kazachuk I.G. Glagoly v sovremennom russkom yazyke. M., 2017. S. 20–21.



The Russian and Chinese verbs of the speech influence with the meaning “praise”: comparative analysis

The article deals with the comparative analysis of the Russian and Chinese verbs of the speech influence, denoting the concept of “praise”. There are revealed the similarities and differences in semantics, the linguocultural syntactical and functional features of the considered verbs. There is described the potential of the Russian-Chinese vocabulary development and understanding the speech acts in two linguocultures.

Key words: *verbs with the meaning “praise”, semantics, linguocultural potential, comparative analysis, the Chinese counterparts.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2022)

* * *

1. Apresyan Yu.D. Novyj ob#yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka. Vtoroe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe / pod obshch. rukovodstvom akad. Yu.D. Apresyana. M., 2003.
2. Babenko L.G. Tolkovyy slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisaniye. Anglijskie ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / pod red. prof. L.G. Babenko. M., 1999.
3. Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka / pod gl. red. A.S. Gerda. M.; SPb., 1965.
4. Vasil'ev L.M. Semanticheskie klassy glagolov chuvstva, mysli i rechi // Ocherki po semantike russkogo glagola. Ufa, 1971. S. 213–266.
5. Vasil'ev L.M. Sovremennaya lingvisticheskaya semantika: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 1990. S. 119–123.

С.М. ТРОФИМОВА,
Дж.Н. ОВРАЕВА
 (Элиста)

Б. ТУГШИНТОГС
 (Улан-Батор, Монголия)

ПЛАСТ ЛЕКСИКИ ПО РАЗДЕЛУ «ЛАНДШАФТ» В КАЛМЫЦКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ ОЙРАТОВ МОНГОЛИИ*

Освещается проблема изучения языковых контактов калмыцкого языка и языка ойратов Монголии на материале пласта лексики раздела «Ландшафт». Для сравнения был привлечен материал из старописьменного монгольского, халха-монгольского и бурятского языков, наличие сходных слов свидетельствует о так называемом общемонгольском пласте и о когда-то едином народе, разделенном во времени и пространстве.



Ключевые слова: языковые контакты, общемонгольский пласт, калмыцкий язык, язык ойратов Монголии, старописьменный монгольский язык, ландшафтная лексика.

В развитии современного калмыцкого языка и языка ойратов Монголии определяющая роль принадлежит влиянию языковых контактов с русским, тюркскими и халха-монгольскими языками. Предки носителей калмыцкого языка и языка ойратов Монголии составляют северо-западный ареал монгольских языков, локализовавшихся в регионе Центральной Азии, смешавшись с обитавшими здесь тюркскими племенами, образовали группу прамонгольских племен, получившую у историков название шивей. Впоследствии эта группа распалась на три крупных этноса – ойратский, бурятский и халхаский.

К моменту образования империи Чингисхана ойраты еще оставались в составе разнородных племен, причем в каждом из них сохранялся свой идиом, обладающий как специфическими, так и общеойратскими чертами. После крушения империи Юань ойраты недолго были объединены в составе Джунгарского ханства, часть ойратов перекочевала в Приволжские степи и образовала там калмыц-

кое ханство. Здесь они впоследствии приняли российское подданство и вошли в состав Российской империи.

Прошло более 400 лет с тех времен, как калмыки стали испытывать все возрастающее влияние со стороны русского языка на свой язык. Другая часть ойратов в составе дербетов, торгутов, хошутов, а также мингатов, элютов, байтов, захчинов и других племен продолжала оставаться на территории северо-западной Монголии и испытывала сильное влияние со стороны халхаского языка. Часть ойратов была переселена в Синьцзянь, где испытала сильное влияние языка живших там тюрков, уйгуров и казахов, а также китайцев. Небольшая часть ойратов, обитавших в Синьцзяне, приняла ислам и была вытеснена в пределы Киргизии в район озера Иссык-Куль, где обитает до сих пор, но в настоящее время они утратили свой язык и полностью перешли на киргизский язык. Среди языковых контактов ойратов наиболее древними являются контакты с тюркскими языками, а наиболее существенными для современного состояния – с русским для калмыцкого и халха-монгольским для ойратов Западной Монголии.

Для выяснения и уточнения, чем отличается современный калмыцкий язык по своему строю от языка ойратов Монголии, важным является сравнить эти языки на предмет выявления и установления их общемонгольской основы в аспекте лексического строя на материале пласта лексики, относящейся к ландшафтной лексике, а также выявление особенностей ойратского ареала и черт, которые характерны для калмыцкого языка и языка ойратов Монголии.

Особенности материальной, хозяйственной и духовной культуры того или иного этноса воссоздаются посредством лексических единиц, благодаря чему и формируется словарный состав. Исследование пласта ландшафтной лексики имеет немаловажное значение для истории развития и формирования языка. С помощью сравнительно-исторического исследования данного пласта лексики западного ареала монгольских языков мы можем получить новый фактический материал для выявления ландшафтной лексики на общемонгольском уровне и в рамках данного ареала.

Основополагающий вклад в изучение языка в его отношении к культуре этносов внесли ученые: Э. Вандуй (1965), Ж. Цолоо (1965);

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ-МинОКН Монголии, проект № 19-512-44006.

1988), Х. Лувсанбалдан (1975), О. Самбуудорж (1996), Ж. Буяндалай (1996), В.И. Рассадин (2010; 2013) и др.

В настоящее время составлением системного корпуса традиционной лексики, реконструкцией этнографических понятий, составлением словарей архаизированной лексики и диалектов монгольских народов занимаются лингвисты, этнологи, историки. По историко-ведческой базе монгольских языков известно, что сбор материала по лексике имеет довольно продолжительную историю. Монгольские языки оказались в поле зрения европейских исследователей в XVII в. В то время началось формирование научных взглядов на историю, язык монгольских народов участниками различных экспедиций, например Ф.И. Страленбергом.

Конкретно лексика неживой природы была объектом исследования в монгольских языках (Рассадин, 2015; Рассадин, Трофимова и др., 2010).

Вопросы взаимодействия современного калмыцкого языка с языком ойратов Западной Монголии затрагивали фонетический, морфологический строй этих языков, при том что лексический строй мало изучен в сравнительно-сопоставительном аспекте на предмет выявления общих лексических эквивалентов между этими языками.

В процессе исследования монгольских языков западного ареала в нашем распоряжении были составленные Ж. Цолоо «БНМАУ дахь монгол хэлний нутгийн аялгууны толь бичиг. II. Ойрд аялгуу» (1988), четырехтомный «Большой академический монгольско-русский словарь» (2001–2002), «Калмыцко-русский словарь» (1977), что поможет обеспечить полноту и объективность сравниваемого лексического материала, кроме того, привлекались наши личные наблюдения во время поездок к ойратам в Западную Монголию.

Исходя из этого, констатируем о целесообразности получения новых данных из калмыцкого языка и языка ойратов Монголии с целью установления их лексической общности. Полученные результаты показывают, что современный калмыцкий язык мало изменил свой лексический строй и сохраняет особенности ойратского языкового ареала.

Калм., ойрат М. слово *делкэ* «мир, земля, свет, вселенная», например *делкэ деер* «во всем мире, на всем свете», *делкэ эргэд* «вокруг света» (стпмя. *delekei*, монг. *дэлхий*, бур. *дэлхи*) имеет монгольское происхождение.

В калмыцком языке и языке ойратов Монголии наблюдается большое количество слов из ландшафтной лексики, которая имеет общемонгольский характер. Вся эта лексика зафиксирована в старомонгольском языке. Так, калм. *уул* «гора», например, *цаста уул* «снежные горы», *уул эклцдэн маштг*, *хол эклцдэн хэр* «гора низка в своем начале, а река мелка у истока» (стпмя. *ауула*, х.-монг. *уул* «гора, горы, горный хребет», бур. *уула*). Калм., ойрат М. *хадд* «утес, скала», например, *хадын көңгл* «пещера в скале», *хадд чолун* «камень-утес», *хадын дүцгэ харта хар Кинэсиг хамднь хадад оркв* «Джангар разрубил Киняса и его вороного, подобного скале, коня» (стпмя. *qada*, бур. *hada id*).

Что касается слова *таг* «плато; плоская вершина горы», то мы находим его в старописьменном монгольском языке со значением «горное плато; гора с плоской вершиной», в современных монгольских языках оно не встречается. В.И. Рассадин пишет: «Это слово представлено в бурятском языке в форме *харьдаг* и означает “голец, безлесная горная вершина”. В Тункинском районе Бурятии среди тункинского горного хребта имеется самая высокая, покрытая вечными снегами, гора, которая называется *Мунхэ-Сарьдаг*, по-бурятски *Мунхэ-харьдаг*. Особенностью этого горного хребта является то, что вершины его сложены из горных пород желтого цвета, поэтому становится вполне понятным тюркское происхождение данного слова. Составные части этой монгольской лексемы *sariday* представлены двумя элементами *-sari* и *day*, которые вполне можно интерпретировать как тюркские слова *sari* «желтый», *day* «гора» [4, с. 84].

В халха-монгольском и бурятском языках зафиксировано слово *хяр*, имеющее значение «гребень (возвышенности), макушка, горная цепь, предгорье» и, соответственно, *хяра* со значением «гребень горы», в старомонгольской письменности *qir-a*. В современных калмыцком языке и языке ойратов Монголии это слово не встречается.

Калм., ойрат М. *боомо hazър* «труднопроходимое место» (см. старомонгольскую письменность: *boym*, х.-монг. *боом*, бур. *боомо газар* «мыс, выдающаяся скала»). В.И. Рассадин предполагает: «...это монгольское слово образовано от монгольского же глагола *boyu* “заграждать, преграждать, отрезать дорогу, препятствовать”, который имеет еще значение “завязывать, обвязывать, обвертывать, упаковывать”» [Там же, с. 85].

Калм., ойрат М. *булш* «могила; склеп; кладбище» (см. старомонгольскую письменность: *bulaši*, х.-монг. *були* «курган; могила, кладбище, погост, могильная насыпь», бур. *булаша* «могильник, курган, могила; кладбище»). В.И. Рассадин пишет: «Внутренняя форма данного слова состоит из компонентов *bula* и *ši*, где компонент *ši* не что иное, как обычный отглагольный словообразовательный общемонгольский аффикс, а компонент *bula* можно отождествлять с монгольским глаголом *bula*» [4, с. 83]. Для сравнения приводим примеры: х.-монг. *булах*, бур. *булаха* «закапывать, зарывать, засыпать», калм. *булх* «засыпать, закапывать, зарывать, погребать, забрасывать, закидывать». Следует отметить, что монгольские кочевые народы в очень далекие времена готовили мясо следующим образом: разжигали костер и под этим костром делали углубление, куда зарывали мясо и таким образом готовили его.

Калм., ойрат М. *довун* «холмик, бугорок, возвышенное место» мы находим в старописьменном монгольском языке *tobung* «холмик, бугорок, возвышенное место» (см.: монг. *товон* «бугорок», бур. *добуун* «возвышенное место, холм, бугор; курган»). Обращаем внимание, что семантика монгольских слов находится в одном семантическом поле, хотя фонетически они несколько различаются.

Калм., ойрат М. *жалһа* «балка, лощина» (х.-монг. *жалга* «овраг, балка, узкий лог, ложбинка, лощина; падь, ров; буерак; впадина», бур. *жалга* «лощина, ложбина; овраг, балка, лог, падь, ров»), старописьменный монгольский *jily-a* ← **jilya*. Балки – это своего рода рывтины, по дну которых может протекать ручей (а может и не протекать).

Калм., ойрат М. *тала* «открытое пространство, поле; равнина» (х.-монг. *тал* «поле, степь, открытое пространство; сторона, место», бур. *тала* «поле, степь, равнина, открытое пространство»), старописьменный монгольский *tal-a* с тем же значением.

Калм., ойрат М. *цецэглэг* «цветник» (х.-монг. *цэцэглэг* «цветник, сад» (бур. *сэсэглиг* «цветущий»), старописьменный монгольский *ceceglig* id., состоящее из корня *ceceg* «цветок» (см. х.-монг. *цэцэг*, бур. *сэсэг*) и аффикса *lig*. Обратим внимание: х.-монг. *цэцэрлэг* «сад, парник; цветник» и бур. *сэсэрлиг* «цветник, редко «клумба».

Калм., ойрат М. *цөл* «пустыня» (х.-монг. *цөл* «пустыня; пустынный, безлюдный», бур. *сүл* «пустынный», *сүлгазар*, *сүлгүби* «пусты-

ня»), старописьменный монгольский *čöl* с тем же значением.

Калм., ойрат М. *ө* «устаревшее лес, чаща, заросли» (х.-монг. *ой* «лес (обычно на равнине)», бур. *ой* «лес», как в калмыцком, так и в языке ойратов Монголии употребляется чаще в сочетании: *ө-модән* «лес; роща». Примеры: *чонас ээхэ күн ө-мод ордго* «волков бояться – в лес не ходить»; *ө дотр очән мет өсрэд йовна* «летит по лесу, словно искра».

Калм., ойрат М. *тәрәлһән* «сев, посев; нива, поле, пашня» (х.-монг. *таруалан* «пашня, поле, нива, посев», бур. *таряалан* «пашня»), старописьменный монгольский *tarijalang* с тем же значением ← **tariyalang* (состоит из двух компонентов **tariy* и *-alang*).

Ландшафт получает определенную окраску с помощью определенных природных явлений. Резко континентальный климат в местах проживания калмыков и ойратов Монголии богат природными явлениями, что находит отражение в языке, например: калм., ойрат М. *хурй* (х.-монг. *бороо(н)*, бур. *бороо*), старописьменный монгольский *boruy=a*. Примеры: *асхад орсән хур, шүрүтәһәр орсән хур* «проливной дождь».

Калм., ойрат М. *цасән* «снег» (х.-монг. *цас* «снег», бур. *саһан* «снег»), старописьменный монгольский *časun* «снег». Примеры: *цаснаас цаһансаңната, цуснас улан халхта* «лоб у нее белее снега, щеки ярче крови».

Калм., ойрат М. *соләһһа* «радуга» (х.-монг. *солонго(н)* «радуга», бур. *һолонго* «радуга»), старописьменный монгольский *solungu = a* «радуга». Примеры: *соләһһа соләһһтәржәна* «появилась радуга».

Калм., ойрат М. *салькән* «ветер» (х.-монг. *салхи(н)* «ветер», бур. *һалхин* «ветер»), старописьменный монгольский *salki* «ветер». Примеры: *салькән хурдән, салькнас санан хурдән* «ветер быстр, а желание быстрее ветра».

Калм., ойрат М. *мөндөр* «град» (х.-монг. *мөндөр* «град», бур. *мүндэр* «град»), старописьменный монгольский *töndür* «град». Примеры: *күчтәмөндөр орв* «выпал сильный град».

Калм., ойрат М. *шуурһән* «буран» (х.-монг. *шуурга(н)* «метель, пурга, буран; буря; ураган, вьюга», бур. *шуурга(н)* «метель, пурга, буран; буря; ураган, вьюга»), старописьменный монгольский *šiyurга* «метель, пурга, буран; буря; ураган, вьюга». Примеры: *шуурһән шуурчана* «метель метет».

Таким образом, рассмотренный пласт ландшафтной лексики в современном калмыцком

языке и в языке ойратов Монголии свидетельствует о том, что эти языки сохранили особенности лексики северо-западного языкового ареала и вошли в словарный состав этих языков как общемонгольские слова, которые лежат в основе этих языков на всем протяжении эволюции народов ойратских племен.

Список литературы

1. Большой академический монгольско-русский словарь: в 4 т. / Ин-т яз. и лит. Акад. наук Монголии, Ин-т языкознания РАН; под общ. ред. А. Лувсандэндэва и Ц. Цэдэндамба; отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. М., 2001–2002.
2. Калмыцко-русский словарь. М., 1977.
3. Рассадин В.И., Трофимова С.М. О некоторых пластах лексики калмыцкого языка в контексте монгольских языков. Элиста, 2013.
4. Рассадин В.И. Лексика неживой природы в составе тюрко-монгольской общности // Урало-алтайские исследования. 2015. № 4(19). С. 82–93.
5. Рассадин В.И., Трофимова С.М. Практическая грамматика современного калмыцкого языка. Элиста, 2018.
6. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь. Улан-Удэ, 2010. Т. I.
7. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь. Улан-Удэ, 2010. Т. II.
8. Буяндалай Ж. Торгууд аялгуун. Толь бичиг. Ховд. Булган Сум, 1996.
9. Вандуй Э. Дөрвөд аман аялгуу. Улаанбаатар, 1965.
10. Лусанбалдан Х. Торгууд аман аялгууны онцлог // Хэл зохиол судлал. Улаанбаатар, 1975. XI-р боть. С. 35–47.
11. Самбуудорж О. Торгууд аман аялгууны тэмдэглэл. Улаанбаатар, 1996.
12. Цолоо Ж. Захчины аман аялгуу. Улаанбаатар, 1965.
13. Цолоо Ж. БНМАУ дахь монгол хэлний нутгийн аялгууны толь бичиг. II. Ойрд аялгуу. Улаанбаатар, 1988.
14. Stralenberg Gh.J. Das nord- und östliche Theil von Europa und Asia. Stockholm, 1730.
4. Rassadin V.I. Leksika nezhivoj prirody v sostave tyurko-mongol'skoj obshchnosti // Uralo-altajskie issledovaniya. 2015. № 4(19). S. 82–93.
5. Rassadin V.I., Trofimova S.M. Prakticheskaya grammatika sovremennogo kalmyckogo yazyka. Elista, 2018.
6. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. Buryad-ород toli. Buryatsko-russkij slovar'. Ulan-Ude, 2010. T. I.
7. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. Buryad-ород toli. Buryatsko-russkij slovar'. Ulan-Ude, 2010. T. II.
8. Buyandalaj Zh. Torguud ayalguun. Tol' bichig. Hovd. Bulgan Sum, 1996.
9. Vanduj E. Derved aman ayalguu. Ulaanbaatar, 1965.
10. Lusanbaldan H. Torguud aman ayalguuny onclog // Hel zohiol sudlal. Ulaanbaatar, 1975. XI-r bot'. S. 35–47.
11. Sambuudorzh O. Torguud aman ayalguuny temdeglel. Ulaanbaatar, 1996.
12. Coloo Zh. Zahchiny aman ayalguu. Ulaanbaatar, 1965.
13. Coloo Zh. BNMAU dah' mongol helnij nutgijn ayalguuny tol' bichig. II. Ojrd ayalguu. Ulaanbaatar, 1988.



The vocabulary layer of the theme “Landscape” in the Kalmyk language and the language of the Oirat of Mongolia

The article deals with the issue of studying the language contacts of the Kalmyk language and the language of the Oirat of Mongolia based on the vocabulary layer of the theme “Landscape”. By comparison there was used the material of the old writing Mongolian, Khalkha-Mongolian and Buryat languages. The existence of the similar words represents the general Mongolian layer and the united nation, divided in time and space.

Key words: *language contacts, general Mongolian layer, Kalmyk language, language of the Oirat of Mongolia, old writing Mongolian language, landscape vocabulary.*

* * *

1. Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar': v 4 t. / In-t yaz. i lit. Akad. nauk Mongolii, In-t yazykoznaniiya RAN; pod obshch. red. A. Luv-sandendeva i C. Cedendamba; otv. red. G.C. Pyurbeev. M., 2001–2002.
2. Kalmycko-russkij slovar'. M., 1977.
3. Rassadin V.I., Trofimova S.M. O nekotoryh plastah leksiki kalmyckogo yazyka v kontekste mongol'skih yazykov. Elista, 2013.

(Статья поступила в редакцию 12.05.2022)

М.И. МАГОМЕДОВ, П.М. МАГОМЕДОВА
(Пятигорск)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ АРАБСКОГО
ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА
И СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА
ТЕРМИНОЛОГИИ ИСЛАМСКОГО
ПРАВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Исследуются лингвокультурологические особенности арабского юридического текста и специфика перевода терминологии исламского права на русский язык. Рассмотрены некоторые возможные способы перевода юридических терминов при отсутствии однозначного соответствия между ними в арабском и русском языках, а также дублетов, триплетов и биномов, которые являются словами или словосочетаниями, отличающимися фонетически, морфологически или синтаксически, но несущими полностью семантически связанные значения.



Ключевые слова: *арабский язык, юридический перевод, эквивалентность, лингвокультурология, юридическая терминология, семантика, текст.*

Специфика перевода терминологии исламского права на русский язык и особенности арабского юридического текста представляются недостаточно изученными в современной лингвистике и переводоведении и потому актуальными для исследования. В юридическом переводе возможность проявления переводческого творчества в документах весьма маловероятна, прежде всего, из-за некоторых языковых, культурных ограничений и несоответствий терминологии.

Материал для исследования получен в результате выборки терминов исламского права из лексикографических источников арабского языка, произведений научной литературы и некоторых юридических документов на арабском языке. Право является одним из видов регуляторов общественных отношений и управляет многими сферами жизни общества. Язык права можно охарактеризовать как язык нормативный, перформативный, технический.

Юридический язык имеет нормативную природу, поскольку он соотносится или имеет дело с нормами. Иными словами, можно сказать, представляет собой предписания, направленные на руководство человеческим об-

ществом. Но для адекватного перевода юридических текстов необходимо понимать, как они построены.

В юридическом переводе «изоморфизм» (т. е. однозначное соответствие) является чем-то недостижимым, прежде всего из-за некоторых языковых и культурных ограничений, которые проявляются в асимметрии правовых систем, несоответствии юридической терминологии и правовом культурном разнообразии.

Трудности юридического перевода заключаются в первую очередь в технической природе и специфике юридического языка, который связан с национальной правовой системой. Во-вторых, большой разрыв между языковыми системами арабского и русского языков еще больше усложняет эту задачу. Оба языка принадлежат к разным языковым семьям: арабский язык является семитским, афразийской языковой семьи, а русский – восточнославянским, индоевропейской языковой семьи. Таким образом, переводчики сталкиваются с трудностями на разных лингвистических уровнях, будь то терминологический (например, термины: *النَّيْمَمُ الطَّلَاقُ، العَدَّةُ، الخُلْعُ، العاقلة، الفؤد*), синтаксический (т. е. несоответствия в построении предложений, модальных, пассивных конструкций и др.).

Правовые нормы стран значительно отличаются друг от друга, каждая из них встроена в культурный фон своей юридической системы. Юридический арабский включает в себя аспекты не только гражданского права, но и исламского. Последний из них особенно практикуется в таких странах, как Саудовская Аравия, где Коран и Пророческая Сунна составляют основу конституции и, следовательно, закон и решения по многим аспектам жизни [9, с. 362]. Другие страны, такие как, например, Египет, следуют как исламскому, так и гражданскому законодательству. Значение и функции юридических терминов в каждой правовой системе заложены в ее правовой культуре.

Что касается исламского законодательства, то в классической форме *شريعة* «шариат» мусульманский закон отличается от других правовых систем. Во-первых, сфера действия шариата намного шире, поскольку он регулирует не только отношения человека с обществом и государством, что является пределом большинства других правовых систем, но и охватывает связь человека с Богом и с самим собой. Ритуальные практики, такие как еже-

дневные молитвы (صلاة), обязательный налог (زكاة), пост (صوم) и палничество (حج) также являются неотъемлемой частью закона шариата и занимают первые главы в юридических руководствах.

Таким образом, шариат – это не просто система законов, но и всеобъемлющий кодекс поведения, содержащий в себе обрядовые нормы богопочитания, нравственные законы семейной и общественной жизни, различные разрешения, предписания и запреты, призванные урегулировать отношение мусульманина к Богу, к обществу в целом и к человеку в частности [7, с. 159].

Второе важное отличие законов шариата от других правовых систем – это исламская концепция закона как выражение божественной воли.

Исламская юриспруденция, известная как *фقه* «исламское право» (букв. «понимание») является наукой с установленными, точными терминами шариата.

Юридические тексты не только описывают нормы и стандарты, но и очень часто имеют перформативный характер. С одной стороны, можно считать их перевод легким делом благодаря стандартизации юридических формулировок. С другой стороны, это трудная задача, поскольку юридические тексты глубоко укоренены в правовой традиции того или иного государства.

Каждый закон остается выражением языка, культуры и традиций, которые его породили и нет ничего, что могло бы показать, что одни и те же слова обязательно породят одну и ту же идею в другой культуре. А перевод – это, прежде всего, имитация исходного текста [4, с. 40] в целевом тексте на фоне нового культурного фона.

Таким образом, знание правовых систем имеет важное значение для создания точного перевода необходимого юридического документа. Во многих случаях переводчик должен искать решение, чтобы сделать лучший переводческий выбор. Эти варианты можно найти только при сравнении двух правовых систем. Высокая степень стандартизации юридического языка может сделать перевод автоматическим, что впоследствии приведет к неправильному толкованию или двусмысленности текста.

Многие официальные документы на арабском языке, такие как свидетельства о браке или разводе, включают исламские элементы, в том числе даты по календарю Хиджры,

а также григорианскому календарю. В сертификатах и контрактах можно заметить ссылку на Аллаха в начале документа, такую как *басмала* (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ – во имя Аллаха, Милостивого, Милосердного); *хамдала* (الحمد لله – хвала Аллаху); *бисмилла* (بِإِذْنِ اللَّهِ وَرَحْمَتِهِ / с помощью Аллаха). В некоторых других документах имеется ссылка на Аллаха и Его Пророка (الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده) – Хвала Аллаху, Одному Ему, Благословение и Мир, тому, после которого нет пророков (т. е. последнему из пророков). Религиозные фразы можно заметить и в конце юридического документа *«Пусть Аллах (Бог) даст успех»* (والله ولي التوفيق), *«Аллах (Бог) является лучшим свидетелем»* (والله الموفق), *«Аллах – дающий успех»*. В брачных контрактах также встречается много религиозных, специфических для культуры терминов и фраз, например, *«Согласно Сунне Аллаха и его Посланника»*, *«Не дай Аллах (упаси Аллах)»*.

Опущение некоторых элементов возможно, например, во фразе *بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ* – «во имя Аллаха, Милостивого, Милосердного», поскольку они не имеют отношения к целевой культуре, а также при переводе шаблонных фраз с арабского языка, следуя нормам целевого языка, например *أعلن* «я заявляю...», на русский переведем «настоящим заявляю...».

В некоторых арабских странах иногда используют другие религиозные и культурные термины в юридических текстах, такие как упоминание времени собрания одной из пяти молитв, которые мусульмане совершают каждый день, например: *المزمع عقده بعد مغرب يوم الثلاثاء*: «Процедура состоится после молитвы Магриб, во вторник». На самом деле при переводе необходимо объяснить, что подразумевается под молитвой Магриб (молитва, которую совершают после захода солнца, другими словами, «вечерняя молитва»).

Формулы приветствия, относящиеся к Богу, являются интертекстуальными ссылками, значимыми в арабском тексте, но эта интертекстуальность теряется в неисламских культурах. Подобные ритуальные формулы не имеют никакого отношения к юридической действительности документа и, следовательно, вопрос об опущении их при переводе остается открытым.

Арабский читатель считает, что все вышеприведенные выражения легко понять, потому что они являются частью его культуры. Тем не менее, если переводить их на русский

язык, они не будут иметь никакого значения на целевом языке и при этом никак не повлияют на документ, если он будет считаться юридически правильным.

Поскольку природа юридической терминологии динамична и проистекает из различных правовых традиций страны, то главным шагом к успешному и точному переводу будет, во-первых, полное понимание значений юридических терминов исходного языка, во-вторых, сравнение правовых систем и поиск целевого языкового термина, имеющего одинаковое правовое значение и определение статуса термина в исходном языке. Основная цель юридической эквивалентности состоит в том, чтобы иметь равное юридическое значение как на языке оригинала, так и на языке перевода.

По мнению С.В. Виноградова, под эквивалентностью следует понимать «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [2, с. 18]. Эквивалентность, в свою очередь, можно разделить на три основные группы: полная эквивалентность, частичная эквивалентность и неравноценность.

О полной эквивалентности говорят, когда понятия имеют одинаковые, не зависящие от контекста значения [1, с. 24]. Однако такой тип встречается очень редко между арабским и русским языками, поскольку большинство терминов в арабском языке неоднозначны и в зависимости от того, с какими словами вступает в сочетание слово, оно может выражать различные значения [5, с. 212].

Частичная эквивалентность проявляется тогда, когда юридические термины в арабском и русском языках являются относительно схожими, и возможные различия довольно легко описать и уточнить. Например, *الإقالة* «расторжение сделки», что в исламском праве означает согласие договорившихся сторон на добровольное расторжение заключенной и пригодной для расторжения сделки»; *عاقدان* в буквальном смысле «двое заключающих договор», это могут быть «покупатель и продавец; залогодатель и залогодержатель» и др., в зависимости от предмета договора.

Неравноценность, когда правовое понятие на исходном языке не имеет ничего общего с понятием на целевом языке, по причине того, что в последнем отсутствуют функциональные эквиваленты. Например, *فقه* «ислам-

ское право; свод исламской юриспруденции»; *فقيه* можно было бы перевести как «юрист», однако такой перевод не будет отражать истинного значения слова, поскольку оно неэквивалентно русскому слову «юрист», это «эксперт в исламских правовых вопросах», который выносит решения в соответствии с нормами исламского права.

Поскольку юридические понятия не всегда легко переносятся на язык перевода, необходимо знать характеристики юридической литературы, что позволит избежать возможных трудностей и обеспечит более высокое качество перевода.

Далее приведем некоторые возможные способы перевода юридических терминов при отсутствии однозначного соответствия между ними в арабском и русском языках:

- транскрипция, перефразирование или пояснительная сноска;
- заимствование;
- дословный перевод;
- парафраз.

Эти методы, как уже было отмечено выше, могут быть полезны при переводе специфичных для арабской культуры системных терминов, безэквивалентных в русском языке, например *خُلْعٌ عِدَّةٌ مُتَعَةٌ*.

Варианты заимствований: *فتوى* «фетва» – ответ ученого-правоведа на возникший религиозный вопрос и устанавливающий определенное решение; *مُفتٍ* «муфтий» – ученый, обладающий глубокими знаниями в области исламского права, выносящий решения по тем или иным религиозным вопросам; *قاضٍ* «кади» – шариатский судья, выносящий вердикт.

Варианты с парафразом: *مُتَعَةٌ* буквально означает «радость, восторг», но в исламской юриспруденции имеет значение «временный брак (с установлением периода и времени)».

Термин *عِدَّةٌ* относится к предписанному периоду ожидания женщины перед повторным вступлением в брак, продолжительность которого зависит от того, умер ее муж или она была разведена. При этом после развода срок составляет три месяца, а после смерти мужа, четыре месяца и десять дней. В этом случае необходимо использовать способы компенсации терминологического несоответствия.

Слово *خُلْعٌ* является одним из исламских правовых терминов, который не имеет прямых эквивалентов в русском языке. Таким образом, перевод его как «развод» не является эквивалентом арабского термина, поскольку не отражает истинного значения. На самом деле

خُلِعَ можно перевести как «развод со стороны жены и возмещение ею, подлежащее уплате» или «выплата материального вознаграждения мужу за ее освобождение (чаще всего это возвращение приданного). В этом случае необходимо включить пояснительные ссылки для термина, чтобы можно было точнее понять смысл [8, с. 26].

Перевод вышеупомянутых исламских терминов требует, чтобы парафраз соответствовал прямо и точно слову на исходном языке и передавал его коннотации читателю на целевом языке. Этот аргумент также применяется к другим терминам, таким как *ناشزة*, *مباراة*, *حدّ*.

Слово *حدّ* «хадд» в терминологическом значении выражает наказание, пределы которого определены Аллахом в Коране или Пророком Мухаммадом (мир Ему) в хадисах. В арабско-русском словаре Х.К. Баранова в правовом значении переводится как «заповедь, постановление, статья (мусульманского права, устанавливающая наказание)». Однако здесь мы можем перевести более кратко и содержательно: «предписанное наказание».

Слово *مباراة* «мубараа», шариатский термин, упоминаемый в разделе о разводе, когда мужчина говорит своей жене: «Я освобожден от уз нашего взаимного брака», и она соглашается с этим. На русский язык мы можем перевести «документ о разводе или взаимном освобождении», как и *خُلِعَ* «хул'».

Термин *ناشزة* «нашиза» должен быть описан как «женское непослушание», при котором женщина нарушает брачные обязанности. Здесь описательный парафраз отражает предполагаемое юридическое значение исламского юридического термина. Но возможно использование одной или нескольких комбинаций при переводе этих специфичных терминов, которые чужды целевому языку, будь то заимствование, буквальный перевод, перефразирование или опущение.

«Описательная эквивалентность», или перефразирование, предпочтительнее, если перевод «один к одному» не может раскрыть юридического значения или отличается от других подобных терминов. Стратегия перефразирования показывает, что концепция основана на другой правовой системе, интерпретация которой должна осуществляться в рамках той юридической системы.

В словаре Х.К. Баранова, слово *قياس* «кий-ас» дается в значении «измерение, сравнение, сопоставление». Это будет не совсем понятно в контексте юридического текста при пере-

воде на русский язык без пояснения, что это метод принятия юридического решения в исламе, для которого нет четких доказательств в Коране, хадисах или консенсусе сподвижников Пророка Мухаммада (мир ему и благословение Аллаха) или мусульманских ученых. Однако *قياس* должен основываться на некоторых прецедентах в вышеуказанных источниках.

طهارة имеет значение «очищение», т. е. очищение от нечистот водой или землей.

وضوء «акт очищения (омовения)» перед ежедневными ритуальными молитвами или перед чтением Корана. В исламском праве переведем как «ритуальное омовение». Здесь мы добавляем дополнительное слово «ритуальный».

سل «омовение» отличается от *وضوء* тем, что *غُسل* подразумевает «полное омовение», т. е. «купание». Здесь также необходимо добавить слово «полный».

Несмотря на то, что вышеперечисленные слова имеют близкие значения, они не являются синонимами, поскольку слова даже с минимальными смысловыми различиями, хотя и обозначают одно понятие, не могут считаться синонимами [6, с. 14].

Слову *زكاة* в арабско-русском словаре дается значение «милостыня». Однако с точки зрения исламского права такое определение будет не совсем корректным, поскольку *زكاة* является не просто «добровольным подаянием» или синонимом слова *صدقة* «садака», а обязательным налогом на доходы в пользу неимущих мусульман. В таком случае целесообразнее перевести как «обязательный налог».

С точки зрения синтаксической следует отметить, что арабский язык имеет тенденцию к длинному предложению, повторению и следованию подряд слов-синонимов.

Арабские юридические тексты также часто включают в себя два или три слова семантически связанных, иногда синонимичных, которые соединяются при помощи союза (*و* – «и») или (*أو* – «или»).

لا يسمح لأي من الطرفين بإهمال أو إرجاء التزاماته إلى الطرف الآخر

«Ни одной из сторон не разрешается *пренебрегать* или *откладывать* свои обязательства перед другой стороной» (из брачного договора).

المستأجر مُصَدِّقٌ فِي قَوْلِهِ فِيمَا يَتَعَلَّقُ بِوُجُودِ عَيْبٍ وَتَلَفٍ وَخَلَلٍ وَبِمَقْدَارٍ مَا أَنْفَقَ...

«Арендатор подкрепляет свою правоту, относительно наличия *дефекта, недостатка*

и неисправности, а также размера расходов...» (из договора аренды).

Но при переводе на русский язык мы должны избегать загруженности предложения избыточными определениями-синонимами, несмотря на их наличие в арабском языке.

В арабских юридических текстах перевод дублетов, триплетов и биномов, которые являются словами или словосочетаниями, отличающимися фонетически, морфологически или синтаксически, но несущими полностью семантически связанные значения, типа *بالضبط* «верно», *بصورة صحيحة* «правильно»; *باطل* «ложный», *غير صحيح* «неверный» и т. д. в специфичных для культуры системных документах, таких как брачные, бракоразводные договоры, а также в других официальных бумагах различается.

وصي شرعي و متكلم مرعي – «Законный опекун и компетентный представитель».

بطوعي و اختياري – «Добровольно и по собственной воле».

و أنا لست مدهوشا و متمتعا بقواي العقلية – «Я полностью осведомлен и нахожусь в здравом уме».

عصمتي و عقد نكاحي – «Мое замужество и брачный контракт».

В переводе первой из упомянутых фраз *وصي شرعي و متكلم مرعي* («Законный опекун и компетентный представитель») мы можем опустить «компетентный представитель», поскольку «законный опекун» уже является официальным представителем.

Во второй фразе *بطوعي و اختياري* («Добровольно и по собственной воле») при переводе возможно выразить одним словом «добровольно» или «по моей собственной воле». С синтаксической точки зрения необходимо помнить о коллокационных предпочтениях на языке перевода и пытаться согласовать их с передачей семантического значения выражения. *بطوعي* буквально означает «по собственному желанию», мы перевели наречием «добровольно», что показывает синтаксическое «транспонирование», которое произошло при передаче фразы на русский язык. Во второй части дублета следует существительное *اختياري* – буквально: «мой выбор», «сдвинута» к предложной фразе «по собственной воле».

Следующая из вышеприведенных фраз *و أنا لست مدهوشا و متمتعا بقواي العقلية* («Я полностью осведомлен и нахожусь в здравом уме») буквально переводится как «я не являюсь рассеянным и не обладающим умственными способностями». Как мы видим, на языке ори-

гинала обе части одинаковы по смыслу и могут быть переведены как «в здравом уме». В этом примере «модуляция» использована при переводе отрицательного выражения *لست مدهوشا* – букв. «не рассеянный» в положительной форме на языке перевода, «быть полностью осведомленным» с добавлением наречия «полностью», которое подтверждает статус осведомленности.

Другая фраза *عصمتي و عقد نكاحي* («Мое замужество и брачный контракт»), буквально «моя брачная связь и мой брачный контракт»). На арабском языке *عصمة النكاح* означает «брачные узы», а *في عصمة شخص* – «замужем за кем-то, быть под чьей-то опекой». Таким образом, в этом контексте при переводе оправданным будет опущение, *عقد نكاحي* – «мой брачный договор».

Повторение при воспроизведении дублетов и триплетов иногда становится необходимым, поскольку каждый из этих терминов создает определенную смысловую нагрузку в правовом поле. Например: *زوجتي ومدخولتي* («Моя жена, вступившая в супружеские права»). В приведенном выше примере передача двух терминов посредством «расширения» является обязательным, т. к. второй термин дополняет первый. При помощи «расширения» мы видим объяснение юридического последствия брака в исламском праве, когда мужчина может вступить в супружеские права с женщиной, но все еще не вступает.

В редких случаях пропуски дублетов могут быть оправданы. Например, *قبلت و رضيت* (букв. «я принял и согласен») переведем одним термином «принято»; *المفقود الغائب* (букв. «пропавший, отсутствующий человек») переведем одним прилагательным – «пропавший». Эта процедура пропуска при переводе дублетов и триплетов будет оправданной, поскольку передача обоих слов сделает текст на целевом языке излишне многословным.

Язык права, как уже было отмечено выше, имеет много специальных формул и характеризуется специфической синтаксической структурой, что, как правило, должно быть сохранено и в целевом тексте. Другой проблемой являются лексико-семантические и функциональные характеристики юридической терминологии, наличие синонимов, которые имеют сходные или отличающиеся оттенками значения.

Таким образом, проведенный нами лексико-семантический анализ арабского юридического текста позволяет сделать некоторые вы-

воды относительно перевода на русский язык. Полная эквивалентность в переводе юридической терминологии арабского языка на русский фактически не может быть найдена. При переводе терминов юридических документов возможно использование различных методов, таких как расширение, адаптация, транспонирование и даже изменение структуры.

Можно также утверждать, что методика буквального перевода, где при передаче некоторых дублетов есть повторения, иногда неоправданна, когда одним эквивалентом передается предполагаемое значение, данное в оригинале. Однако в большинстве случаев перевод терминов – дублетов и триплетов с арабского на русский язык отображается одинаковым количеством слов, даже если они приводят к избыточности. Таким образом, буквальный перевод, а порой и транспозиция являются наиболее распространенными методами перевода дублетов и триплетов.

Список литературы

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учеб. пособие. М., 2001.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы: учеб. пособие. М., 2001.
3. Гогиберидзе Г.М. Исламский толковый словарь. Ростов н/Д., 2009.
4. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия перевода. Екатеринбург, 2015.
5. Магомедов М.И. Некоторые вопросы полисемии и метафоры в арабском и кумыкском языках // Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: материалы V юбилейной Междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 2017. С. 210–219.
6. Магомедов М.И. Смысловые связи и отношения в лексике кумыкского языка (в сопоставлении с арабским): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2004.
7. Магомедов М.И., Магомедова П.М. Место шариата и адата в Исламе, их сходство и различие // Россия и мусульманский мир. М., 2014.
8. Магомедова П.М. Лексикология арабского языка. Пятигорск, 2010.
9. المعتمد في الفقه الشافعي. للأستاذ الدكتور محمد الزحيلي. الجزء الثالث، قسم المعاملات المالية والعقود، دار القلم، دمشق – ١١٠٢.
01. المعتمد في الفقه الشافعي. للأستاذ الدكتور محمد الزحيلي. الجزء الرابع، الأحوال الشخصية، باب الطلاق، والجزء الخامس، باب القضاء، دار القلم، دمشق – ١١٠٢.
11. البحر المحيط محمد بن يعقوب الفيروزي آباد مجد الدين المتوفى سنة (817 هـ).

1. Breus E.V. Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na anglijskij: ucheb. posobie. M., 2001.

2. Vinogradov B.C. Vvedenie v perevodovedenie: Obshchie i leksicheskie voprosy: ucheb. posobie. M., 2001.

3. Gogiberidze G.M. Islamskij tolkovyj slovar'. Rostov n/D., 2009.

4. Ilyushkina M.Yu. Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya perevoda. Ekaterinburg, 2015.

5. Magomedov M.I. Nekotorye voprosy polisemii i metafory v arabskom i kumykskom yazykah // Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka: materialy V yubilejnoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Mahachkala, 2017. S. 210–219.

6. Magomedov M.I. Smyslovyje svyazi i otnosheniya v leksike kumykskogo yazyka (v sopostavlenii s arabskim): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 2004.

7. Magomedov M.I., Magomedova P.M. Mesto shariata i adata v Islame, ih skhodstvo i razlichie // Rossiya i musul'manskij mir. M., 2014.

8. Magomedova P.M. Leksikologiya arabskogo yazyka. Pyatigorsk, 2010.

Linguoculturological peculiarities of the Arabic legal text and specific features of the translation of the terminology of the Islamic law into the Russian language

The article deals with the study of the linguoculturological peculiarities of the Arabic legal text and the specific features of the translation of the terminology of the Islamic law into the Russian language. There are considered some possible ways of the translation of the legal terms in the absence of the univalent correspondence between them in the Arabic and Russian languages and the doublets, triplets and binomials that are the words and word combinations, characterizing by the phonetical, morphological and syntactical but not having fully the semantic related meanings.

Key words: *the Arabic language, legal translation, equivalence, linguoculturology, legal terminology, semantics, text.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2022)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Н.В. СВИТЕНКО
(Краснодар)

**МЕТАСЮЖЕТ ИНИЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ
ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

Рассматриваются особенности художественной репрезентации сюжета инициации на материале современной отечественной прозы для подростков – романа «Убыр» Ш. Идиаттуллина (2012) и повестей «В поисках мальчишеского бога» Д. Ищенко (2018) и «Ворон» Е. Рудашевского (2017). Постулируется аксиологическое и структурообразующее значение этапов инициационного комплекса как инвариантной сюжетной модели, приобретающей статус метасюжета в прозе для подростков.



Ключевые слова: Ш. Идиаттуллин, Е. Рудашевский, Д. Ищенко, проза для подростков, ритуал инициации, метасюжет, инвариантная сюжетная модель, художественная аксиология.

Процесс инициации, становления героя как личности, изображение его взросления – инвариантная сюжетная ситуация, определяющая специфику литературы для подростков. В связи с увеличением продолжительности жизни современного человека подростковый возраст тоже длится дольше, и процесс инициации приобретает характер ступенчатого перехода от детскости к взрослости. В современной психологии весь подростковый период рассматривается как пролонгированный ритуал инициации [6].

Архетипика инициационного сюжета – сюжета становления, поиска и обретения себя на новом уровне осознания реальности – оформилась в мифе и составила сюжетный «каркас» волшебной сказки: «Что такое посвящение? Это – один из институтов, свойственных родовому строю. Обряд этот совершался при наступлении половой зрелости. Этим обрядом юноша вводился в родовое объединение, ста-

новился полноправным членом его и приобрел право вступления в брак <...> Предполагалось, что мальчик во время обряда умирал и затем вновь воскресал уже новым человеком. Это – так называемая временная смерть» [8, с. 39]. В теоретическом литературоведении на самом высоком уровне обобщения теории сюжетологии сущность инициационного процесса научно «легитимизовал» В.И. Тюпа в работе «Парадигмальный археосюжет в текстах Пушкина» [10].

Семиозис инициационного комплекса составляет «арматуру» сюжета практически каждого текста подростковой литературы – «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви» Р. Фраермана, «Гонение на рыжих» Ю. Яковлева, «Чучело» В. Железникова, «Ночь перед выпуском» В. Тендрякова, трилогия «Паруса Эспады» В. Крапивина – этот список можно продолжать десятками имен и названий. Но объединяет эти тексты в первую очередь инициационный «след» – пороговая ситуация, разделяющая мир детей и подростков. Инициация сдвигает «точку сборки» субъекта в экзистенциальном поле. В традиционной архаичной инициации перед ритуалом посвящения был длительный период изоляции, обособления [3].

Подростковый период – это время «кокона» «куколки», из которой должно появиться «имаго» человека – юноша или девушка, на следующей стадии «сборки». Основная интенция бытия сознания сильного характера в подростковом возрасте – уединение, рождающее рефлексию, период, когда подросток остается один на один с предельными основаниями бытия.

В современном обществе потребления наблюдается редукция стадии инициации и максимальное смягчение инициационных практик. Это сказывается в снижении «градуса» трансцендентного в современных подростках, утрате неких форм бесстрашия как готовности к ударам судьбы, выбор конформной позиции. Другими словами, дети, выросшие в условиях доминирования ценностей общества потребления, сильно изменились по сравнению с их советскими сверстниками, – их подростковый экзистенциальный запрос невысок: гипердостаток и слава.

Детские писатели словно компенсируют эту ущербность, выстраивая сюжеты инициации, максимально приближенные к архаич-

ным, возвращая юного читателя из виртуальной реальности в природную:

- первая охота («Ворон» Е. Рудашевского);
- экспедиция на север, к берегам Баренцева моря («В поисках мальчишеского бога» Д. Ищенко);
- реальная борьба с хтонической сущностью («Убыр» Ш. Идиатулина).

Современный герой подростковой литературы выходит на «ристалище» встречи с усложняющейся реальностью.

Роман «Убыр» Шамиля Идиатуллина [4] можно считать «хрестоматийным» для изучения специфики сюжета инициации в литературе для подростков. Для испытания главного героя автор обращается к истокам татарской национальной мифологии и фольклора: Наиль вступает в поединок с монструозным хтоническим существом, убыром, захватившим тела его близких – родителей и дяди. Архаичность противника требует конкретных знаний и умений, которыми владели предки – требует познания национальных корней.

В этом романе воплощены основные стадии инициационного ритуала. Первая фаза предполагает «обособление» героя (подросток, еще вчера боявшийся, что мама «заругает» за потерянную шапку, вынужден бежать из собственного дома, захваченного «подменными» родителями, да еще и не один, а с младшей сестрой).

Вторая фаза сюжета инициации предполагает физические и моральные испытания, которые в романе реализуются на двух уровнях реальности: исторической и мифологической. Часть испытаний криминального характера вписана в контекст времени, часть – буквально воссоздает древние обряды посвящения, включая стадии встречи и знакомства с шаманом-помощником, испытания голодом, темнотой, ужасом неведения, практик, расширяющих сознание с помощью арсенала мистических сил и средств и реальной битвы с нечистой [1; 2].

В магистральный метасюжет инициации, определяющий событийный и смысловой ряд романа «вложен» микросюжет одного из эпизодов, точно воспроизводящий археологию древнего обряда: старуха-знахарка, ведунья, татарский эквивалент Бабы-яги, классический персонаж-испытатель (в терминологии В.Я. Проппа) ставит перед героем ряд невыполнимых с точки зрения обыденного сознания задач: в результате мистической охоты Наиль получает зелье, расширяющее созна-

ние и дарующее силу необходимую для победы над убыром.

Третья фаза, лиминальная, связанная с преодолением порога смерти, – кульминация романа: отличие от классического сюжета в том, что в смерть погружается не сам герой, а его сестра: подросток, спасая сестру, буквально вытаскивает ее из небытия, практически воскрешая девочку ценой невероятных физических и моральных усилий. Последняя стадия – обретения нового уровня сознания – фиксирует взросление героя. В результате состоялась наиболее радикальная «сборка» субъекта на новом уровне осознания реальности.

Менее экстремальный сюжет становления героя разворачивается в повести «В поисках мальчишеского бога» Дмитрия Ищенко. Главный герой, обыкновенный подросток, конфликтует с родителями по поводу перспектив летнего отдыха: мальчишка желал бы отправиться летом на море, но отец забирает его с собой в экспедицию на север – на океанский берег Кольского полуострова: на язвительный вопрос сына, брать ли ему с собой валенки, успокаивающе ответив «нет, там выдадут» [5, с. 7].

Короткое северное лето стало периодом инициационных практик разного уровня сложности: герой научился преодолевать телесный дискомфорт – холод и боль, обретя терпение; проявил мужественность в драке с местными вандалами («Когда с едой было покончено, из того, что осталось они скручивали в руках небольшие шарики, а потом подбрасывали в небо – так, чтобы чайки и бакланы могли поймать их. ничего не подозревавшие птицы хватили еду на лету, а после проглоченный вместе с хлебом карбид разрывал их. Людей внизу это очень вселило» [Там же, с. 76]); сумел справиться со страхом на заброшенном корабле и в плену старого бункера («Крик вперемешку со страхом сидел в горле, легких, животе» [Там же, с. 120]). На каждом из этих этапов формировались его личные качества, «трансформируя» оптику восприятия мира и систему ценностей: «Масштабы мира незаметно изменились. Все, что меня окружало, становилось заметным, а после – еще и значимым» [Там же, с. 36].

Повесть начинается разговором отца и сына о сложностях переходного возраста, заканчивается празднованием дня рождения героя, на который собрался «чуть ли не весь поселок», в котором после всех «историй» герой стал «совсем своим» [Там же, с. 140]. Мета-

форой подросткового отчуждения и обретения связи с миром и людьми на новом уровне прочитывается разговор героя с «наставником» о смысле полуострова: «Остров – это понятно. Он один, ни от кого не зависит, сам по себе», но «человеку тоже важно иногда побыть одному, но он всегда будет искать переправу. Никто из нас не остров. Так уж мы устроены, и по-другому не бывает» [5, с. 140].

Функцию наставника для подростка, проходящего череду испытаний, чаще всего выполняет персонаж, который старше главного героя. Эту роль в современной подростковой литературе редко выполняют родители, это объясняется особенностями инициационного ритуала: герой должен обрести наставника, пережить встречу [6].

В романе «Убыр» наставником становится персонаж, максимально соответствующий архаическому ритуалу (бабка-ведунья, «хранительница»), в повести «В поисках мальчишеского бога» – радист-геолог, «сдвинувший» точку зрения героя на северную реальность и ее смысл, в повести «Ворон» образ наставника семантически реверсирован – с дядей-охотником герою переживает не встречу, а расставание, связанное с несовместимостью ценностных приоритетов.

Повесть Евгения Рудашевского представляет ситуацию первой охоты мальчика, максимально приближенную к архетипической. Четырнадцатилетний подросток мечтал о том, как он отправится вместе с дядей в зимовье и станет там настоящим охотником, а значит и мужчиной: «Зимовье стало для юноши коконом, из которого он должен был вернуться бабочкой – перевоплощенным человеком» [9, с. 112]. Однако по ходу повествования герой понимает, что жестокость – не его путь, поэтому он отказывается от охоты и всячески препятствует убийству дядей ворона, который вошел у них мясо. Казалось бы, подросток не прошел обряд посвящения – не стал охотником, но на самом деле перемена состоялась: герой не просто осознал свои внутренние ценностные установки, но и обрел силу их отстаивать в противостоянии со взрослым человеком – это позиция личности, ощутившей свою «самость».

Переход в новое измерение маркируется переменной ракурса восприятия: вместо брутального дяди-охотника Димка увидел перед собой «слабого человека. Маленького и злого. Куда меньше, чем он сам. И даже меньше, чем ворон» [Там же, с. 132]. «Ты можешь меня

ударить, – Димка смотрел ему в глаза. – Но это все, что ты можешь» [9, с. 132].

Собственное обособление, одиночество переосмысливается подростком в перспективе взаимоотношений человека и природы, его власти над «братьями меньшими»: «Человеку одиноко. Мы оказались на необитаемом острове среди холодных волн космоса. Нас окружают друзья, но они слабее нас, и мы сделали их рабами... Власть – это всегда одиночество» [Там же, с. 136].

В каждой из повестей разворачивается художественная репрезентация процесса возрастного метаморфоза – испытание воли, стойкости, смелости, выносливости главных героев, четырнадцатилетних подростков. Особый интерес писателей сконцентрирован на духовном аспекте инициации – сознательной внутренней работе по осмыслению полученного опыта и достижения – в итоге «второго рождения» – состояния гармонии с миром и близкими на новом уровне личностного осознания.

Мотив ухода из дома реализуется не только формально, в художественной реальности сюжета, но и символически: герой не просто покидает родной дом и семью, он уходит из детства. Расставание с домом, ассоциирующимся с родительской защитой, помогает герою выйти из зоны комфорта и начать нелегкий, но собственный путь. Мотив покидания дома, ухода ради поиска своего личного пути является универсальным, максимально сближающим элементы сюжета волшебной сказки с инвариантной моделью большинства подростковых произведений.

Стадия преобразования, перехода на новый уровень сознания связана с преодолением инфантилизма и осознанием ответственности, т. е. с взрослением. Герой осознает себя на качественно новом уровне, когда ответственен за жизнь младшего, как в сказке «Гуси-лебеди» (в роли «младшего» выступает сестра («Убыр»), хрупкая красота живой жизни в суровых северных широтах («В поисках мальчишеского бога») и птица («Ворон»), и должен принимать самостоятельные решения.

Инициация – условие развития личности в подростковом возрасте. Если ребенок жаждет любви, то подростку этого мало: его главное желание – «самостоянье» и независимость. Инициация проявляет самость и определяет взросление – период сложного психологического и телесного метаболизма. Сюжет инициации для подростковой прозы является мета-

сюжетом, поскольку отвечает экзистенциальному состоянию и главного героя, и читателя – состоянию кризиса, перехода, лиминальной стадии жизни. Жанры большой формы (роман) разворачивают целостный сюжет инициации, содержащий все стадии процесса, средние и малые жанры (повесть, рассказ) фиксируют отдельные элементы сюжета инициации: обособление, встречу, испытание, выбор, поступок, преобразование.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Страх как инициация: одна тематическая константа поэзии Мандельштама // Аверинцев и Мандельштам. Статьи и материалы. Записки Мандельштамовского общества / ред.-сост.: П. Нерлер, Д. Мамедова. М., 2011. Вып. 17. С. 147–155.
2. Випулис И.В. Витальная и танатальная основа инициации // Вестн. С.-Петербург. гос. ин-та культуры. 2019. № 4. С. 33–37.
3. Випулис И.В. Ритуальный комплекс архаической инициации в процессе культурогенеза: автореф. дис. ... канд. культурол. наук. М., 2021.
4. Идиатуллин Ш. Убыр: Диалогия: романы. СПб., 2018.
5. Ищенко Д. В поисках мальчишеского бога. М., 2020.
6. Лобанова Ю.А. Роль женских архетипов в метасюжете инициации героев Ю. Олеши: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007.
7. Мухина В.С., Басюк В.С. Инициации подростков как условие личностного роста: проведение инициации саморефлексией (в ситуации уединения и обособления) [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/initiatsii-podrostkov-kak-uslovie-lichnostnogo-rosta-provedenie-initiatsii-samorefleksiei-v-situatsii-uedineniya-i-obosobleniya> (дата обращения: 20.02.2022).
8. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / науч. ред., текстологический комментарий И.В. Пешкова. М., 2000.
9. Рудашевский Е. Ворон. М., 2017.
10. Тюпа В.И. Парадигмальный археосюжет в текстах Пушкина // Ars interpretandi: сб. ст. к 75-летию проф. Ю.Н. Чумакова / редкол.: Т.И. Печерская (отв. ред.) и др. Новосибирск, 1997. С. 108–119.
2. Vipulis I.V. Vital'naya i tanatal'naya osnova iniciacii // Vestn. S.-Peterb. gos. in-ta kul'tury. 2019. № 4. S. 33–37.
3. Vipulis I.V. Ritual'nyj kompleks arhaicheskoj iniciacii v processe kul'turogeneza: avtoref. dis. ... kand. kul'turool. nauk. M., 2021.
4. Idiatullin Sh. Ubyr: Dilogiya: romany. SPb., 2018.
5. Ishchenko D. V poiskah mal'chisheskogo boga. M., 2020.
6. Lobanova Yu.A. Rol' zhenskikh arhetipov v metazyuzhete iniciacii geroev Yu. Oleshi: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2007.
7. Muhina V.S., Basyuk V.S. Iniciacii podrostkov kak uslovie lichnostnogo rosta: provedenie iniciacii samorefleksiej (v situacii uedineniya i obosobleniya) [Elektronnyj resurs] // Razvitie lichnosti. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/initiatsii-podrostkov-kak-uslovie-lichnostnogo-rosta-provedenie-initiatsii-samorefleksiei-v-situatsii-uedineniya-i-obosobleniya> (data obrashcheniya: 20.02.2022).
8. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoj skazki / nauch. red., tekstologicheskij kommentarij I.V. Peshkova. M., 2000.
9. Rudashevskij E. Voron. M., 2017.
10. Tyupa V.I. Paradigmal'nyj arheosyuzhet v tekstah Pushkina // Arsinterpretandi: sb. st. k 75-letiyu prof. Yu.N. Chumakova / redkol. T.I. Pecherskaya (otv. red.) i dr. Novosibirsk, 1997. S. 108–119.

Metaplot of initiation in the modern native prose for teenagers

The article deals with the peculiarities of the fictional representation of the plot of initiation based on the modern native prose for teenagers – the novel “Ubyr” by Sh. Idiatullin (2012) and the novelettes “In search of the boy’s God” by D. Ishenko (2018) and “Raven” by E. Rudashevskiy (2017). There is postulated the axiological and structure-forming meaning of the stages of the initiation complex as an invariant plot model, making the status of the metaplot in the prose for teenagers.

Key words: *Sh. Idiatullin, E. Rudashevskiy, D. Ishenko, prose for teenagers, ritual of initiation, metaplot, invariant plot model, fictional axiology.*

* * *

1. Averincev S.S. Strah kak iniciaciya: odna tematiceskaya konstanta poezii Mandel'shtama // Averincev i Mandel'shtam. Stat'i i materialy. Zapiski Mandel'shtamovskogo obshchestva / red.-sost.: P. Nerler, D. Mamedova. M., 2011. Vyp. 17. S. 147–155.

(Статья поступила в редакцию 22.02.2022)

А.С. СМЕРНОВА
(Москва)

**СМЫСЛОВЫЕ РАСХОЖДЕНИЯ
С ОРИГИНАЛОМ НА ПРИМЕРЕ
ДВУХ ПЕРЕВОДОВ ПОЭМЫ
ДЖ.Г. БАЙРОНА «ДОН ЖУАН»**

Анализируются два выполненных в советскую эпоху перевода поэмы Дж.Г. Байрона «Дон Жуан» – классическая версия Т.Г. Гнедич (1957) и незаслуженно забытый перевод Г.А. Шенгели (1943). Характерная для советской школы перевода позиция, состоящая в том, что при наличии классического перевода другие не нужны, привела к тому, что достойная работа Г.А. Шенгели оказалась полностью вытеснена из публикации. Методы работы обоих переводчиков подвергнуты объективному критическому анализу.



Ключевые слова: Г.А. Шенгели, Т.Г. Гнедич, «Дон Жуан», Дж.Г. Байрон, художественный перевод, сравнительный анализ.

История жизни Татьяны Григорьевны Гнедич и ее работы над переводом поэмы «Дон Жуан» стала легендарной. Она подробно описана в статье Е.Г. Эткинда «Добровольный крест».

Выполненный в нечеловеческих условиях, в заключении, перевод Гнедич был единогласно признан классическим. Что же касается версии ее предшественника Г.А. Шенгели, она оказалась незаслуженно забыта. К.И. Чуковский прямо построил восхваление перевода Гнедич на изничтожении труда ее предшественника: «Если в литературе и вспоминают порой этот перевод “Дон Жуана”, то лишь в качестве печального примера для других переводчиков: как никогда, ни при каких обстоятельствах не следует переводить поэтический текст» [12, с. 219].

Отдавая должное творческому подвигу Гнедич и неоспоримым достоинствам ее перевода, в то же время нельзя не признать: хотя ее версия не имеет ярко выраженных недостатков, заметных без сличения с оригиналом, при сравнении с текстом подлинника становятся видны упущения, дополнения и существенные искажения текста. Если нет возможности передать происходящее в подлиннике, переводчица от этого уходит, не переводя, а выбрасывая неудобные строчки или заменяя другими.

Например, роман Жуана и Юлии начался «в летний день, шестого июня»:

’T was on a summers day – the sixth of June.

В русский пятистопный ямб сложно уместить два слова, в которых ударение падает на второй слог – «шестого июня». М.А. Кузмин в таком случае пренебрегает размером:

Итак, шестого июня. Точный час –
Шесть с половиной, около семи.

Гнедич выходит из ситуации иначе. Она заменяет число:

Двадцатого случилось это мая.

Чуковский не видит здесь ничего плохого: «Все это третьестепенные мелочи, которыми нисколько не жалко пожертвовать ради того, чтобы воссоздать с наибольшей точностью живую, эмоциональную дикцию подлинника» [12, с. 219].

Возможно, несколько незначительных деталей в самом деле не играют особой роли. Однако там, где мягкая ирония сменяется острой сатирой, печалью или яростью, перевод Гнедич по части экспрессивности проигрывает версии Шенгели. Рассмотрим описание боя (песнь 8, 12).

Гнедич:

Выбрасывали пули и мушкеты
Свинцовые пилюли и плевки.
Кровавое слабительное это
Сметает разом целые полки!
Пугают человечество кометы,
Чума и голод. Очень велики
Несчастья мира, но картина боя
Правдивая затмит все зло земное.

Оригинал:

Three hundred Cannon threw up their Emetic,
And thirty thousand Musquets flung their pills
Like hail, to make a bloody Diuretic;
Mortality! thou hast thy Monthly bills!
Thy Plagues, thy Famines, thy Physicians, yet tick
Like the Death-Watch, within our ears the ills
Past, present and to come; but All may yield
To the true portrait of one battle-field.

(Триста пушек изрыгали рвоту,
три тысячи мушкетов плевались пилюлями,
как градом, чтобы приготовить
кровавое мочегонное;
Смертность! У тебя есть ежемесячные сводки!
Твои болезни, твой голод, твои врачи
заставляют тикать
в наших ушах часы смерти, все несчастья
прошлого, настоящего и будущего,

но все они равняются правдивому описанию одной сцены боя).

Вырезано упоминание о количествах пушек и мушкетов, которое в данном случае важно, поскольку позволяет представить подробную картину; яркая метафора, выраженная в первых двух строчках; проникновенное обращение поэта к Роду человеческому (или же Смертности; игра слов построена на том, что слово *Mortality* имеет оба этих значения), также вырезано и заменено безликим «очень велики / Несчастья мира», отчего вся сила слов Байрона теряется. Ушла горькая ирония (*Thy Plagues, thy Famines, thy Physicians*), передан лишь общий смысл. Сравним с версией Шенгели:

Хлестало рвотою там триста жерл в ночи;
 Лекарством дьявольским выплевывали глотки
 Мушкетов град пилюль: кровь гнать взамен мочи.
 О Смертность! У тебя есть месячные сводки;
 Твои чума и мор, и голод, и врачи,
 Как шашель, тикают над ухом, нижут четки
 Бед – прошлых, будущих и настоящих – но
 В сравнении с тобой все потускнеть должно.

В этих строчках также не вполне передана поэтика Байрона: налицо тяжелый размер и построение фраз, неподходящее по стилю слово *шашель*, последняя строчка трудна для восприятия, однако в целом Шенгели удалось сохранить многое из того, что в переводе Гнедич упущено.

Эпизод гибели мальчика (песнь 2, 88–90) у Гнедич описан сухо и скупно, как простая констатация факта. Приведем последнюю октаву:

Ребенок умер. Пристально и странно
 Смотрел отец на хладный этот прах,
 Как будто труп, простертый бездыханно,
 Еще очнуться мог в его руках.
 Когда же, став добычей океана,
 Поплыл мертвец, качаясь на волнах –
 Старик упал и встать уж не пытался,
 Лишь изредка всем телом содрогался.

Сравним с оригиналом:

The boy expired. The father held the clay
 And looked upon it long, and when at last
 Death left no doubt, and the dead burden lay
 Stiff on his heart, and pulse and hope were past,
 He watched it wistfully, until away
 T'was borne by the rude wave wherein 'twas cast.
 Then he himself sunk down all dumb and shivering
 And gave no sign of life, save his limbs quivering.
 (Мальчик отошел. Отец держал тело в руках
 и долго смотрел на него, и когда наконец

сомнений в смерти уже не было, груз
 мертвого тела всей тяжестью
 лег ему на сердце, пульс и надежда угасли,
 он с тоской смотрел на сына, пока грубые волны,
 куда его бросили, не унесли его прочь;
 тогда отец и сам, онемевший, дрожащий,
 рухнул наземь и не подавал признаков жизни –
 лишь его руки и ноги тряслись).

Шенгели описывает происходящее значительно эмоциональнее:

Ребенок мертв. А все ж бесценный этот прах
 Отец поддерживал и вглядывался жадно.
 Но пульса больше нет, надежды нет; в руках
 Лишь мертвый груз лежал, оцепеневший хладно.
 А он глядел, глядел, покуда труп в волнах
 Не скрылся, выброшен из лодки беспощадно;
 Тогда он рухнул сам, ничком, недвижим, нем;
 Лишь выдавала дрожь, что мертв он не совсем.

А.Г. Азов отмечает следующее: «Какими бы ни были недостатки шенгелевского Дон Жуана, но в точности, в передаче содержания байроновского текста он превосходит перевод-победитель, принадлежащий Татьяне Гнедич. С другой стороны, и на Гнедич, по-видимому, распространилось влияние кашкинских статей. В строфах, посвященных Суворову и русским войскам и подвергнутых критике Кашкиным, в переводе Гнедич наблюдается заметная ретушь, в результате которой перевод получается более лестным для русских, чем оригинал» [1, с. 174].

В качестве примера рассмотрим отрывок из песни 7, 14:

Achilles' self was not more grim and gory
 Than thousands of this new and polished nation
 Whose names want nothing but pronunciation.

(Сам Ахилл был не более *беспощаден*
и кровав,
 чем тысячи представителей этой молодой
 и лощеной нации,
 чьи имена невозможно произнести).

У Гнедич видим:

Сам *доблестный* Ахилл в бессмертной драке
 Не мог бы *пылкой смелостью* затмить
 Сих воинов великого народа,
 Чьи имена не выговорить сроду!

Учитывая ненависть поэта к войнам любого рода, странно было бы предполагать, что он будет восхищаться доблестью казаков. Примечательно, что мнение зарубежных критиков далеко от общепринятой в России точки зрения на перевод Гнедич как на эталонный. Сюзанна Витт пишет о версии Гнедич следующее: «Гнедич сочетает исключения и добав-

ления, часто описательного характера, иногда внося в поэтический текст Байрона свой собственный комментарий. Такой педагогический посыл в сочетании с перифразировкой и нормативизацией привел к русификации английского текста в работе Гнедич, что соответствовало принципам установленной «реалистической традиции» советской школы [4, с. 22].

Витт отмечает, что два советских перевода поэмы демонстрируют нечто большее, нежели их текст. Они демонстрируют еще и значение целевой культуры. «Как отмечено выше, – пишет Витт, – перевод и переводческая философия Шенгели призваны показать Иное в концепции советской школы перевода конца 1940-х. Перевод же Гнедич, который может быть причислен к каноническим советским переводам, стал показателем советской школы. Демонстрируя при этом значение «перевода как жертвы», он стал объектом идентификации и мифологизации для поколения оттепели» [Там же, с. 48].

Другой американский критик, Брайан Джеймс Баер, рассуждая о причинах популярности тех или иных переводов в Советском Союзе, отмечает следующее: «Хороший советский переводчик должен быть, как и народный автор, лишен индивидуальности, быть голосом эпохи, отражающим господствующие стилистические нормы. Но если отсебятина привлекает внимание к переводчику, буквализм привлекает внимание к переводу, напоминая читателю, что текст является переводом и показывает границы переводимости, что в советской культуре того времени было проклятием». Одним из переводчиков, вписывающихся в рамки советской школы перевода, по мнению Баера, является Т.Г. Гнедич: «Интересно отметить, что Чуковский включил обсуждение перевода Дон Жуана Байрона, выполненного Татьяной Гнедич, в переиздание работы «Высокое искусство» 1964 г. как положительный пример подхода советской школы перевода. Беззаветный героизм перевода Гнедич, выполненного отчасти по памяти и в условиях тюремного заключения, представлен Чуковским как полная противоположность вредоносным переводам Уитмана и Шелли, выполненным Бальмонтом, и таким образом проводится полное морали противопоставление самоотверженной мученицы самовлюбленному гедонисту» [16, р. 129–130] (перевод наш. – А.С.).

Баер заключает, что обвинения, выдвинутые в адрес стили советских переводчиков, на самом деле были обвинениями в адрес тех или

иных черт их характера. Не анализируя сам перевод Гнедич и не давая ему никаких оценок, он приходит к выводу, что ключевым элементом стал акт перевода как жертвы.

Ни в коем случае не умаляя достоинств перевода Т.Г. Гнедич, мы вместе с тем полагаем необходимым дать критическую оценку подхода К.И. Чуковского, который возвысил этот перевод за счет нивелирования достоинств его предшественника, и аналитически поддержать стремления представить реальный вклад Г.А. Шенгели в литературу и переводоведение.

Список литературы

1. Азов А.Г. Поверженные буквалисты. Из истории художественного перевода в СССР в 1920–1960-е годы. М., 2013.
2. Байрон Дж.Г. Собрание поэм / пер. Г. Шенгели; вступ. ст. М. Заблудовского. М., 1940.
3. Байрон Дж.Г. Паломничество Чайльд-Гарольда. Дон-Жуан / пер. с англ.: Т.А. Гнедич; вступ. ст. А.А. Елистратовой, прим. О. Афонинной, В. Рогова и Н. Дьяконовой. М., 1972.
4. Байрон Дж.Г. Дон-Жуан. Don-Juan / под ред. М.Л. Лозинского; пер. П.А. Козлова. СПб., 1923. Ч. 1.
5. Бен Г.Е. Неуживчивая муза Татьяны Гнедич // The Blue Lagoon Antology Of modern Russian Poetry by K. Kuzminsky & G. Kovalev. Oriental Research Partners. Newtonville, Mas, 1980–1986.
6. Кашкин И. А. Традиция и эпигонство: об одном переводе байроновского «Дон Жуана» // Нов. мир. 1952. № 12. С. 232–235.
7. Кашкин И.А. Удачи, полуудачи и неудачи: рецензия на «Избранное» Байрона // Нов. мир. 1952. № 2. С. 266–268.
8. Модестов В.С. Художественный перевод: история, теория, практика. М., 2006.
9. Перельмутер В.Г. Живущий на маяке. Над архивом Георгия Шенгели // Вопр. лит. 1990. С. 57–85.
10. Перельмутер В.Г. История одного доноса // Toronto Slavic Quarterly. 2011. № 36.
11. Чуковский К.И. Высокое искусство перевода. М., 1964.
12. Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 3: Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / сост. Е. Чуковской и П. Крючкова. 2-е изд., электрон., испр. и доп. М., 2012.
13. Шенгели Г.А. Послесловие переводчика // Дж. Байрон. Дон Жуан. М., 1947.
14. Эткинд Е.Г. «Добровольный крест» / Правда Гулага. Вып. № 93 // Нов. газ. 2011. 24 авг.
15. Baer B.J. Translation and the Making of Modern Russian Literature. Bloomsbury Academic, 2016.
16. Byron George Noel Gordon. “Don Juan”/ Penguin Books LTD, Middlesex, 1973.

17. Witt S. Byron's Don Juan in Russian and the 'Soviet School of Translation'. Translation and Interpreting Studies. Special issue: Contexts of Russian Literary Translation, ed. by Susanna Witt and Julie Hansen, 2016.

18. Witt, Susanna. Translation and Intertextuality in the Soviet-Russian Context: The Case of Georgii Shengeli's Don Juan // Slavic and East European Journal, 2016.

* * *

1. Azov A.G. Poverzhennye bukvalisty. Iz istorii hudozhestvennogo perevoda v SSSR v 1920–1960-e gody. M., 2013.

2. Bajron Dzh.G. Sobranie poem / per. G. Shengeli; vstup. st. M. Zabludovskogo. M., 1940.

3. Bajron Dzh.G. Palomnichestvo Chajl'd-Garol'da. Don-Zhuan / per. s angl.: T.A. Gnedich; vstup. st. A.A. Elistratovoj, prim. O. Afoninoj, V. Rogova i N. D'yakonovoj. M., 1972.

4. Bajron Dzh.G. Don-Zhuan. Don-Juan / pod red. M.L. Lozinskogo; per. P.A. Kozlova. SPb., 1923. Ch. 1.

5. Ben G.E. Neuzhivchivaya muza Tat'yany Gnedich // The Blue Lagoon Antology Ofmodern Russian Poetry by K. Kuzminsky & G. Kovalev. Oriental Research Partners. Newtonville, Mas, 1980–1986.

6. Kashkin I. A. Tradiciya i epigonstvo: ob odnom perevode bajronovskogo «Don Zhuana» // Nov. mir. 1952. № 12. S. 232–235.

7. Kashkin I.A. Udachi, poluudachi i neudachi: recenzija na «Izbrannoe» Bajrona // Nov. mir. 1952. № 2. S. 266–268.

8. Modestov V.S. Hudozhestvennyj perevod: istoriya, teoriya, praktika. M., 2006.

9. Perel'muter V.G. Zhivushchij na mayake. Nad arhivom Georgiya Shengeli) // Vopr. lit. 1990. S. 57–85.


10. Perel'muter V.G. Istoriya odnogo donosa // Toronto Slavic Quarterly. 2011. № 36.

11. Chukovskij K.I. Vysokoe iskusstvo perevoda. M., 1964.

12. Chukovskij K.I. Sobranie sochinenij: v 15 t. T. 3: Vysokoe iskusstvo; Iz anglo-amerikanskih tetradej / sost. E. Chukovskoj i P. Kryuchkova. 2-e izd., elektron., ispr. i dop. M., 2012.

13. Shengeli G.A. Posleslovie perevodchika // Dzh. Bajron. Don Zhuan. M., 1947.

14. Etkind E.G. «Dobrovol'nyj krest» / Pravda Gulaga. Vyp. № 93 // Nov. gaz. 2011. 24 avg.



***The semantic differences
with the original at the example
of two translations of the poem
“Don Juan” by G.G. Byron***

The article deals with the analysis of two translations of the poem “Don Juan” by G.G. Byron, made in the Soviet era, – the classic version of T.G. Gnedich (1957) and the undeservedly forgotten translation of G.A. Shengeli (1943). The typical for the Soviet school of translation position, that there is no need in the other translations if there is a classical one, came to the situation that the decent work of G.A. Shengeli was totally displaced from the publication. The methods of the work of the translators are given the objective critical analysis.

Key words: G.A. Shengeli, T.G. Gnedich, “Don Juan”, G.G. Byron, literary translation, comparative analysis.

(Статья поступила в редакцию 10.05.2022)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арсалиева
Элиза Хизировна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Чеченского государственного педагогического университета. E-mail: venus-75@mail.ru
- Бакумова
Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: bakev@yandex.ru
- Белоконь
Виталий Викторович* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры средневосточных языков Военного университета им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ. E-mail: vbelokon@yandex.ru
- Белоус
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: belousdok@list.ru
- Бирюкова
Юлия Олеговна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: birukova-1962@mail.ru
- Бойко
Елена Анатольевна* – старший преподаватель кафедры информатики Донбасского государственного технического института. E-mail: boykoea2022@mail.ru
- Бордонская
Лидия Александровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики Забайкальского государственного университета. E-mail: gsbordo@yandex.ru
- Бочкова
Оксана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Кубанского государственного технологического университета. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Будаева
Дарья Алексеевна* – преподаватель английского языка ООО «Карьерист», образовательного центра «Умные Детки». E-mail: budaeva.darya@gmail.com
- Бямбажав
Тугшинтогс* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой монгольского языка и языкознания Монгольского государственного университета (Монголия). E-mail: altaicamon@yahoo.com
- Воробьев
Александр Евгеньевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедра переводоведения и практики перевода английского языка Московского государственного лингвистического университета. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Гринько
Олеся Александровна* – старший преподаватель кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел РФ. E-mail: o.grinko@odin.mgimo.ru

- Гулинов
Дмитрий Юрьевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: satellite74@yandex.ru
- Данилова
Юлия Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Елабужского института Казанского федерального университета. E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Дедюхина
Анна Геннадьевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: anna_dedukhina@mail.ru
- Дмитриева
Софья Олеговна* – аспирант кафедры филологии, коммуникаций и русского языка как иностранного Псковского государственного университета. E-mail: kuznetsova_sonya@mail.ru
- Дорожкина
Екатерина Сергеевна* – ассистент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Дьякова
Анастасия Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: twinsi@mail.ru
- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Зиньковская
Анастасия Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: anastassiat@bk.ru
- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Зырянова
Ирина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Байкальского государственного университета. E-mail: ziryanovain @bgu.ru
- Игумнова
Екатерина Александровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного университета. E-mail: igumnova1@mail.ru
- Кандрашкина
Оксана Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета. E-mail: petergrifon@mail.ru
- Карнаухова
Татьяна Ивановна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru
- Катушенко
Ольга Александровна* – аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

- Кочергина
Ольга Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru
- Колесникова
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Кубанского государственного технологического университета. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Косова
Марина Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: mv_kosova@volsu.ru
- Лоскутова
Светлана Витальевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны РФ. E-mail: vladimir_tata@mail.ru
- Лукьянова
Валентина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел РФ. E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
- Ма Цзянь* – аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: majian2021@mail.ru
- Магомедов
Магомедсаид Идрисович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: msaid05@mail.ru
- Магомедова
Патимат Магомедалиевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: msaid05@mail.ru
- Мазикова
Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры массовых коммуникаций и прикладной лингвистики Ростовского государственного университета путей сообщения. E-mail: newnat46@yandex.ru
- Макаренко
Елена Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Махбубех
Алияри Шорехдели* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка университета «Тарбиат Модарес» (г. Тегеран, Иран). E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir
- Миколайчик
Владимир Иосифович* – доктор филологических наук, профессор кафедры средне-восточных языков Военного университета им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ. E-mail: mikolai4ik@yandex.ru
- Мирейла Ахмади* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка университета «Тарбиат Модарес» (г. Тегеран, Иран). E-mail: mireyla@modares.ac.ir

- Монгуш
Субудай Радиславович* – министр спорта Республики Тува. E-mail: subudmoskva@mail.ru
- Муллинова
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: o.mullinova@mail.ru
- Муллинова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Мусаева
Айна Абдулхамидовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. E-mail: 9388904836@mail.ru
- Науменко
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nauyenkoov@bk.ru
- Овраева
Джиргал Николаевна* – ассистент кафедры германской филологии Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: trofimovasm@mail.ru
- Пащковская
Наталья Дмитриевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru
- Плаксин
Владимир Аркадьевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры философии, истории и права Финансового университета при Правительстве РФ (Краснодарский филиал). E-mail: anastassiat@bk.ru
- Попова
Ксения Александровна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Ревеко
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Роговская
Наталья Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: natasha050@bk.ru
- Свитенко
Наталья Вячеславовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: svitenko@list.ru
- Серебрякова
Светлана Станиславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Забайкальского государственного университета. E-mail: ssszspu@rambler.ru
- Середа
Лариса Ильдизаровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Рыбинского государственного авиационного технического университета им. П.А. Соловьева. E-mail: sereda_larissa@mail.ru

- Сивова
Татьяна Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Республика Беларусь). E-mail: sitavi@tut.by
- Скачкова
Ирина Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: irinask.2007@mail.ru
- Скоробач
Наталья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: skorobach@mail.ru
- Смирнова
Александра Сергеевна* – преподаватель-исследователь кафедры современной русской литературы Литературного института им. А.М. Горького. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Суровцева
Мария Георгиевна* – E-mail: surovitseva_mg@mail.ru
- Троицкая
Юлия Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева. E-mail: leastwise@yandex.ru
- Трофимова
Светлана Менкеновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: trofimovasm@mail.ru
- Фенджани Саид* – аспирант кафедры русского языка университета «Тарбиат Модарес» (г. Тегеран, Иран). E-mail: f.saeid@modares.ac.ir
- Фу Ямэй* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: xygn1012@163.com
- Хань Фан* – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Казанского федерального университета. E-mail: hanfang111222333@163.com
- Хохлова
Ольга Александровна* – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 11 с углубленным изучением отдельных предметов» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. E-mail: olga-nk99@mail.ru
- Шамишина
Антонина Игоревна* – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: antoninas1@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Ahmadi Mireyla* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Tarbiat Modares University (Teheran, Iran). E-mail: mireyla@modares.ac.ir
- Aleksandr Vorobyev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation Studies and Practice of Translation of English Language, Moscow State Linguistic University. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Aleksandra Smirnova* – Lecturer-Researcher, Department of Modern Russian Literature, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Aliyari Shorekhdeli Makhboubekh* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Tarbiat Modares University (Teheran, Iran). E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir
- Anastasiya Dyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: twinsi@mail.ru
- Anastasiya Zinkovskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: anastassiat@bk.ru
- Anna Dedyukhina* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: anna_dedukhina@mail.ru
- Antonina Shamshina* – Senior Lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: antoninas1@yandex.ru
- Ayna Musaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kadyrov Chechen State University. E-mail: 9388904836@mail.ru
- Darya Budaeva* – Lecturer of English Language, Limited Liability Company “Careerist”, Educational Center “Smart Kids”. E-mail: budaeva.darya@gmail.com
- Dmitriy Gulinov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: satellite74@yandex.ru
- Dzhirgal Ovraeva* – Assistant, Department of German Philology, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: trofimovasm@mail.ru
- Ekaterina Dorozhkina* – Assistant, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Ekaterina Igumnova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Transbaikal State University. E-mail: igumnoval@mail.ru

- Elena Bakumova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: bakev@yandex.ru
- Elena Belous* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: belousdok@list.ru
- Elena Boyko* – Senior Lecturer, Department of Computer Studies, Donbass State Technical Institute. E-mail: boykoea2022@mail.ru
- Elena Makarenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Kuban State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Eliza Arsalieva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kadyrov Chechen State University. E-mail: venus-75@mail.ru
- Fu Yamei* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: xygn1012@163.com
- Han Fang* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Kazan Federal University. E-mail: hanfang111222333@163.com
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Skachkova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: irinask.2007@mail.ru
- Irina Ziryanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University. E-mail: ziryanovain@bgu.ru
- Kseniya Popova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Larisa Sereda* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rybinsk State Aviation Technical University. E-mail: sereda_larissa@mail.ru
- Lidiya Bordonskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Transbaikal State University. E-mail: gsbordo@yandex.ru

- Lyudmila Revenko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Ma Jian* – Post Graduate Student, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: majian2021@mail.ru
- Magomedsaid Magomedov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Oriental Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: msaid05@mail.ru
- Marina Kosova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: mv_kosova@volsu.ru
- Mariya Surovtseva* – E-mail: surovtseva_mg@mail.ru
- Natalia Mazikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Mass Communication and Applied Linguistics, Rostov State Transport University. E-mail: newnat46@yandex.ru
- Nataliya Rogovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow. E-mail: natasha050@bk.ru
- Natalya Pashkovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow. E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru
- Natalya Skorobach* – Senior Lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: skorobach@mail.ru
- Natalya Svitenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University. E-mail: svitenko@list.ru
- Oksana Bochkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Technological University. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Oksana Kandrashkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University. E-mail: petergrifon@mail.ru
- Olesya Grinko* – Senior Lecturer, 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: o.grinko@odin.mgimo.ru
- Olga Kochergina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru
- Olga Katushenko* – Post Graduate Student, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

- Olga Khokhlova* – Teacher of Russian Language and Literature, Municipal Budgetary General Education Institution “Secondary General Education School No. 11 with advanced study of certain subjects” of Nizhnekamsk Municipal District of the Republic of Tatarstan. E-mail: olga-nk99@mail.ru
- Olga Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: o.mullinova@mail.ru
- Olga Naumenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: naymenkoov@bk.ru
- Patimat Magomedova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Oriental Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: msaid05@mail.ru
- Said Fendzhani* – Post Graduate Student, Department of Russian Language, Tarbiat Modares University (Teheran, Iran). E-mail: f.saeid@modares.ac.ir
- Sofya Dmitrieva* – Post Graduate Student, Department of Philology, Communication and the Russian Language as a Foreign Language, Pskov State University. E-mail: kuznetsova_sonya@mail.ru
- Subuday Mongush* – Sports Minister, Republic of Tuva. E-mail: subudmoskva@mail.ru
- Svetlana Loskutova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: vladimir_tata@mail.ru
- Svetlana Serebryakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Physics, Transbaikal State University. E-mail: ssszspu@rambler.ru
- Svetlana Trofimova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and General Language Studies, Russian and Foreign Literature, Kalmyk State University named after B.B. Goro-dovikov. E-mail: trofimovasm@mail.ru
- Tatyana Karnaukhova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Preschool, Primary and Additional Education, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Tatyana Sivova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Journalism, Yanka Kupala State University of Grodno (the Republic of Belarus). E-mail: sitavi@tut.by
- Tugshintogs Byambazhav* – PhD (Philology), Head of Department of Mongolian Language and Language Studies, National University of Mongolia. E-mail: altaicamon@yahoo.com

- Valentina Lukyanova* – 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: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
- Viktoriya Kolesnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Technological University. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Viktoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Vitaliy Belokon* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Middle Eastern Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: vbelokon@yandex.ru
- Vladimir Mikolaychik* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Middle Eastern Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: mikolai4ik@yandex.ru
- Vladimir Plaksin* – PhD (Philology), Associate Professor; Department of Philosophy, History and Law; Financial University under the Government of the Russian Federation (the Krasnodar branch). E-mail: anastassiat@bk.ru
- Yuliya Biryukova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: birukova-1962@mail.ru
- Yuliya Danilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute of Kazan Federal University. E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Yuliya Troitskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University. E-mail: leastwise@yandex.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачѳев, 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. Мецгерякова, 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)