

ВЕСТНИК
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

16+



Научный журнал основан в декабре 2002 г.

№ 1 (94) • 2020

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец
2020

Выход в свет: № 1 (94) • 2020 • ФЕВРАЛЬ. Выходит шесть раз в год.

Научный журнал «Вестник Череповецкого государственного университета» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Научный журнал «Вестник Череповецкого государственного университета» включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) с 2009 г.

Направления: ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Группы специальностей: 05.13.00 Информатика, вычислительная техника и управление
10.02.00 Языкознание
13.00.00 Педагогические науки

УЧРЕДИТЕЛЬ: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», с 2017 г. является одним из опорных вузов Российской Федерации.

Свидетельство выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ №ФС77-66463 от 14.07.2016 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Е. В. ГРУДЕВА, доктор филологических наук, профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Е. В. ЯКОВЛЕВА, доктор педагогических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

Е. В. ЕРШОВ, доктор технических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

РЕДАКТОРЫ: Н. Г. МЕЛЬНИКОВА, К. Г. КОСТЫГИНА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: В. В. КРУГЛОВА

ПЕРЕВОДЧИК: А. В. МОИСЕЕНКО

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: Н. А. ТИХОМИРОВА (8202) 51-72-40

 CYBERLENINKA

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

 Registry of Open Access
Repositories (ROAR)

 EBSCO
Discovery Service

 BASE

 Google
Scholar

 OCLC
WorldCat

 СОЦИОНЕТ

 ULRICHSWEB[™]
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

 OpenAIRE

 EBSCO
A-Z

Адрес издателя, редакции: 162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

Адрес типографии: 162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

ISSN 1994-0637

© Череповецкий государственный университет, 2020

**CHEREPOVETS
STATE
UNIVERSITY
BULLETIN**

16+



Scientific journal established in December 2002

№ 1 (94) • 2020

TECHNOLOGY

PHILOLOGY

PEDAGOGY

Cherepovets
2020

Date of publication: № 1 (94) • 2020 • **FEBRUARY**. Comes out six times a year.

“Cherepovets State University Bulletin” is a scientific edition that is included in the list of top peer-reviewed academic journals published in the Russian Federation. It publishes research data of doctorate and higher doctorate dissertations.

Scientific journal “Cherepovets State University Bulletin” has been in the Russian Science Citation Index (RSCI) since 2009.

Journal Sections: TECHNOLOGY, PHILOLOGY, PEDAGOGY

Branches of Studies: 05.13.00 Information Technology, Computer Engineering and Management
10.02.00 Linguistics
13.00.00 Pedagogy

FOUNDER: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Cherepovets State University”, a member of Russian Backbone Universities group since 2017.

Registration certificate PI №FS77-66463 issued July 14, 2016, was granted by the Federal Agency on Press and Mass Communications of the Russian Federation.

EDITOR-IN-CHIEF: E. V. GRUDEVA, Doctor of Philology Sciences, Professor

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF:

YAKOVLEVA E. V., Doctor of Science in Pedagogics, Professor (Cherepovets State University)

ERSHOV E. V., Doctor of Technical Sciences, Professor (Cherepovets State University)

MANAGING EDITOR: N. G. MELNIKOVA, K. G. KOSTYGINA

COMPUTER DESIGN: V. V. KRUGLOVA

TRANSLATOR: A. V. MOISEENKO

EXECUTIVE EDITOR: N. A. TIKHOMIROVA (8202) 51-72-40

CYBERLENINKA

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Registry of Open Access
Repositories (ROAR)

EBSCO
Discovery Service

BASE

Google
scholar

WorldCat

КОЛЛОКЕТ

ULRICHSWEB
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

OpenAIRE

EBSCO
A-to-Z

Editorial department address: 5, Lunacharsky pr., Cherepovets, 162600

Printing-office address: 5, Lunacharsky pr., Cherepovets, 162600

OPEN PRICE

ISSN 1994-0637

© Cherepovets State University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	9
---------------------------	---

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Вережкина Ю. В.</i> Украинизмы в произведениях Валентина Овечкина	11
<i>Денисенко И. Е.</i> Лексические особенности бельгийского варианта французского языка на территории Валлонии и Брюсселя	23
<i>Дьячкова И. Н.</i> Об этимологии и семантике прилагательных <i>кремневатый</i> / <i>креноватый</i> (на материале поморских говоров)	33
<i>Ильина Е. Н.</i> Борбушинский говор как отражение локальной картины мира: лексика одежды	44
<i>Козловская Н. В.</i> Космизм: в поисках происхождения термина	57
<i>Нарчук В. С.</i> Коммуникативная толерантность / интолерантность в спортивном блоке социальных сетей	69
<i>Неклюдова Е. А.</i> Невербальная составляющая имиджа современного регионального политика	80
<i>Пантеева К. В.</i> Критерии выделения косвенных оценочных высказываний (на материале британского спортивного дискурса)	91
<i>Федотова А. Е.</i> Языковые метафоры в англоязычной морской терминологии	101

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Белкина В. Н., Шакирова Е. В.</i> Критерии оценки предметного пространства детского сада через призму детской деятельности	116
<i>Вершинина Н. А., Лагутина Ю. В.</i> Педагогическая поддержка как основное условие развития познавательной самостоятельности дошкольников	125
<i>Граф С. В., Чистякова Н. Н.</i> Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров	137
<i>Иванова Н. В., Перишина Т. В.</i> Проектирование системы профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации	149
<i>Игнатьева Е. Ю., Дмитриева С. В.</i> Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе	162
<i>Лавина Т. А., Ильина Л. А.</i> Подготовка по информатике будущих специалистов по защите информации: содержательный аспект	173
<i>Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П.</i> Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе	185
<i>Поторочина Г. Е., Смирнова М. Н.</i> К вопросу обучения и воспитания студента педвуза в этнокультурном образовательном пространстве	197
<i>Смирнова О. В., Смирнова Е. А.</i> Информационные образовательные технологии в учебном процессе (из опыта Череповецкого государственного университета)	207

РЕЦЕНЗИИ

<i>Басова Т. А., Федуленкова Т. Н.</i> Объективное и субъективное в языке: синтезирующий подход Г. В. Колшанского. Рецензия на книгу: Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – 232 с. (Лингвистическое наследие XX века) ISBN 978-5-484-01436-1	219
<i>Патроева Н. В.</i> Рецензия на книгу: Словарь языка русской поэзии XX века. Том VII. Радуга – Смоковница / составители: Шестакова Л. Л. (отв. ред.), Кулева А. С. (ред.), Гик А. В. – Москва: Издательский Дом ЯСК, 2017. – 1064 с. (Studia philologica)	226

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Ганичева С. А., Ильина Е. Н., Колесова И. Е., Королькова М. Д., Крылова О. Н., Мельникова Н. Г. X Всероссийская Школа-семинар молодых лексикографов, лексикологов и лингвогеографов: итоги и перспективы.....</i>	<i>230</i>
Информация для авторов	235

CONTENTS

EDITORIAL	9
 PHILOLOGY	
<i>Verevkina Iu. V.</i> Ukrainianisms in the works of Valentin Ovechkin	11
<i>Denisenko I. Ye.</i> Lexical features of the Belgian variant of the French language in Wallonia and Brussels	23
<i>Dyachkova I. N.</i> About the etymology and semantics of adjectives <i>cremnevatyy</i> / <i>crenevatyy</i> (by the material of Pomeranian dialects)	33
<i>Ilyina E. N.</i> Borbushinsky dialect as reflection of the local picture of the world: names of clothes	44
<i>Kozlovskaya N. V.</i> <i>Cosmism</i> : searching for the origin of the term	57
<i>Narchuk V. S.</i> Communicative tolerance / intolerance on sports pages of social media.	69
<i>Nekliudova E. A.</i> Nonverbal component of the contemporary Vologda region politician's image	80
<i>Panteeva K. V.</i> Criteria for identification of indirect evaluative statements (based on British sports discourse).....	91
<i>Fedotova A. E.</i> Language metaphors in English maritime terminology	101
 PEDAGOGY	
<i>Belkina V. N., Shakirova E. V.</i> Kindergarten subject environment through the eyes of children activity: evaluation criteria.....	116
<i>Vershinina N. A., Lagutina Iu. V.</i> Educational support as an essential condition for the development of children's cognitive independence	125
<i>Graf S. V., Chistiakova N. N.</i> Sense reading as a tool for building undergraduate students' professional knowledge	137
<i>Ivanova N. V., Pershina T. V.</i> The design of the system for preventing early computer dependency among senior preschool children in a preschool educational organization	149
<i>Ignateva E. Iu., Dmitrieva S. V.</i> Metasubject potential of educational text: realization at comprehensive school.	162
<i>Lavina T. A., Ilina L. A.</i> Information technology training for future information protection professionals: a content aspect.....	173
<i>Mironenko S. N., Tikhonova L. P., Sirotina N. P.</i> Assessment of the critical thinking formation among students at comprehensive school	185
<i>Potorochina G. E., Smirnova M. N.</i> The problem of teaching and upbringing of a student at teacher training institute in ethno-cultural educational space	197
<i>Smirnova O. V., Smirnova E. A.</i> Information educational technologies in the teaching process (from the experience of Cherepovets State University).....	207
 REVIEWS	
<i>Basova T. A., Fedulenkova T. N.</i> The objective and the subjective in language: synthesis approach of G. V. Kolshansky. Book review: Kolshansky G. V. Ratio of subjective and objective factors in language. Moscow: KomKniga, 2018. 232 p. (Linguistic heritage of the 20th century) ISBN 978-5-484-01436-1	219
<i>Patroeveva N. V.</i> Book review: Dictionary of the XXth century Russian poetry language. Volume VII. From rainbow to fig-tree: edited by Shestakova L. L., Kuleva A. S., Gik A. V. Moscow: Izdatel'skii Dom IaSK, 2017. 1064 p. (Studia philologica).....	226

SCIENTIFIC LIFE

Ganicheva S. A., Ilyina E. N., Kolesova I. E., Korolkova M. D., Krylova O. N., Melnikova N. G.

X All-Russian Workshop-seminar of young lexicographers, lexicologists and linguogeographers: results and prospects230

For the authors' attention235

Дорогие читатели!

Перед вами первый номер «Вестника Череповецкого государственного университета» за 2020 год. Он состоит из двух разделов – «Филологические науки» и «Педагогические науки».

Современная лингвистическая наука переживает очередной кризис, связанный с поиском своей идентичности. Метатеорией для современной лингвистики все очевиднее становится теория коммуникации. Знаменательно появление коллективной монографии, изданной в 2019 г. в Институте языкознания Российской академии наук, под названием «*Per linguam ad communicationem. Ключевые вопросы лингвистической теории в режиме дискуссии*» (под ред. А. В. Вдовиченко, Е. Ф. Тарасова, И. В. Журавлева). Активно разрабатывается новое междисциплинарное направление, связанное с изучением мультимодального дискурса, в частности на примере устного обыденного разговора в контексте просодического, жестового и окулomotorного коммуникативных каналов. Как отмечает руководитель проекта по изучению русского мультимодального дискурса, директор Института языкознания РАН, доктор филологических наук А. А. Кибрик, проект направлен в том числе и на то, чтобы изменить ситуацию в отечественной лингвистической науке, связанную с «письменным уклоном» в ущерб изучению самой базовой формы языковой коммуникации – бытового устного диалога (Кибрик А. А. Русский мультимодальный дискурс. Часть I. Постановка проблемы // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 1. – С. 70–71).



В некотором смысле содержание рубрики «Филологические науки» в данном номере отражает соотношение интересов в российской лингвистической науке: здесь представлены как статьи, связанные с анализом художественных текстов (статья Ю. В. Вережкиной «Украинизмы в произведениях Валентина Овечкина»), этимологическими и лексикографическими изысканиями (статьи И. Н. Дьячковой «Об этимологии и семантике прилагательных *кремневатый* / *креноватый* (на материале поморских говоров)», Н. В. Козловской «*Космизм*: в поисках происхождения термина», А. Е. Федотовой «Языковые метафоры в англоязычной морской терминологии»), так и статьи, посвященные анализу с лингвистических позиций разных форм современной коммуникации (статьи Е. А. Неклюдовой «Невербальная составляющая имиджа современного регионального политика», В. С. Нарчука «Коммуникативная толерантность / интолерантность в спортивном блоке социальных сетей», К. В. Пантеевой «Критерии выделения косвенных оценочных высказываний (на материале британского спортивного дискурса)»). Традиционными для нашего журнала являются статьи, посвященные диалектам и региолектам, в этом номере данная проблематика представлена работами И. Е. Денисенко «Лексические особенности бельгийского

варианта французского языка на территории Валлонии и Брюсселя» и Е. Н. Ильиной «Борбушинский говор как отражение локальной картины мира: лексика одежды».

В разделе «Педагогические науки» публикуются статьи, посвященные таким актуальным темам в сфере дошкольного воспитания, как профилактика ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации (авторы – Н. В. Иванова и Т. В. Першина); оценка предметного пространства детского сада через призму детской деятельности (авторы – В. Н. Белкина и Е. В. Шакирова); педагогическая поддержка как основное условие развития познавательной самостоятельности дошкольников (авторы – Н. А. Вершинина и Ю. В. Лагутина). Другое направление статей раздела связано с высшим профессиональным образованием и такими широко обсуждаемыми темами, как обучение и воспитание студента педвуза в этнокультурном образовательном пространстве (авторы – Г. Е. Поторочина и М. Н. Смирнова), использование информационных образовательных технологий в учебном процессе (авторы – О. В. Смирнова и Е. А. Смирнова). В статье С. В. Граф и Н. Н. Чистяковой рассмотрены технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров. Педагогическим проблемам общеобразовательной школы в аспекте развития критического мышления обучающихся и использования потенциала учебных текстов посвящены статьи «Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе» (авторы – Е. Ю. Игнатьева и С. В. Дмитриева) и «Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе» (авторы – С. Н. Мироненко, Л. П. Тихонова, Н. П. Сиротина).

В номере представлены также развернутые рецензии на новые лингвистические издания и хроника научной жизни.

*Главный редактор – доктор филологических наук,
профессор Елена Валерьевна Грудева*

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-1
УДК 81'1

© Веревкина Ю. В., 2020

Веревкина Юлия Владимировна
Соискатель,
Курский государственный университет
(Курск, Россия)
E-mail: zolotosony@yandex.ru

Verevkina Iuliia Vladimirovna
Applicant for a degree,
Kursk State University
(Kursk, Russia)
E-mail: zolotosony@yandex.ru

**УКРАИНИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
ВАЛЕНТИНА ОВЕЧКИНА**

**UKRAINIANISMS IN THE WORKS OF
VALENTIN OVECHKIN**

Аннотация. В русском языке (в особенности в его приграничных диалектах) присутствуют элементы из языков соседних стран. В подавляющем большинстве они репрезентируют бытовые, повседневные реалии жизни. В актуализированном лексиконе писателя и публициста Валентина Овечкина, творческая биография которого связана с Курским краем, зафиксированы лексические средства украинского языка, именуемые украинизмами. В процессе изучения лингвистических особенностей произведений В. Овечкина мы с помощью методики сплошной выборки и с опорой на самостоятельно составленные лексикографические материалы выявили подобные единицы в соответствии с принятым в науке понятием «украинизм». Цель нашего исследования – уточнить понятие «украинизм», рассмотреть условия функционирования заимствований из украинского языка на приграничной территории, особенности их использования в авторском тексте, проанализировать выделенные в прозе В. В. Овечкина украинизмы в количественном аспекте. В настоящей статье мы сосредоточили свое внимание на украинизмах-прилагательных. Каждая описываемая нами лексема снабжена стилистическими или грамматическими пометами, толкованием значения и проиллюстрирована выдержкой из текста; характеризуется с точки зрения ее вхождения в определенную лексико-тематическую группу с учетом семантической структуры многозначных слов. Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной изученностью украинизмов в

Abstract. In the Russian language, (especially in its border dialects) there are elements from the languages of neighboring countries. They overwhelmingly represent the everyday realities of life. In the actualized vocabulary of the writer and publicist Valentin Ovechkin, whose biography is related to the Kursk region, there are lexical means of the Ukrainian language called ukrainianisms. In exploring the linguistic features of works by V. Ovechkin and using the method of continuous sampling and independently compiled lexicographic materials we revealed similar units in accordance with the concept of “ukrainianism” established in science. The purpose of our study is to clarify the concept of “ukrainianism”, consider the conditions for the functioning of borrowings from the Ukrainian language in the border area, address their features in the author's text and analyze ukrainianisms in the V. V. Ovechkin's prose in regard to the quantitative aspect. In this article, we focused on the Ukrainian adjectives. Each lexeme described in the article goes with the stylistic or grammatical labels, interpretation of meaning; it is illustrated with an excerpt from the text, characterized from the point of view of its occurrence in a particular lexico-thematic group, taking into account the semantic structure of polysemantic words. The relevance of our research stems from the insufficient information on ukrainianisms in the idiolect of Kursk writers. We think that the combination of lexical units of two related languages is an example of their mutual enrichment, as reflected in the works of V. Ovechkin.

идиолекте курских писателей. По нашему мнению, сочетание лексических единиц двух родственных языков служит примером их взаимного обогащения, что нашло свое отражение в произведениях В. Овечкина.

Ключевые слова: украинизм, лексикотематическая группа, лингвистическая неоднородность, взаимовлияние языков, имя прилагательное, курские говоры, языковой контакт

Keywords: ukrainianism, lexico-thematic group, linguistic heterogeneity, interaction of languages, adjective, Kursk dialects, language contact

Введение

Научные исследования приграничных ареалов всегда были приоритетны, поскольку в «контактных зонах»¹ фиксируется соприкосновение нескольких языков. На протяжении долгого времени осуществляется процесс взаимовлияния славянских языков; результатом постоянного контакта между разными языковыми сообществами является то, что каждое из них использует языковые единицы другого сообщества. Лингвисты отмечают факты взаимовлияния русского и украинского литературных языков, благодаря чему происходит их взаимное обогащение; наблюдается взаимная интерференция языков, состоящих в близком контакте.

Рассмотрим само понятие «украинизм». *Украині́зми* – слова, фразеологизмы, а также синтаксические и грамматические конструкции украинского языка, используемые в другом языке (литературном или разговорном)²; *украині́зм* – лингвистический термин, который обозначает слово, выражение или оборот речи, заимствованный каким-либо языком из украинского³ или образованный по образцу украинского⁴. Мы относим к украинизмам единицы, распространенные на территории России (особенно в ее южных регионах), зафиксированные толковыми словарями украинского языка.

Известно, что основой словарного состава украинского языка, сформированного на основе диалектов древнерусского, является праславянский лексический фонд, слова древнерусского, а также собственно украинского происхождения: *гарний* ‘кра-

¹ Ларина Л. И. Украинская лексика в этнокультурных и лексикографических источниках (на курском материале) // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/030-024.pdf> (дата обращения: 05.03.2019).

² Качор М. И. Функции украинизмов в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» // Язык. Культура. Общество: сборник научных трудов: материалы III Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация в современном обществе» (Саранск, 16.11.2012 г.). – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 2012. – Вып. 4. – С. 12.

³ Словарь русского языка: в 4 т. / под редакцией А. П. Евгеньевой. – Москва: Русский язык, 1988. – Т. 4. – С. 482; Российский гуманитарный энциклопедический словарь. – URL: <http://2tq.ru/slovary/ukrainizm.html> (дата обращения: 02.02.2019).

⁴ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – Москва: Русский язык, 2000. – Т. 2. – С. 848; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – Москва: АЗЪ, 1995. – С. 818.

сивый', 'хороший'; *мрія* 'мечта' и многие другие¹. Влияние украинского языка испытывала лексика южнорусского наречия русского языка; более всего это заметно в говорах приграничных территорий – Краснодарского края, Кубани, Курского региона: *жменя, нехай, трохи, трошки, шлях, шукать* и др. Как справедливо отмечает Л. И. Ларина, Курский регион представляет собой территорию, заселенную разнообразными этническими группами, что проявилось в пестроте и неоднородности лингвистического ландшафта². Диалектные особенности юго-восточного и северного наречий лежат в основе говоров украинских переселенцев в России³. В свою очередь, говоры северо-восточных областей Украины, отличные от литературного языка в области фонетики, испытывают влияние русского языка.

Основная часть

Использование украинизмов в художественной речи позволяет писателям, поэтам стремиться к емкости создаваемого образа, его многомерности, красочности и семантической наполненности⁴. Исследователи отмечают, что традиции использования лексических средств украинского языка заложены еще Н. В. Гоголем, а затем продолжены писателями и публицистами XX в⁵.

В текстах произведений Валентина Овечкина (1904–1968) проявляется разнообразие лингвистического пространства, выраженное, в частности, и в применении вкраплений украинской лексики в качестве выразительного средства. Своим творчеством Валентин Владимирович Овечкин внес огромный вклад в развитие отечественной литературы, став основоположником «деревенской прозы». Несомненно, оно актуально и в наши дни, поскольку его произведения читаемы и обсуждаемы. Широкую известность В. Овечкину принесли военная повесть «С фронтовым приветом» и цикл очерков «Районные будни», по праву считающийся главным трудом его творческой деятельности. В своих произведениях он стремился затронуть различные проблемы, большинство из которых связано с жизнью простого народа, проживающего в деревне, и выявлением изъянов в управлении колхозным хозяйством. Его перу принадлежат произведения разных жанров, в числе которых не только повесть и очерки, но и пьесы, рассказы, а также многочисленные критические статьи, характеризующие работы других авторов. Писательское мастерство Валентина Владимировича представляло интерес как тематической новизной, так и искусством слова. Приемы стилистики, выработанные автором в процессе развития творческой деятельности, подвергшейся непосредственному влиянию его трудовой жизни, легли в

¹ Пилинский Н. Н. Украинский язык // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 533–534.

² Ларина Л. И. Украинская лексика в этнокультурных и лексикографических источниках (на курском материале) // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/030-024.pdf> (дата обращения: 05.03.2019).

³ Языки мира: Славянские языки / под редакцией А. М. Молдована, С. С. Скорвида, А. А. Кибрика и др. – Москва: Academia, 2005. – С. 515.

⁴ Таран С. В. Функциональная роль минералогической лексики в идиостиле М. Волошина: дис. ... канд. филол. наук. – Калининград: [б. и.], 2005. – С. 8.

⁵ Їжакевич Г. П. Українсько-російські мовні зв'язки радянського часу. – Київ: Наукова думка, 1969. – С. 228.

основу нового направления в советской литературе. Современники давали высокую оценку творческому потенциалу В. Овечкина. Так, например, за твердость характера и умение мастерски владеть искусством слова «М. М. Колосов называет В. Овечкина “писателем-борцом”, а Ю. Черниченко – “учителем”»¹. Приверженность автора публицистическому стилю оказала влияние на его лексикон. Как справедливо отмечает Ю. Черниченко, «никаких диалектных следов юга в его речи не было: безупречная, староуниверситетская грамотность»².

Все украинизмы, входящие в группу имен прилагательных, сосредоточены в рамках трех разножанровых произведений. Самый высокий количественный показатель украинизмов-прилагательных (почти половина от всех украинизмов, представленных в лексиконе произведений В. Овечкина) зафиксирован в пьесе «Бабье лето» (1947 г.), в которой автор описывает жизнь и быт украинской деревни в послевоенные годы. Пьеса «Бабье лето» создавалась во время пребывания писателя в Таганроге. Стоит отметить, что данные лексемы репрезентированы в рамках лирической песни, отражающей глубокие переживания и тоску по родине девушек, насильно отправленных на принудительные работы в Германию. Содержит украинизмы и повесть «С фронтовым приветом» (1945 г.), отразившая наблюдения самого Валентина Владимировича, служившего корреспондентом армейских и фронтовых газет; он работал в киевской газете «Правда Украины» и находился в украинской языковой среде. Данное явление объясняется событийной стороной повести, описывающей, как близкородственные славянские народы вместе сражались с захватчиками. Рассказ «Упрямый хутор», связанный с событиями февраля 1945 г. на реке Миус, был написан позже, в 1952 г., в период проживания В. Овечкина в Курской области. Действие в данном произведении разворачивается на территории Украины, что обязывает автора выйти за рамки русского языка. Украинизмы представлены и в ряде других рассказов, а также в цикле очерков «Районные будни», созданном в период, когда автор жил и работал на территории Курской области (сначала в Льгове, а затем уже непосредственно в Курске – городах, которые В. Овечкин считал своей родиной), но присутствие этих лексем в них незначительно.

Анализируемые произведения описывают советский период истории нашей страны, поэтому в них отражена новая многонациональная речевая среда, позволяющая автору использовать специфические языковые выразительные средства для моделирования лексической системы художественного текста. Прежде всего, это выражается в ряде отступлений, связанных с графическим оформлением украинизмов, выявленных в произведениях В. Овечкина; подобные лексемы представлены «гибридными» формами русского и украинского языков. На примере глагола *полетіти* мы видим смешение русской и украинской графики, когда вместо буквы «і» (*полетіти*) употреблена русская буква «и», что не соответствует нормам украинского правописания. Таким образом, В. Овечкин закрепляет произносительные нормы украинизмов с помощью русской графики. Возможно, так называемые «ошибки» в написании связаны с тем, что при наличии достаточного опыта в области аудирования

¹ Валентин Владимирович Овечкин. – URL: <http://kurskonb.ru/our-booke/site/persons/vo.html> (дата обращения: 07.03.2019).

² Черниченко Ю. Учитель // Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989–1990. – Т. 1. – С. 22.

ния, полученного в процессе общения, автор не обладал должным уровнем владения украинским языком, его грамматикой.

Целью данного исследования является выявление, описание и классификация имен прилагательных, относящихся к числу украинизмов, репрезентированных в произведениях В. В. Овечкина. Специфика употребления украинизмов анализируется на основе методики сплошной выборки из словника, составленного на материале 50 разножанровых произведений писателя. Нами были определены, охарактеризованы, классифицированы и описаны все лексемы, относящиеся к данной категории. Работа проводилась с опорой на контекст, с привлечением ряда лексикографических источников, а также с использованием данных, полученных другими лингвистами. Основным лексикографическим источником служит «Великий тлумачний словник сучасної української мови» («Большой толковый словарь современного украинского языка») под редакцией В. Т. Бусела¹. Классификация лексических единиц осуществлялась в соответствии с лексико-тематическими группами, выделенными в Национальном корпусе русского языка².

В составленном нами словнике лексикона В. В. Овечкина зафиксировано 132 украинизма в 267 словоупотреблениях; 90 лексем отмечено единично. Доля украинизмов – 0,60 % от общего количества единиц в словнике, количество словоупотреблений – 0,08 % от общей величины. Таким образом, украинизмы (менее 1 % словника) находятся на периферии лексической системы произведений В. Овечкина. В данном случае прослеживается доминирование русской культуры по отношению к смежной культуре.

Выявленные украинизмы представлены различными частями речи. В настоящей статье мы сосредоточили внимание на именах прилагательных украинского происхождения в текстах русского писателя и публициста, поскольку считаем важным рассмотреть способы выражения атрибутивных характеристик как в пограничном для двух языковых культур регионе, так и в условиях художественного текста.

В ходе исследования было выявлено 9 украинизмов-прилагательных, репрезентированных в 13 словоупотреблениях: *диво́чий* (1), *дрибне́нький* (1), *дурні́й* (1), *кля́тий* (1), *лихі́й* (1), *ри́дний* (2), *стрункі́й* (1), *черво́ний* (3). Каждая лексема анализируется с семантико-стилистической точки зрения с опорой на словарные пометы и толкование. В некоторых случаях стилистическая маркированность представлена лексикографами неоднозначно, например: *дурні́й* – просторечное³ и разговорное⁴.

Следует отметить некоторые особенности изучаемой категории слов при их регистрации в составленном нами словнике прозы В. В. Овечкина. Имена прилагательные в исходной форме сохраняют флексию *-ий*, свойственную грамматике украинского языка: *ри́дний* (рус. *родно́й*) и др. В случаях, когда исходная форма в общей

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – 1728 с.

² Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/new> (дата обращения: 20.01.2019).

³ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 240.

⁴ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 332.

структуре текста не зафиксирована, прилагательное помещается в словник с окончанием *-ий* с указанием графически правильного для украинского языка варианта, например: *кля́тий* (укр. *кля́тий*). Для каждого украинизма мы приводим графическое оформление с указанием ударения, совпадающего с лексикографическим эквивалентом словаря В. Т. Бусела, так как нередко акцентологические характеристики аналогичных слов украинского и русского языков могут различаться. Так, например, в украинской лексеме *ри́дний* наблюдается смещение ударения на первый слог (ср.: рус. *родно́й*).

Украинизмы-прилагательные в произведениях В. В. Овечкина представлены следующими лексико-тематическими группами.

1. Группа слов со значением качества: *дурний*, *кля́тий*, *лихий* – лексемы, выражающие негативный оттенок значения, отрицательные характеристики.

Дурний – ‘дурной’ (простореч.)¹; ‘лишенный разумного содержания, имеющий негативное содержание’ (разг.)²; ‘простой по замыслу’ (разг.)³, ‘глупый’⁴.

В повести «С фронтовым приветом» лексема *дурний* входит в состав фразеологизма «*дурне діло не хитре*» – украинского аналога русской пословицы «дурное (дурацкое) дело нехитрое», выражающей неодобрение, употребляющейся в ситуации, когда речь идет о глупом, необдуманном поступке; в данном случае имеется в виду отставание колхоза от установленных норм при неумелом ведении хозяйственной деятельности.

– *А отстающие колхозы есть в районе?*

– *Рано захотел. Только начали жить, и чтоб опять уже были отстающие? Когда б они успели отстать? Хотя, как говорится, «дурне діло не хитре»*⁵.

Кля́тий (укр. *кля́тий*) – ‘проклятый’ (разг.)⁶; ‘отвратительный, ненавистный’⁷. В контексте повести «С фронтовым приветом» слово *кля́тий* в сочетании со словом *ворог* (рус. *враг*) обозначает того, кого проклинали.

*Сидим в погребі, я [старуха] и говорю диду: «Нехай стреляють! Наживем опять. Вистроїм нову хату. Только бы спихнуть врагов кля́тых»*⁸.

¹ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 240.

² Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 332.

³ Там же. – С. 784.

⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986. – Т. 1. – С. 555.

⁵ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 1. – С. 428.

⁶ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 948; Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986. – Т. 2. – С. 259.

⁷ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 548.

⁸ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 1. – С. 419.

Лихій – ‘лихой, приносящий беду’¹; ‘полный бедствия, страдания’²; ‘злой; неприятный, враждебный’³. Данная лексема зафиксирована в Словаре русских народных говоров со значением ‘злое несчастье’⁴, а также в Этимологическом словаре русского языка М. Фасмера в значении ‘злой, дурной, несчастный’⁵. В тексте рассказа «У братской могилы» лексема *лихий* включена в состав фразеологизма «*лиха година*», характеризующего трудное, тяжелое военное время, полное горя и несчастий. В русском языке слово *лиха* употребляется в составе различных выражений, среди которых зафиксированы такие, как, например, «*лиха беда начало*» (вариант – «*лиха беда почин*»), где прослеживается иное, несколько несерьезное, легкомысленное, немного пренебрежительное отношение к проблеме: основной смысл фразы заключается в том, что в любом деле самое главное – это начать его, не боясь трудностей и последствий, а дальше все пойдет так, как задумано.

– *Палить хаты будут! Ой, лишечко, пропали мы, – заголосила Надина мать.*
– *Не минула и нас лиха година. А что ж вы, хлопцы, будете делать?*⁶

2. В пьесе «Бабье лето» зафиксирована лексема *дивочий* (укр. *divochий*) со значением ‘девичий’⁷ (определяющая принадлежность).

*Сберігайте косы, стрункий стан дивочий*⁸.

3. Лексема, выражающая физическое свойство: *стрункий* – ‘стройный’⁹; ‘статный’¹⁰.

*Сберігайте косы, стрункий стан дивочий*¹¹.

¹ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 453.

² Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 615.

³ Ганич Д. И., Олейник И. С. Русско-украинский, украинско-русский словарь. – Киев: А.С.К., 1998. – С. 376.

⁴ Словарь русских народных говоров / под редакцией С. П. Сороколетова. – Ленинград: Наука, 1981. – Т. 17. – С. 78.

⁵ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986. – Т. 2. – С. 505.

⁶ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 1. – С. 148.

⁷ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 207.

⁸ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 2. – С. 409.

⁹ Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 1162.

¹⁰ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 1405.

¹¹ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 2. – С. 409.

4. Лексема, обозначающая размер: *дрибненький* (укр. *дрибненький*) – ‘мельный’¹. В пьесе «Бабье лето» данной лексемой обозначены мелкие слезы – слезинки.

*Хай дрибненьки слезы тай покинуть очи*².

5. Слово, номинирующее цвет: *червоний* (рус. *красный*). Колоратив, зафиксированный в повести «С фронтовым приветом», обладает переносным, политическим, историческим значением, отражающим революционную деятельность, связанным с советским социалистическим строем³.

«<...> Я [Ольга] вас с пути собью. У вас и на карте нет такого названия». Немец свернул карту трубкой, хлестнул ее по лицу, поехал дальше – на «**Червоний партизан**». А она стоит, смеется⁴.

Представленная лексема входит в состав топонима «**Червоний партизан**» («Красный партизан») – номинации населенного пункта (коллективного хозяйства). Само понятие «красный партизан» обозначает участника партизанского движения в годы Гражданской войны (1918–1922), выступающего за установление Советской власти. Наименование колхоза подчеркивает стремление к утверждению новой политической системы.

6. Лексема, связанная с обозначением места проживания: *рідний*. Данное слово представлено в пьесе «Бабье лето», описывающей жизненный уклад украинской деревни. Лексема *рідний* (укр. *рідний*) характеризует место (рус. *родной*), ‘в котором родился, вырос кто-нибудь’⁵; в тексте конкретизируется в значении родного дома.

*Мы теж в рідний своїй хати живем, не спиваем...*⁶

Описание категории слов, функционирующих в условиях иноэтнического окружения, является важной частью в области социальных контактов, лингвистических исследований и изучения словарного запаса. Следует отметить «особенно интенсивный рост лексико-семантических отличий украинского языка после Октября, когда наступает расцвет украинского литературного языка, сопровождающийся значительным расширением лексического состава»⁷.

Украинизмы произведений В. Овечкина гармонично интегрированы в общую лексическую структуру текстов. Речевая среда, сформированная в произведениях

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 327; Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – С. 479–480.

² Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 2. – С. 410.

³ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 1597.

⁴ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 1. – С. 453.

⁵ Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – С. 1225.

⁶ Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989. – Т. 2. – С. 409.

⁷ Филин Ф. П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков: историко-диалектологический очерк. – Москва: КомКнига, 2006. – С. 616.

автора, позволяет наглядно продемонстрировать смешение языковых средств близкородственных славянских народов, сплоченных единой целью борьбы за свободу, за право говорить на родном языке. Поскольку русский язык был основным инструментом общения на территории Советского Союза, им владели все этносы, входящие в состав большой многонациональной страны; данный факт объясняет выбор основных лексических единиц произведений писателя. Украинизмы-прилагательные в художественных текстах В. В. Овечкина представлены незначительным количеством слов, которые в среднем употребляются не более одного раза. Дефиниции выявленных лексем совпадают с дефинициями, зафиксированными в толковых словарях украинского языка. Наличие графических смешений объясняется географической локацией: действие рассказов разворачивается на приграничных территориях, типичным признаком которых является смешение культур; это явление вызвано незнанием языка или же стремлением с максимальной точностью передать специфику звучащей украинской речи, для создания этноспецифического колорита¹. Все они употребляются не только в качестве средства выразительности, но и для номинации определенных явлений действительности. Подобное смешение свойственно говорам Курской области, что нашло отражение в ряде произведений В. Овечкина. В подавляющем большинстве украинизмы-прилагательные служат для номинации различных качеств и свойств. Некоторые из них использованы в составе фразеологических единиц (*дурний*), позволяющих максимально точно конкретизировать лексическое значение; лексема *червоний* зафиксирована в составе топонимического наименования с дополнительным семантическим оттенком. Стоит отметить, что автор также обращается непосредственно к образцам народно-поэтической речи, фольклорным произведениям, добавляя в структуру художественных и публицистических текстов отрывки из песенной лирики; это подчеркивает чуткое восприятие им красоты естественного слова. В составе народной песни зафиксированы прилагательные *диво́чий, дрибне́нький, рідний, стрункий*.

Выводы

В ряде произведений В. Овечкин отходит от ограничений нормами стандартного литературного стиля в сторону сочетания с элементами народно-разговорной речи. Отступления от нормы литературного языка представлены диалектизмами и украинизмами, которые являются лишь малой частью авторского лексикона. Именно поэтому немногочисленная группа слов, в совокупности составляющая всего 1 % от словника, выбивающаяся из общей парадигмы выбора лексических единиц, – важный компонент, выражающий специфику своеобразия писательского словаря; этим объясняется выбор тематики данного исследования. Вкрапление украинизмов в общую структуру текста позволяет внести штрихи языковой стилизации, расширяет стилистические границы словоупотребления, пополняет словарный состав. В прозе В. Овечкина отдельные единицы украинского языка используются как стилистический прием, как средство художественной изобразительности. Данные лексемы позволяют более достоверно описать время, о котором идет речь в произведении, конкретизировать место действия, ситуацию, а также определить этническую принад-

¹ Барбара Н. Украинизмы – вкрапления в русских газетных текстах // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: “Лінгвістика”. – 2013. – Вип. (18). – С. 221.

лежность некоторых героев. Украинизмы, в том числе имена прилагательные, встречаются только в речи персонажей: данный факт служит основой для создания непринужденной речевой обстановки в рамках текста, свободной от литературных шаблонов; в авторском повествовании подобные лексемы не зафиксированы. Благодаря всему вышеперечисленному, читатель может проникнуться атмосферой произведений, их внутренним миром, искусно созданным писателем, понять сущность описываемых событий, идентифицировать его героев и, наконец, наблюдать происходящее как бы изнутри (создается иллюзия реальности).

Проанализировав полученные данные, мы можем сделать вывод, что в произведениях В. В. Овечкина выявлено преобладающее использование русского литературного языка на фоне диалектной речи и лексических единиц украинского языка. Особый интерес представляют именно те незначительные отступления от основной лексической матрицы, которые демонстрируют способность автора к созданию текстов, эклектичных по своей лексической структуре. В общей структуре лексикона представлено незначительное количество лексем украинского языка; при этом допускаются различного рода графические отклонения от норм украинского языка в пользу языка-реципиента.

Литература

Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С., Жайворонок В. В. та ін. Російсько-український словник. Русско-украинский словарь / под редакцией В. В. Жайворонка. – Киев: Абрис, 2003. – 1402 с.

Барбара Н. Украинизмы – вкрапления в русских газетных текстах // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: “Лінгвістика”. – 2013. – Вип. (18). – С. 216–222.

Валентин Владимирович Овечкин. – URL: [http://kurskonb.ru/our-booke/site/persons/ vo.html](http://kurskonb.ru/our-booke/site/persons/vo.html) (дата обращения: 07.03.2019).

Великий тлумачний словник сучасної української мови / головний редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ: Перун, 2005. – 1728 с.

Ганич Д. И., Олейник И. С. Русско-украинский, украинско-русский словарь. – Киев: А.С.К., 1998. – 560 с.

Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – Москва: Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с.

Їжакевич Г. П. Українсько-російські мовні зв'язки радянського часу. – Київ: Наукова думка, 1969. – 304 с.

Качор М. И. Функции украинизмов в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» // Язык. Культура. Общество: сборник научных трудов: материалы III Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация в современном обществе» (Саранск, 16.11.2012 г.). – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 2012. – Вип. 4. – С. 11–12.

Ларина Л. И. Украинская лексика в этнокультурных и лексикографических источниках (на курском материале) // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/030-024.pdf> (дата обращения: 05.03.2019).

Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – Москва: АЗБ, 1995. – 928 с.

Пилинский Н. Н. Украинский язык // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 533–534.

Российский гуманитарный энциклопедический словарь. – URL: <http://2tq.ru/slovary/ukrainizm.html> (дата обращения: 02.02.2019).

Словарь русских народных говоров / под редакцией С. П. Сороколетова. – Ленинград: Наука, 1981. – Т. 17. – 383 с.

Словарь русского языка: в 4 т. / под редакцией А. П. Евгеньевой. – Москва: Русский язык, 1988. – Т. 4. – 782 с.

Таран С. В. Функциональная роль минералогической лексики в идиостиле М. Волошина: дис. ... канд. филол. наук. – Калининград: [б. и.], 2005. – 200 с.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986–1987.

Филин Ф. П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков: историко-диалектологический очерк. – Москва: КомКнига, 2006. – 655 с.

Черниченко Ю. Учитель // Овечкин В. В. Собрание сочинений: в 3 т. – Москва: Художественная литература, 1989–1990. – Т. 1. – С. 5–32.

Языки мира: Славянские языки / под редакцией А. М. Молдована, С. С. Скорвида, А. А. Кибрика и др. – Москва: Academia, 2005. – 656 с.

References

Annina I. O., Goriushina G. N., Gnatiuk I. S., Zhaivoronok V. V. ta in. *Rosiis'ko-ukraïns'kii slovník. Russko-ukraïnskii slovar'* [Russian-Ukrainian dictionary; ed. by V. V. Zhaivrononok]. Kiev: Abris, 2003. 1402 p.

Barbara N. Ukrainizmy – vkrapleniia v russkikh gazetnykh tekstakh [Ukrainianisms – inclusions in Russian newspaper texts]. *Naukovii visnik Khersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serii: "Lingvistika"* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Linguistics], 2013, vol. 18, pp. 216–222.

Valentin Vladimirovich Ovechkin [Valentin Vladimirovich Ovechkin]. Available at: <http://kurskonb.ru/our-booke/site/persons/vo.html> (accessed: 07.03.2019).

Velikii tлумachnii slovník suchasnoi ukrains'koï movi [Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: ed. by V. T. Busel]. Kiev, Irpin': VTF: Perun, 2005. 1728 p.

Ganich D. I., Oleinik I. S. *Russko-ukraïnskii, ukrainsko-russkii slovar'* [Russian-Ukrainian, Ukrainian-Russian dictionary]. Kiev: A.S.K., 1998. 560 p.

Efremova T. F. *Novyi slovar' russkogo iazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi: v 2 t.* [New dictionary of the Russian language. Explanatory-derivational: in 2 volumes]. Moscow: Russkii iazyk, 2000, vol. 2. 1088 p.

Ízhakevich G. P. *Ukrains'ko-rosiis'ki movni zv'iazki radians'kogo chasu* [Ukrainian-Russian language communications of the Soviet era]. Kiev: Naukova Dumka, 1969. 304 p.

Kachor M. I. Funktsii ukrainizmov v povesti N. V. Gogolia "Taras Bul'ba" [Functions of ukrainianisms in the story of N. V. Gogol "Taras Bulba"]. *Iazyk. Kul'tura. Obshchestvo: sbornik nauchnykh trudov: materialy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Mezhkul'turnaia kommunikatsiia v sovremennom obshchestve"* (Saransk, 16.11.2012 g.) [Language. Culture. Society: collection of scientific papers: Proceedings of the III International scientific conference "Intercultural Communication in Modern Society" (Saransk, November 16, 2012)]. Saransk: Tipografiia "Ruzaevskii pechatnik", 2012, vol. 4, pp. 11–12.

Larina L. I. *Ukrainskaia leksika v etnokul'turnykh i leksikograficheskikh istochnikakh (na kurskom materiale)* [Ukrainian vocabulary in ethnocultural and lexicographical sources (by the Kursk materials)]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University]. Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/030-024.pdf> (accessed: 05.03.2019).

Ovechkin V. V. *Sobranie sochinenii: v 3 t.* [Collected works: in 3 volumes]. Moscow: Khudozhestvennaia literatura, 1989.

Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. *Tolkovy slovar' russkogo iazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological units]. Moscow: AZ", 1995. 928 p.

Pilinskii N. N. *Ukrainskii iazyk* [The Ukrainian language]. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary: ed. by V. N. Iartseva]. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1990, pp. 533–534.

Rossiiskii gumanitarnyi entsiklopedicheskii slovar' [Russian Humanitarian Encyclopedic Dictionary]. Available at: <http://2tq.ru/slovary/ukrainizm.html> (accessed: 02.02.2019).

Slovar' russkikh narodnykh govorov [Dictionary of Russian dialects; ed. by S. P. Sorokoletov]. Leningrad: Nauka, 1981, vol. 17. 383 p.

Slovar' russkogo iazyka: v 4 t. [Dictionary of the Russian language in 4 volumes; ed. by A. P. Evgen'eva]. Moscow: Russkii iazyk, 1988, vol. 4. 782 p.

Taran S. V. *Funktsional'naiia rol' mineralogicheskoi leksiki v idiostile M. Voloshina* [Functional role of the mineralogical lexis in the individual style of M. Voloshin: PhD thesis in philol. sci]. Kaliningrad, 2005. 200 p.

Fasmer M. *Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka: v 4 t.* [Etymological Dictionary of the Russian language: in 4 volumes]. Moscow: Progress, 1986–1987.

Filin F. P. *Proiskhozhdenie russkogo, ukrainskogo i belorusskogo iazykov: istoriko-dialektologicheskii ocherk* [The origin of the Russian, Ukrainian and Belarusian languages: historical and dialectological essay]. Moscow: KomKniga, 2006. 655 p.

Chernichenko Iu. Uchitel' [Teacher]. *Ovechkin V. V. Sobranie sochinenii: v 3 t.* [Ovechkin V. V. Collected works: in 3 volumes]. Moscow: Khudozhestvennaia literatura, 1989, vol. 1, pp. 5–32.

Iazyki mira: Slavianskie iazyki [Languages of the world: Slavic languages; ed. by A. M. Moldovan, S. S. Skorvid, A. A. Kibrik et al.]. Moscow: Academia, 2005. 656 p.

Для цитирования: *Веревкина Ю. В.* Украинизмы в произведениях Валентина Овечкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 11–22. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-1

For citation: *Verevkin Iu. V.* Ukrainianisms in the works of Valentin Ovechkin. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 11–22. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-1

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-2

УДК 811.133.1

© Денисенко И. Е., 2020

Денисенко Ирина Евгеньевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный
педагогический университет
(Оренбург, Россия)
E-mail: irina_denisenko_66@mail.ru

Denisenko Irina Yevgenievna

PhD in Philology,
Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University
(Orenburg, Russia)
E-mail: irina_denisenko_66@mail.ru

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
БЕЛЬГИЙСКОГО ВАРИАНТА
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА
ТЕРРИТОРИИ ВАЛЛОНИИ И
БРЮССЕЛЯ**

**LEXICAL FEATURES OF THE BELGIAN
VARIANT OF THE FRENCH
LANGUAGE IN WALLONIA AND
BRUSSELS**

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятий «валлонизмы», «бельгицизмы», «фландрицизмы» в рамках сопоставительного изучения франкоязычного ареала Валлонии и Брюсселя. Предметом исследования стали лексические особенности бельгийского варианта французского языка, имеющие отличия от лексики центрального ареала. Основное внимание автор концентрирует на анализе лексического состава бельгийского варианта французского языка и его регионального варианта – брюссельского языка – с целью выявления динамики языковых процессов в Валлонии и в Брюсселе. В исследовании проведен анализ языкового материала с опорой на данные диалектных, франко-бельгийских словарей, что обусловлено спецификой функционирования французского языка в исследуемых франкоязычных ареалах Бельгии. Основной метод исследования – сравнительно-сопоставительный.

Abstract. The article reveals the content of the terms “wallonisms”, “belgicisms”, “flandricisms” under the comparative study of the French-speaking area of Wallonia and Brussels. The subject matter of the study was lexical features of the Belgian variant of the French language and its differences from the central area vocabulary. The author focuses on the analysis of the vocabulary in the Belgian variant of the French and Brussels languages in order to identify the dynamics of language processes in Wallonia and Brussels. The study analyzes the language material by dialect, French-Belgian dictionaries, which is due to the specifics of the French language functioning in the studied French-speaking areas of Belgium. The main method of analysis applied in the work is a comparative one.

Ключевые слова: вариантология, бельгийский ареал, бельгицизмы, валлонизмы, фландрицизмы, брюссельский язык, диалекты, диглоссия

Keywords: variantology, Belgian area, belgicisms, wallonisms, flandricisms, Brussels language, dialects, diglossia

Введение

Вариативность языка является одним из его фундаментальных свойств как проявление процесса эволюции и ее результатов. Она подчеркивает ту решающую роль, которую играет отображение объективной действительности в формировании язы-

ковых значений и языковой картины мира. Такое понимание языка как сложной многоаспектной системы развивалось в работах представителей русской лингвистической традиции: И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Л. П. Якубинского, В. В. Виноградова¹.

Проблемам изучения бельгийского варианта французского языка посвящены работы отечественных и зарубежных лингвистов: В. Т. Клокова², Л. В. Разумовой³, А. Доппая⁴, Ж.- М. Клинкенберга⁵, М. Франка⁶, Ж. Кадлека⁷, Ж. Лебука⁸. В настоящее время при исследовании особенностей французского языка за пределами Франции лингвисты используют различные подходы: социолингвистический, психологический, лингвокультурологический, этнолингвистический. С одной стороны, на всех территориях распространения французский язык представляет собой единый инструмент общения, с другой – систему социально маркированных вариантов со своими особенностями⁹.

Роль крупных городов в языковой эволюции всегда привлекала внимание лингвистов. Будучи местом перемещений, обменов и торговли, городские центры рассматриваются как центры лингвистических инноваций, влияние которых ощущается далеко за пределами агломераций.

Влияние крупных городских центров на эволюцию французского языка в Бельгии не было достаточно изучено ни в прошлом, ни в настоящем. В работах по социолингвистике даются описания развития лингвистического опыта населения крупных городов, но не уделяется внимание изучению типичных черт языкового разнообразия в крупных франкоязычных населенных пунктах.

Основная часть

Целью нашего исследования является определение статуса французского языка столичного округа Брюсселя и его роли в развитии бельгийского варианта французского языка.

Франкоязычная Бельгия имеет две разновидности французской речи: местный вариант французского литературного языка и «офранцузженный» валлонский диа-

¹ Денисенко И. Е. Лексико-грамматические особенности бельгийского варианта французского языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2019. – № 44. – С. 233.

² Клоков В. Т. Французский язык в Бельгии. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2007. – 348 с.

³ Разумова Л. В. Языковая ситуация в Бельгии в исторической перспективе. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2014. – 221 с.

⁴ Doppagne A. Les regionalismes du français. – Paris: Gembloux: Duculot, 1978. – 94 p.

⁵ Klinkenberg J-M. La crise des langues en Belgique. – URL: www.csif.gouv.qc.ca/publications/Pub_F102ch4.html (дата обращения: 28.11.2019).

⁶ Francard M. Variétés de français en Belgique // La langue française dans sa diversité. – Quebec: Gouvernement de Quebec, 2008. – P. 39–57.

⁷ Kadlec J. Particularités lexicales du français de Belgique // Actes du 8e Séminaire international d'études doctorales 5–7 février 2004. – Prague: Presovská universita, 2009. – P. 183–186.

⁸ Lebouc G. Le belge dans tous ses états. – Bruxelles: Bonneton, 1999. – 160 p.

⁹ Клоков В. Т. Французский язык в Бельгии. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2007. – С. 3.

лект, которым свойственна диглоссия: в административной сфере употребляется бельгийско-французский язык, валлонский диалект функционирует в сфере бытового общения¹.

Рассмотрим особенности французского языка, функционирующего на территории столичного округа Брюсселя “le lexique bruxellois”, различая формы и выражения, специфичные для столицы Бельгии, и валлонизмы, которые употребляются на территории Валлонии.

Франкоязычный характер Брюсселя является результатом длительного развития, которое началось в Средние века. На момент образования Брюсселя коренное население говорило на немецком диалекте *thiois*. Город, принадлежавший княжеству, получил название – княжество Брабант, в котором был развит билингвизм в административной сфере: *le welche* (wallon – валлонский диалект) в *le “roman país de Brabant”* и *le thiois* на остальной территории.

В XIII в. Брюссель вводит обязательное употребление немецкого диалекта *thiois* в административной сфере, в отличие от Фландрии, где продолжал употребляться французский язык. В XVI в., во времена господства испанского режима, в связи с «офранцузиванием» королевского двора и представителей элиты, по приказу Карла V французский язык становится официальным административным языком. Фламандский диалект продолжает употребляться только в местной администрации. Данная тенденция сохраняется во времена господства Австрии и значительно укрепляется во времена расцвета французского периода. Обязательное изучение французского языка вводится в начальной школе. После присоединения бельгийских провинций к Нидерландам, несмотря на политику нидерландизации, французский язык получает повсеместное распространение.

К XIX в. франкоговорящее население Брюсселя составляло 70 %. Рост числа франкоговорящих в Брюсселе в XX в. является результатом офранцузивания местного населения и прибытия новых жителей – мигрантов, говорящих на французском языке. На сегодняшний момент франкоговорящее население составляет 85 %².

Лингвистическое, культурное и экономическое разнообразие больших городов не позволяет признать единую языковую разновидность на их территории.

Лингвисты ввели понятие «региональный французский язык Брюсселя» “français régional de Bruxelles”³, или «брюссельский язык» “bruxellois”⁴. На территории Валлонии и других франкоговорящих районов получил распространение французский язык с элементами фламандского диалекта; это затрудняет понимание между носителями разных языков (французского и фламандского), но с другой стороны, придает элемент региональной окраски.

¹ Гак В. Г. Введение во французскую филологию. – Москва: Просвещение, 1986. – С. 49.

² Bernard B. Le français dans la région bruxelloise. Un panorama historique // Le français en Belgique. Une langue, une communauté. – Louvain-la-Neuve: Duculot, 1997. – P. 243; Janssens R. L’usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais. Quelques constatations récentes // Brussels Studies. – URL : <http://brussels.revues.org> (дата обращения: 28.11.2019).

³ Baetens Beardsmore H. Le français régional de Bruxelles. – Bruxelles: Presses universitaires de Bruxelles, 1971. – P. 236.

⁴ Lebouc G. Le belge dans tous ses états. – Bruxelles: Bonneton, 1999. – P. 102.

Таким образом, в Брюсселе функционирует разновидность французского языка, приобретающая специфическую окраску, если на нем говорят франкоязычные французы, а не фламандцы-билингвы. Данная языковая разновидность является результатом интерференции германского адстрата, фламандского диалекта и нидерландского языка. На территории Валлонии существуют другие типы языковой интерференции с региональными романскими языками: валлонским, пикардским и лотарингским. В межэтническом отношении французский язык используется шире, чем нидерландский. Во внутрилингвистическом плане французский язык в Бельгии представляет собой национальный вариант французского языка¹.

Рассмотрим лексические ресурсы, используемые в Валлонии и Брюсселе. В словаре бельгизмов² среди гастрономических терминов употребляются следующие формы: 1) *bloempanch* “boudin noir” – кровяная колбаса (во фламандском *bloempanch*³, нидерландском бельгийском *bloedpens*, имеющие то же значение); 2) *kip kap*⁴ “fromage de tête” – паштет из рубленой свинины (во фламандском *kip kap* имеет значение “viande hachée” – рубленое мясо и “fromage de tête” – паштет из рубленой свинины); 3) *plattekkeis* “fromage blanc frais” – свежий творог (фламандский вариант *plattekees* / *plattekkeis*⁵ имеет то же значение, буквально “fromage plat” – незрелый сыр); 4) *smoutebolle* “beignet servi dans les foires” – оладья, подаваемая на ярмарках (во фламандском / нидерландском бельгийском употребляется лексема *smoutebol*, имеющая то же значение, буквально “boule cuite dans du saindoux” – шарик, сваренный в топленом свином сале); 5) *stoemp* “purée assez grossière de pommes de terre et de légumes” – картофельно-овощное пюре (фламандский / нидерландский бельгийский *stoemp* с тем же значением).

Эти слова неизвестны на территории Валлонии и рассматриваются как регионализмы: в брюссельском языке *kip kap* является семантическим эквивалентом французского валлонского *tête pressée* – свиной холодец, *plattekeis de maquée*, *smoutebolle de croustillon* – пончик. Большая часть из этих заимствований из фламандского диалекта или нидерландского бельгийского языка не зарегистрирована в нидерландском стандартном языке: во фламандском *bloempanch* соответствует в нидерландском стандартном слову *bloedworst* – кровяная колбаса; существительному *kip kap* в стандартном языке соответствует *hoofdkaa*s; *plattekkeis* – семантический эквивалент существительного *kwark* «творог» или *wrongel*; *smoutebolle* – *oliebol* – пончик; слову *stoemp* соответствует эквивалент в нидерландском стандартном *stampot* «картофельно-овощное пюре».

¹ Гак В. Г. Языковая ситуация во франкоязычных странах // Язык – культура – этнос / под редакцией Г. П. Нешименко. – Москва: Наука, 1994. – С. 136.

² Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 2 (G–Z). – P. 34.

³ Goosse A. Les influences du flamand sur le français en Belgique. – Bruxelles: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique; Éditions Duculot, 2008. – P. 21.

⁴ Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 2 (G–Z). – P. 56.

⁵ Goosse A. Les influences du flamand sur le français en Belgique. – Bruxelles: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique; Éditions Duculot, 2008. – P. 102.

Среди бытовой лексики употребляются такие словарные формы, как 1) *babelaire*¹ “bavard impénitent” – неисправимый болтун (во фламандском диалекте *babbelaar*; в нидерландском стандартном *babbelaar*; во французском валлонском *berdelleur*); 2) *broubeler* “bafouiller, rabâcher” – мямлить, бормотать (фламандский диалект / нидерландский бельгийский язык *broebelen* (семантический эквивалент); в стандартном нидерландском *brabbelen*; во французском валлонском языке *berdeller*); 3) *froucheler*² “magouiller, traficoter” – мухлевать (во фламандском диалекте *froechele*; в нидерландском стандартном *frutselen*; во французском валлонском *chipoter* – привередничать); 4) *zwanze*: а) шутка в брюссельском юморе; б) популярный комик (фламандский диалект / нидерландский бельгийский *zwans* “bêtise” – глупость; “plaisanterie” – шутка; в стандартном нидерландском *grap*); 5) *avoir un boentje pour qqn* “être épris de qqn” – влюбиться в кого-то, увлечься кем-то (во фламандском диалекте / нидерландском бельгийском *een boontje voor iemand hebben*; в стандартном нидерландском языке *een voorliefde, een zwak voor iemand hebben*; во французском валлонском языке *être bleu de qqn* – быть потрясенным, ошеломленным).

Двойная специфичность по отношению к французскому валлонскому и стандартному нидерландскому языкам характеризует и другие «бельгицизмы» – метеорологические, бытовые термины, типичные для брюссельского французского языка: 1) *douf* (в безличном выражении *il fait douf*³) “le temps est lourd” – душная погода; во фламандском употребляется форма *het is doef*; в нидерландском стандартном *het is zwoel / drukkend*; во французском валлонском *il fait malade* – душно, плохая погода; 2) в названиях игр (в брюссельском французском *vogelpik* “jeu de fléchettes” – игра в дротик; во фламандском / нидерландском бельгийском *vogelpik* “jeu de fléchettes”; нидерландский стандартный дает форму *darts* – дартс; французский валлонский *jeu de flèches*); 3) *caberdouche* “bistrot” – быстро, небольшое кафе (фламандский / нидерландский бельгийский *kabberdoe(ke)*; нидерландский стандартный *kroegje*; французский валлонский *estaminet*); 4) *fritkot*⁴ “baraque de marchand de frites” – торговый ларек, палатка для приготовления и продажи жареной картошки (фламандский / нидерландский бельгийский *fritkot*; нидерландский стандартный язык дает семантический эквивалент *frietkraam*; французский валлонский *baraque à frites / friture*).

Таким образом, для большого количества «бельгицизмов» существуют семантические соответствия во фламандском диалекте и в нидерландском языке, но не всегда можно с уверенностью судить о языке-источнике данных соответствий.

Проанализированные языковые формы, заимствованные из фламандского языка, употребляются на территории Брюсселя и его окрестностей, а также зафиксированы во французском языке на территории Бельгии, за исключением Валлонии. Эти формы являются свободными и могут изучаться с учетом зоны распространения, которая обеспечивает их жизнеспособность за пределами ареала возникновения.

¹ Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 2 (G–Z). – P. 87.

² Там же. – P. 123.

³ Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 1 (A–F). – P. 193.

⁴ Там же. – P. 207.

Небольшая территория страны, притягательность столицы в экономическом и культурном планах способствуют распространению языковых форм из зоны столичного округа Брюсселя в другие регионы страны. Роль Брюсселя как центра языковых инноваций ограничена временем и ходом исторического развития. В Валлонии существуют заимствования из фламандского диалекта и нидерландского языка, которые употребляются во французском стандартном языке и в региональных романских говорах. В списках бельгийцизмов и в диалектных глоссариях Валлонии зафиксированы следующие формы: 1) *amigo*¹ “local de police” – полицейский участок (во фламандском диалекте *amigo*); 2) *blinquer* “faire reluire” – начищать до блеска (в нидерландском языке *blinken*); 3) *brol* “bazaar” – базар, крытый рынок; “bataclan” – хлам; “camelote” – третьесортный товар (во фламандском диалекте *brol*); 4) *clopped* “peur” – страх (во фламандском *klop* “battement de coeur” – сердцебиение), *clopper* “être en concordance” – соответствовать, совпадать (во фламандском *kloppen* “concorde” – совпадать); 5) *crolle*² “boucle de cheveux” – локон, завиток (во фламандском *krol*); 6) *dracher* “pleuvoir à verse” – [идет] проливной дождь (во фламандском диалекте *draschen*). Употребление данных форм фламандского диалекта и нидерландского языка на территории Валлонии объясняется наличием общих лингвистических границ.

В Валлонии используются выражения, которые являются калькированными из германского адстрата, например: 1) *trop court*³ (для обозначения недостаточного количества: в выражениях *deux jours trop court*, *quelques centimètres trop court*; в нидерландском *te kort*); 2) *bière au fût* “bière à la pression” – пиво, накачанное под давлением (в нидерландском *bier van het vat*, дословно “bière du tonneau” – бочковое пиво; в немецком языке *Bier vom Faß*); 3) вопросительный оборот *qu’est-ce que c’est?* («Что это?») употребляется для постановки вопроса к одушевленному лицу и предмету: “Quel genre de (personne, chose) est-ce?” (в нидерландском *wat is dat voor...?*; в немецком *was ist das für...?*); 4) *jouer sur la rue* “jouer dans la rue” – играть на улице (замена предлога “sur” на предлог “dans”) (в нидерландском *op straat spelen*); 5) *sous toit* “à l’abri des intempéries suite à la mise en place de la toiture (en parlant d’une construction)” – в укрытии от непогоды (говоря о здании) (в нидерландском *onder dak* – в укрытии, под крышей; в немецком языке *unter Dach*). Проанализированные примеры являются результатом лингвистической интерференции немецкого и французского языков и заимствованы из французского языка, функционирующего в Брюсселе.

Отсутствие релевантных источников не позволяет определить, является ли язык заимствующим или тем языком, из которого заимствуется слово. И в Брюсселе, и в Валлонии употребляются одни и те же формы: 1) *brosser*⁴ “sécher un cours” – прогулять занятие (в нидерландском бельгийском языке *brossen* – семантический эквивалент; в стандартном нидерландском *spijbelen*); 2) *extension téléphonique* “poste téléphonique” – стационарный телефон (в нидерландском бельгийском *extensie* – семан-

¹ Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 2 (G–Z). – P. 7.

² Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998. – Vol. 1 (A–F). – P. 180.

³ Там же. – P. 261.

⁴ Там же. – P. 58.

тический эквивалент; в стандартном нидерландском *toestel* – телефонный аппарат); 3) *frigobox* “glacière portable” – сумка-холодильник (в нидерландском бельгийском *frigobox* – семантический эквивалент; в стандартном нидерландском *koelbox*); 4) выражение *assiette profonde* “assiette à soupe” – тарелка для супа (в стандартном нидерландском *diep bord* “assiette profonde” – глубокая тарелка); 5) *clé sur porte* “prêt à l’usage (en parlant d’une construction)” – под ключ, в готовом виде, готовый к использованию (говоря о здании) (в нидерландском бельгийском *een sleutel-op-de-deur woning*; в стандартном нидерландском *onmiddellijk te betrekken woning*); 6) *faire de son nez* “faire le fier” – гордиться, задирать нос (во фламандском диалекте *van zijn neus maken*; в нидерландском стандартном *opsnijden, pochen* – хвастать, кичиться чей-либо); 7) *plaine de jeux* “terrain de jeux” – игровая площадка (в нидерландском стандартном *speelplein* “plaine de jeux”).

В некоторых случаях сравнение с франкоязычными ареалами не дает ясного представления о происхождении исследуемого выражения. Например, выражение *attendre famille*¹ “être enceinte” – «быть беременной» близко по значению с нидерландским бельгийским *familie verwachten* (в нидерландском стандартном *zwanger zijn*), присутствие этого выражения (или вариантов, близких по значению) в Квебеке, Акадии, Луизиане и других африканских странах доказывает факт заимствования во французском языке из нидерландского бельгийского. Конструкция *cent et un, cent et deux*, которая употребляется с сочинительным союзом в нидерландском бельгийском (*honderd en een, honderd en twee*), отсутствует в референтном французском (*cent un, cent deux*) и нидерландском стандартном языках (*honderd een, honderd twee*) и относится к более ранней эпохе развития французского языка. Глагол *driller*² “soumettre qqn à des exercices répétitifs” («заставлять кого-то выполнять однообразные упражнения») употребляется в одном и том же значении в нидерландском языке и в Квебеке, что свидетельствует о заимствовании скорее из английского языка, чем из нидерландского.

Отсутствие данных в других франкоязычных регионах или соответствующего английского термина подтверждает гипотезу прямого заимствования из фламандского диалекта и нидерландского языка. Так, например, выражение *conducteur fantôme* “conducteur qui roule à contresens sur une autoroute” («водитель, который едет по трассе в противоположном направлении») является калькой из нидерландского стандартного языка (*spookrijder* – водитель, едущий по полосе встречного движения) по аналогии с немецким языком (*Geisterfahrer* “conducteur fantôme” – водитель-привидение, ошибочно едущий по встречной полосе движения). В данном случае Брюссель не оказывал особого влияния на распространение данных форм в Валлонии.

Выводы

Таким образом, употребление французского языка в Брюсселе ограничено германской составляющей многих терминов. Важным источником лингвистической вариативности являются языки мигрантов и использование референтного француз-

¹ Massion F. Dictionnaire de belgicisms. – Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, 1987. – Vol. 2. – P. 30.

² Там же. – P. 56.

ского языка. Влияние нидерландского адстрата распространено в Брюсселе, французский язык остается наиболее употребительным на территории Валлонии. Многие формы романского происхождения (административные, политические, гастрономические, бытовые, школьные термины) используются в регионах франкоязычной Бельгии. Население Брюсселя и Валлонии употребляет коммерческие термины, университетское арго, строительные термины.

Германская составляющая лексики, зона распространения которой не выходит за рамки Брюсселя и его окрестностей, ограничена по отношению к лексике, функционирующей как на территории Брюсселя, так и Валлонии. Многочисленные контакты и лингвистические границы привели к развитию языковой интерференции, особенно распространенной в региональных романских языках в Валлонии.

Проведенный анализ языкового материала с использованием диалектных и франко-бельгийских словарей позволил провести параллели между французским языком франкоязычной Бельгии и фламандским диалектом, нидерландским языком Бельгии, стандартным нидерландским языком. Жители Валлонии находятся в постоянном контакте с брюссельцами, ассимилируя разговорные языковые формы и выражения. Присутствие федеральных институтов власти в столице Бельгии влияет на языковую практику представителей офисов и администраций. Административная лексика имеет тенденцию распространения из столичного округа Брюсселя во все лингвистические регионы страны. Ареалы Валлонии и Брюсселя имеют ярко выраженную языковую взаимопроницаемость.

Анализ лексики позволил определить развитие Валлонского и Брюссельского ареалов и констатировать тот факт, что особенности лексического уровня языковой системы наиболее полно отражают изменения языка. На динамику языковых процессов в Бельгии прежде всего повлияли географические факторы, общественно-исторические причины и взаимопроницаемость диалектов, функционирующих на ее территории.

Литература

- Гак В. Г. Введение во французскую филологию. – Москва: Просвещение, 1986. – 125 с.
- Гак В. Г. Языковая ситуация во франкоязычных странах // Язык – культура – этнос / под редакцией Г. П. Нецименко. – Москва: Наука, 1994. – С. 130–140.
- Денисенко И. Е. Лексико-грамматические особенности бельгийского варианта французского языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2019. – № 44. – С. 233–236.
- Клоков В. Т. Французский язык в Бельгии. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2007. – 348 с.
- Разумова Л. В. Языковая ситуация в Бельгии в исторической перспективе. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2014. – 221 с.
- Baetens Beardsmore H. Le français régional de Bruxelles. – Bruxelles: Presses universitaires de Bruxelles, 1971. – 236 p.
- Bernard B. Le français dans la région bruxelloise. Un panorama historique // Le français en Belgique. Une langue, une communauté. – Louvain-la-Neuve: Duculot, 1997. – P. 239-250.
- Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique: in 2 vol. – Bruxelles: Le Cri Edition, 1998.
- Doppagne A. Les regionalismes du français. – Paris: Gembloux: Duculot, 1978. – 94 p.

- Francard M. Dictionnaire des belgicisms. – Bruxelles: De Boeck – Duculot, 2010. – 400 p.
- Francard M. Variétés de français en Belgique // *La langue française dans sa diversité*. – Quebec: Gouvernement de Quebec, 2008. – P. 39–57.
- Goosse A. Les influences du flamand sur le français en Belgique. – Bruxelles: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique; Éditions Duculot, 2008. – 130 p.
- Janssens R. L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais. Quelques constatations récentes // *Brussels Studies*. – URL: <http://brussels.revues.org> (дата обращения: 28.11.2019).
- Kadlec J. Particularités lexicales du français de Belgique // *Actes du 8e Séminaire international d'études doctorales 5–7 février 2004*. – Prague: Presovská universita, 2009. – P. 183–186.
- Klinkenberg J-M. La crise des langues en Belgique. – URL: [www: cslf gouv.qc.ca/ publications/Pub F102ch4.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/Pub F102ch4.html) (дата обращения: 28.11.2019).
- Lebouc G. Le belge dans tous ses états. – Bruxelles: Bonneton, 1999. – 160 p.
- Massion F. Dictionnaire de belgicisms. – Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, 1987. – Vol. 2. – 946 p.

References

- Gak V. G. *Vvedenie vo frantsuzskuiu filologiiu* [Introduction to French philology]. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 125 p.
- Gak V. G. Iazykovaia situatsiia vo frankoiazychnykh stranakh [Linguistic situation in French-speaking countries]. *Iazyk – kul'tura – etnos* [Language – culture – ethnos; ed. by G. P. Neshchimenko]. Moscow: Nauka, 1994, pp. 130–140.
- Denisenko I. E. Leksiko-grammaticheskie osobennosti bel'giiskogo varianta frantsuzskogo iazyka [Lexical and grammar features of the Belgian variant of the French language]. *Inostrannye iazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty* [Foreign languages: linguistic and methodological aspects], 2019, no. 44, pp. 233–236.
- Klovov V. T. *Frantsuzskii iazyk v Bel'gii* [French language in Belgium]. Saratov: Saratovskii gosudarstvennyi universitet im. N. G. Chernyshevskogo, 2007. 348 p.
- Razumova L. V. *Iazykovaia situatsiia v Bel'gii v istoricheskoi perspektive* [Language situation in Belgium in a historical perspective]. Chita: Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet, 2014. 221 p.
- Baetens Beardsmore H. *Le français régional de Bruxelles*. Bruxelles: Presses universitaires de Bruxelles, 1971. 236 p.
- Bernard B. Le français dans la région bruxelloise. Un panorama historique. *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1997, pp. 239–250.
- Delcourt Ch. *Dictionnaire du français de Belgique: in 2 volumes*. Bruxelles: Le Cri Edition, 1998.
- Doppagne A. *Les regionalismes du français*. Paris: Gembloux: Duculot, 1978. 94 p.
- Francard M. Dictionnaire des belgicisms. Bruxelles: De Boeck – Duculot, 2010. 400 p.
- Francard M. Variétés de français en Belgique. *La langue française dans sa diversité*. Quebec: Gouvernement de Quebec, 2008, pp. 39–57.
- Goosse A. *Les influences du flamand sur le français en Belgique*. Bruxelles: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique; Éditions Duculot, 2008. 130 p.
- Janssens R. L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais. Quelques constatations récentes. *Brussels Studies*. Available at: <http://brussels.revues.org> (accessed: 28.11.2019).
- Kadlec J. Particularités lexicales du français de Belgique. *Actes du 8e Séminaire international d'études doctorales 5–7 février 2004*. Prague: Presovská universita, 2009, pp. 183–186.
- Klinkenberg J-M. *La crise des langues en Belgique*. Available at: [www:cslf gouv.qc.ca/ publications/Pub F102ch4.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/Pub F102ch4.html) (accessed: 28.11.2019).

Lebouc G. *Le belge dans tous ses états*. Bruxelles: Bonneton, 1999. 160 p.

Massion F. *Dictionnaire de belgicisms*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, 1987, vol. 2. 946 p.

Для цитирования: Денисенко И. Е. Лексические особенности бельгийского варианта французского языка на территории Валлонии и Брюсселя // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 23–32. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-2

For citation: Denisenko I. Ye. Lexical features of the Belgian variant of the French language in Wallonia and Brussels. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 23–32. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-2

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-3
УДК 811.161.1'28

© Дьячкова И. Н., 2020

Дьячкова Ирина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Петрозаводский государственный
университет
(Петрозаводск, Россия)
E-mail: gyla4@yandex.ru

Dyachkova Irina Nikolaevna

PhD in Philology,
Associate Professor,
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)
E-mail: gyla4@yandex.ru

**ОБ ЭТИМОЛОГИИ И СЕМАНТИКЕ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КРЕМНЕВАТЫЙ /
КРЕНЕВАТЫЙ (НА МАТЕРИАЛЕ
ПОМОРСКИХ ГОВОРОВ)**

**ABOUT THE ETYMOLOGY AND
SEMANTICS OF ADJECTIVES
CREMNEVATYY / CRENEVATYY
(BY THE MATERIAL OF POMERANIAN
DIALECTS)**

Аннотация. Описание словарного состава отдельного говора включает в себя в том числе решение проблемы лексической вариантности, представленной в его системе. В исследовании данный вопрос решается в отношении имен прилагательных *кремневатый* и *креноватый*, зафиксированных в говорах Карельского Поморья в июле 2019 г. (с. Колежма Беломорского района, республика Карелия). Определяется, что их частичное смысловое отождествление объясняется народной этимологией, а также близостью реалий действительности, которые они называют, и не обусловлено генетически. Устанавливается отличная от известных в русистике этимология корня прилагательного *креноватый*. Анализируются некоторые результаты семантического развития лексем с данными корнями в русских народных говорах.

Abstract. The vocabulary description of a particular dialect includes the solution to the problem of lexical variability represented in its system. In the study, this question is solved in relation to the adjectives *cremnevaty* and *crenevaty*, recorded in the dialects of Karelian Pomerania in July 2019 (Kolezhma, Belomorsky district, the Republic of Karelia). The author points out that their partial semantic identification is explained by folk etymology and is not genetically determined. The paper establishes a previously unknown etymology root of the adjective *crenevaty*. Some results regarding semantic development of lexemes with these roots in Russian folk dialects are analyzed.

Ключевые слова: диалектная лексическая система, лексическая вариантность, поморские говоры, этимология, семантика, *кремневатый* / *креноватый*

Keywords: dialect lexical system, lexical variant, Pomeranian dialects, etymology, semantics, *cremnevaty* / *crenevaty*

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-012-00810 «Карельское Поморье: лексика и ономастика (XVI– XXI вв.)»).

Введение

Описание лексики отдельных русских говоров является одной из насущных проблем современной лингвистики, а стремительное и тотальное разрушение диалект-

ных систем, протекающее в настоящее время, только стимулирует эту необходимость. Вместе с тем если фонетические и грамматические особенности русских диалектов описаны достаточно полно, то их лексический состав исследован в гораздо меньшей степени, что определяет актуальность обращения к данной теме.

Системный подход в изучении лексического состава народных говоров появился в области диалектологии благодаря его разработке в трудах, посвященных литературному языку. С 60-х гг. XX столетия он активно развивается в региональной лексикологии русского языка, в частности данная проблематика освещается в работах Ф. П. Сороколетова¹, Л. И. Баранниковой², И. А. Оссовецкого³, О. И. Блиновой⁴, О. Д. Кузнецовой⁵ и многих других отечественных исследователей.

В современной русистике диалектные лексические системы анализируются с позиций структурно-системного, ареального, историко-этимологического, культурологического, социолингвистического, функционального и иных подходов. Подчеркивается важность изучения диалектной лексики как составляющей регионального языка, который наряду с общерусскими элементами и региональным просторечием включает в себя и диалектизмы, в немалой степени определяющие специфику локальных разновидностей национальной языковой системы.

Анализ лексического состава говора на уровне слова также требует обязательно учета и применения системного подхода, а значит, внимания к таким явлениям, как синонимия, омонимия, лексическое варьирование. В частности, последнее из них при описании диалектных языковых систем особенно актуально, поскольку в связи с устным бытованием говоров, их открытостью для различных влияний, сложностью взаимодействия с литературным языком и другими разновидностями национального языка вариантность в них распространена очень широко⁶.

По словам Ж. Ж. Варбот, «вариантность форм – почти общая характерная черта, сближающая язык с природой и обществом. Исследования в различных отраслях науки обнаружили органическую связь явления вариантности с развитием соответствующих объектов и явлений»⁷. Выявление лексической вариантности и ее разгра-

¹ Сороколетов Ф. П. Областные словари и диалектная лексика // Вопросы языкознания. – 1981. – № 3. – С. 3–15; Сороколетов Ф. П. Семантическая структура слова в диалектных словарях // Вопросы изучения лексики русских народных говоров / под редакцией Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова. – Ленинград: Наука, 1972. – С. 181–189.

² Баранникова Л. И. К вопросу о диалектной синонимии // Вопросы стилистики. – 1962. – № 1. – С. 101–120; Баранникова Л. И. О вариантных единицах диалектных систем // Проблемы истории и диалектологии славянских языков / под редакцией Ф. П. Филина. – Москва: Наука, 1971. – С. 31–38.

³ Оссовецкий И. А. Лексика современных русских народных говоров. – Москва: Наука, 1982. – 198 с.

⁴ Блинова О. И. Русская диалектология. Лексика. – Томск: Издательство Томского университета, 1984. – 134 с.

⁵ Кузнецова О. Д. Слово в говорах русского языка. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН: НеГа, 1994. – 88 с.

⁶ Кошарная С. А. Вариантность лексических единиц в народном говоре (на материале говора с. Спаспурб Прилузского района, Коми Республики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 1992. – С. 5.

⁷ Варбот Ж. Ж. Вариантность диалектной лексики и этимология // Исследования по славянской диалектологии. Славянские диалекты в современной языковой ситуации. Диалектный

ничество с лексической синонимией и омонимией – процедура, представляющая значительные сложности и в связи с неопределенностью трактовки самого понятия «вариантность слова» в лингвистике, и в соответствии с необходимостью учитывать не только синхронный, но и диахронный подходы в ее определении, принимать во внимание фонетические, словообразовательные, грамматические факторы, вызывающие варьирование, а также факторы межлокального и иноязычного влияния¹.

Основная часть

Слова, о которых пойдет речь в нашей работе, были записаны во время диалектологической экспедиции в с. Колежма Беломорского района, организованной Лабораторией лингвистического краеведения и языковой экологии Петрозаводского государственного университета в июле 2019 г. Основная цель экспедиции – изучение современного состояния диалектов Поморья на территории Карелии, в текущем году – в селах Сумский Посад, Нюхча, Колежма Беломорского района.

Поморский говор традиционно определяется лингвистами как один из диалектов севернорусского наречия, распространенный среди поморов – особой субэтнической общности русского населения, основной территорией проживания которой является берег Белого и частично Баренцева морей – от реки Кеми на западе до рек Мезень и Печора на востоке.

Судьба поморского диалекта, как и других русских диалектов, в настоящее время представляет неутешительную картину: исследователи свидетельствуют о почти полной утрате данного говора в речи молодого поколения. Нынешние потомки поморов на нем не говорят, несмотря на то что само название «помор» по-прежнему активно используется. Как отмечает П. А. Есипов, председатель Национально-культурной автономии поморов Архангельской области, живыми носителями поморского языка и поморской культуры на данный момент остаются только очень пожилые люди, и с их уходом можно будет говорить о полном исчезновении этой уникальной русской традиции².

В число тем, на которые проводились беседы с местными жителями во время экспедиции, в частности, входил вопрос о применении древесины и приспособлений, изделий из нее в хозяйственной деятельности поморов. Значимое место в обсуждении данного вопроса отводилось теме строительства (или, по-поморски, «шитья») лодок (знатоки данного ремесла и сейчас живут в поморских селах).

По-видимому, это знание в целом по Поморью до конца еще не утрачено, поскольку о шитье лодок, их видах, технических характеристиках удалось получить записи от разных информантов. Так, жители Колежмы, потомственные братья-поморы В. В. Кочин (1969 г.р.) и И. В. Кочин (1979 г.р.), пояснили нам, что для шитья лодки «используют елку, потому что она легкая», при этом материалом может быть далеко не всякое еловое дерево, а только то, у которого есть так называемая

словарь как способ исследования славянских диалектов / под редакцией Л. Э. Калнынь. – Москва: Институт славяноведения РАН, 2018. – Т. 19–20. – С. 131.

¹ О последнем см. подробнее: Михайлова Л. П. Словарь экстенциальных лексических единиц в русских говорах. – Петрозаводск, Москва: КГПА, 2013. – 350 с.

² Мосеев И. И. Поморська говоря: краткий словарь поморского языка. – Архангельск: Правда Севера; Москва: Белые альвы, 2005. – С. 2.

кокора – т. е. естественный угол, образующий ствол растения и один из его корней. Интересное замечание было сделано и о качестве древесины: по свидетельству информантов, для изготовления карбасной *кокеры* больше всего подходит *кремневая елка*. Значение этого слова пояснено как «плотная, твердая, смолистая».

Другой информант, А. С. Легкий (1959 г. р.), который по традиционным поморским технологиям изготавливает карбасы в Колежме и сегодня, на вопрос о выборе древесины ответил иначе, поправив нас, что правильно произносить *кремневая елка*, и отметив, что такая елка наоборот не подходит для лодочного строительства. Он объяснил это следующим образом: *кремневатое* дерево малопригодно для изготовления карбасов, поскольку оно хоть и смолистое, но полностью или частично «сухое, неживое», а потому «ломкое», не принимает необходимую форму, причем определить, является таковым ствол елки или нет, по внешним признакам невозможно, это заметно только после спила. Таким образом, лексема *кремневатый* во втором случае получила иную характеристику – «твердый, сухой, неживой, ломкий»¹.

Фонетическое и смысловое сходство прилагательных *кремневатый* / *кремневатый* побудило нас к исследованию вопроса о степени родства данных слов, а также их взаимоотношений в анализируемом говоре на синхронном уровне. Что перед нами – варианты одного и того же слова, значение которого трактуется по-разному в связи с разрушением диалектной системы и недостаточным знанием реалий, называемых им, или однокорневые / разнокорневые синонимы?

В «Словаре русских говоров Карелии и сопредельных областей» (далее – СРГК) фиксируются обе эти лексемы. Однако *кремневатый* отмечается с отсылкой только к бокситогорским говорам со следующей характеристикой:

С твердой древесиной. *Неважна лучина, не годится для корзины, жестокое дерево, кремневата лучина не щепится, а ломается, все дерево кремневатое не бывает, бывает, что сосна без кремня – мягкая*².

Для слова *кремневатый* приводятся два значения:

1. Такой, который коробится при высыхании. **Онеж. Медв. 2.** Изогнутой формы. *Кремневатые палки от корней брал, чтобы погибистые были. В болоте-то пойдет нарубит кремнеков, загибаются растет, дак кремневатые. Выг*³.

Как мы видим, ссылка на Беломорские говоры в СРГК вообще отсутствует, а значение слов, отмеченных в говоре с. Колежма, в целом отличается от зафиксированных в словаре. Вместе с тем важно отметить явное смысловое сходство семантики этих лексем на граничащих с Беломорским районом территориях, где *кремневатый* ‘твердый’, но одновременно ‘жесткий’, ‘ломкий’, а *кремневатый* – тоже ‘жесткий’, ‘не принимающий необходимую форму’, но и одновременно ‘изогнутый’.

Генетически прозрачной этимологией в этой паре, по-видимому, обладает прилагательное *кремневатый*, восходящее к общеславянскому существительному *кремень*, от которого вполне закономерно у данного слова появилось значение ‘твердый, плотный’. По данным «Этимологического словаря славянских языков» (далее –

¹ Здесь и выше приводятся материалы полевых записей, сделанных в диалектологической экспедиции «Карельское Поморье» (июль 2019 г.). Запись выполнена автором статьи.

² Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей: в 5 вып. / главный редактор А. С. Герд. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – Вып. 3. – С. 16.

³ Там же. – С. 16–17.

ЭССЯ), такое семантическое развитие для слов с указанным корнем известно не только русским диалектам: см., например, в диалектах белорусского языка:

крамяністы ‘твердый, плотный (о древесине)’. (Слоун. пауночн.-заход. Беларусі 2, 515). Прилаг., производное с суф. *-isty* от **kremy/-mene*¹.

В большинстве своем образования от данного корня с подобного рода значениями представлены в ЭССЯ в основном в северных и сибирских говорах:

русс. *кремень*, род. п. *-ня*, м. р. ‘очень твердый минерал, состоящий из кремнезема; может служить для высекания огня’, диал. *кремень* м. р. ‘часть древесины, пропитанная смолой’ (волог., новосиб., красная), ‘обшивка борта лодки’ (волог.) (Филин 15, 210; Сл. русск. гов. Новосибир. обл. 248; Элиасов 170), *крёмель*, род. п. *-мля*, м. р. ‘камень для высекания огня’ (челябин., новосиб.), ‘часть древесины, пропитанная смолой’ (Филин 15, 209), *кремь* м. р. (стар.) ‘кремень для высекания огня’ (тохм.), ‘близкая к корню, утолщенная часть дерева, пригодная для изготовления луков’ (том.), ‘сосна, выросшая одиноко на сухом месте, с твердой, плотной древесиной на южной стороне ствола’ (тобол.) (Филин 15, 212)².

См. здесь также к статье **kremjъ*:

крёмель ‘твердый, трудный для обработки участок ствола дерева (обычно у корня)’ (Сл. Среднего Урала), ‘крупнослойная твердая древесина’ (Сл. русск. гов. Новосибир. обл. 248)³.

Не отмеченная в ЭССЯ лексема *кремневатый* фиксируется в Толковом словаре В. И. Даля, где в числе других производных от слова *кремень* указывается, что «*кремневатый*, на кремень похожий»⁴, связь с описанием древесины и степень распространения лексемы не отмечаются.

По всей видимости, образования от корня *кре-мень* (такое членение дает ЭССЯ) для характеристики свойств дерева использовались еще в донациональный период развития русского языка, поскольку они отмечаются в «Словаре русского языка XI–XVII вв.». Особенно привлекает внимание в этом смысле лексема *кремль* в значении «дерево с плотной, смолистой древесиной; плотный, пропитанный слой в дереве» (*Выменил два креста страсти господни резаны на кремли, дал 2 алтына*. Кн. расх. Кир. м. 1606 г.)⁵, а также такие образования, как *кремлевый* / *креновый* – «сделанный из плотной, смолистой, мелкослойной древесины, не дающей при сгибе трещин и надломов» (*двадцать пятаеры дровни березовые и кремлевые* (Отв. Кор. с.) Арх. Онеж. 1688 г., *30 полозов дровеных березовых и креновых* (Отв. Мих. дер.) Арх., Онеж., 1687 г.). См. здесь же и лексему *креновые* – «гнутое дерево, санные полозья или колесные ободы» (*Куплено креновые на 6 денег*. Кн. расх. Свир. м., 1631 г.).

В связи с обсуждаемой проблемой важно отметить зафиксированное в Словаре семантически и синтагматически тождественное употребление прилагательных *кре-*

¹ Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под редакцией О. Н. Трубачева. – Москва: Наука, 1985. – Вып. 12. – С. 115.

² Там же. – С. 119.

³ Там же. – С. 116–117.

⁴ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL: <https://www.slovar-dalja.net> (дата обращения: 18.12.2019).

⁵ Словарь русского языка XI–XVII вв. / под редакцией С. Г. Бархударова. – Москва: Наука, 1981. – Вып. 8. – С. 28–29.

невый / кремлевый в поморских документах XVII в., из которых извлечен соответствующий материал, предположительно позволяющий рассматривать эти лексемы как вариантные формы, восходящие к одному и тому же корню.

Однако по поводу образований от *крен-* В. И. Даль замечает, что «корень сих слов сомнителен»¹. Сам составитель словаря поместил их в статью со словом *кренить*:

КРЕНИТЬ судно, морск. клонить на бок, наклонять.

Крен м. *кренка* ж. об. действ. по знач. глаг. | *Крен* также сост. накренившегося судна.

Кренливое, кренистое судно, валкое и склонное к большому крену.

Кренговать судно, кренить, валять для починки, но не обнажая киля (см. *килевать*). -ся, быть кренгуему, страдат. и возвр. *Кренгованье* ср. действ. по знач. глаг. *Кренговые* краны, устроенные для кренгованья, для валки судна на бок.

Крень ж. арх. фалшкиль, или подбойный брус под килем судна; | полоз под лодку, для перетаскивания через торосы, льдины; иногда их по две. | Гнутое дерево, санный полоз или колесный обод, особ. последний. | Тамб. выселок, новоселок? | м. арх. скряга, скупец, жидяга.

Крени, крепки ж. мн. арх. дровни, дровнишки; чунки, салазки. | *Крени* также дуговые бревешки, на которых обращается ветрянка.

Кренюжник м. твер. кривой, коряжливый хвойный лес².

Интересно, что само слово *кренить* и тем более *кренговать* исследователи возводят к заимствованной из голландского языка лексеме *krengen* 'класть судно на бок с целью ремонта' (по другим данным, к французскому *careen* 'корпус судна')³. Такие же лексемы, как арх. *крень* и *крени*, твер. *кренюжник*, а также пск., твер. *кренить* 'избачаться, валиться набок', если принимать во внимание факты функционирования корня с тем же значением в более ранний период (см. данные словаря XI–XVII вв.), хотя и обнаруживают некоторое семантическое сходство с голландским словом, маловероятно связаны с ним своим происхождением. Возможно, именно это обстоятельство и стало причиной сомнений В. И. Даля по поводу объединения в одной статье соответствующих фактов. Кстати, М. Фасмер, комментируя происхождение слова *крен* и включая в этот комментарий приведенный диалектный материал, тоже лишь предполагает его генетическое родство с данной лексемой, делая оговорку «вероятно»⁴.

Значимо для нас в русле обсуждаемой проблемы и то, что слово *крень* в качестве терминологического наименования одного из пороков древесины используется специалистами и сегодня и понимается как «изменение строения древесины хвойных пород в сжатой зоне ствола и сучьев, проявляющееся в виде кажущегося резкого утолщения поздней древесины годовичных слоев»; также замечено, что *крень* «свой-

¹ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL: <https://www.slovar-dalja.net> (дата обращения: 18.12.2019).

² Там же.

³ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986. – Т. 2. – С. 371.

⁴ Там же.

ственно искривленным и наклонно стоящим стволам, а также всем сучьям; **особенно часто встречается в древесине ели**»¹ (выделено мной. – И. Д.).

Поиск в славянском ареале источника происхождения образований с корнем *крен-*, используемых для характеристики свойств древесины, приводит нас к предположению о его связи с праславянским глаголом **kręnŋti* (*se*), который отмечается, по данным ЭССЯ, практически во всех славянских языках. См., в частности, на восточнославянской территории:

др.-русс., русск.-цслав. *кранути* ‘своротить, сдвинуть, тронуть’ (Ио. екз. Шест.; Измар. XIV в.; Х. Вас. Познякова. 28. XVII в. ~ 1561 г. Срезневский I, 1355; СлРЯ XI–XVII вв. 8, 99), русск. диал. *крянуть, крёнуть* ‘своротить, сдвинуть, переместить что-либо тяжелое’ (вят., яросл., ленингр., новг., калин.), ‘тронуть, прикоснуться’ (новг., ленингр., калин.), ‘нагнуть’ (пск.), ‘начаться, тронуться (о ледоходе)’ (ленингр.) (Филин 15, 368–369; Опыт 92, 94; Мельниченко 98), *крянутъся, крёнутъся* ‘накрениться, пошатнуться, сдвинуться с места’ (яросл., калин.), ‘тронуться с места, двинуться в путь’ (вят., новг., твер.), ‘пошевеливаться, шелохнуться’ (твер., зап.-брян.) (Филин 15, 369, там же прочие значения)².

Объективность представленной гипотезы подтверждается, на наш взгляд, как фонетическим сходством и семантикой приведенных лексем, в значении которых актуализируются значения ‘сдвиг’, ‘поворот’, ‘изгиб’, так и территорией их преимущественного распространения (говоры русского Севера).

Исходя из приведенных данных, генетическое родство прилагательных *кремневатый* – *креневатый* нами исключается, однако указанные выше факты семантического сближения слов с соответствующими корнями требуют дополнительного пояснения. Их полное или частичное отождествление в отдельных русских диалектах, по-видимому, имеет народно-этимологическую природу и происходит благодаря значительному фонетическому и смысловому пересечению, которое в случае с примерами из Словаря XI–XVII вв. *кремлевый / крелевый* – «сделанный из плотной, смолистой, мелкослойной древесины, не дающей при сгибе трещин и надломов» вообще демонстрирует контаминацию их значений и приводит к функционированию в языке этих образований как лексических вариантов.

Добавим, что лексема *кремневатый* могла развить значение ‘кривой, изогнутый’ и вполне самостоятельно, поскольку наиболее смолистый, мелкослойный хвойный лес нередко произрастает на болотах, где кривизна стволов у деревьев – явление обычное. То же можно сказать и о проявлении в значении слов с данным корнем противоположных оценок с точки зрения пригодности / непригодности для использования в строительстве и изготовления различного хозяйственного инвентаря: характер этой оценки, по всей видимости, определялся степенью смолистости и твердости самой древесины, облегчающих или затрудняющих ее обработку.

Отсюда в говорах появляются как будто бы противоречащие друг другу образования с корнем *крем-*, где в одном случае таким образом называется крепкий, здоровый лес, в другом – больная, хрупкая и / или негодная для строительства древесина.

¹ Энциклопедия терминов, определений и пояснений строительных материалов. – URL: https://construction_materials.academic.ru/4850 (дата обращения: 18.12.2019).

² Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под редакцией О. Н. Трубачева. – Москва: Наука, 1985. – Вып. 12. – С. 147–148.

См., например, в словаре В. И. Даля: *кремлевое дерево*, на краю леса, одиноко и на просторе выросшее; крепкое строевое, здоровое; *кремь* ж. стар. лучшая часть заповедника, крепкий и крупный строевой лес в заветном бору¹; и при этом в «Словаре русских народных говоров» (далее – СРНГ): *кремлевка* – дерево с большой – плотной и хрупкой – древесиной. **Красн., кремнюжник** – хвойный лес, состоящий из кривых корявых деревьев. **Твер., Слов. Акад.** 1916; *кремлина* – если лесина на юг – мендач, а если на север – смоль туда. А раньше только кремлина и звали. Кремлина – это больше всего сверху дерева. Она не идет на строительство, так как корезится. Кремлина растет в сырой местности, идет только в стену. **Череп. Новгор., Киров. Томск; кремневый** – кремнёвый лес такой твердый, смольной. Кремнёвая кедрка крепкая такая, дома лежит, не гниет. Кремнёвый лес для отделки не способный. Кремнёвый лес: сосна, елка, лиственница где-нибудь на мокром месте. **Том. Краснояр., Волог.**²

Таким образом, на основе приведенных фактов выстраивается примерная картина развития значения слов с корнем *крем-* в русском языке. Первичным, по-видимому, было значение «плотный, крепкий», потом это свойство естественным образом закрепилось за характеристикой хвойных (смолистых) пород, а также лесов, где они произрастают. Поскольку многослойные смолистые хвойные леса чаще встречаются в большей степени по сырым местам, образования от *кремень* начинают на ряде территорий использоваться для обозначения леса на болоте. Вместе с тем и крепкий, строевой сосновый и еловый лес может получить то же название. Вполне объяснимо и появление у образований с этим корнем значения *кривой, изогнутый*, поскольку дерево, растущее на болоте, нередко имеет именно такую форму ствола. Также мы видим, что в оценке хвойного и – шире – древесного материала его плотность, смолистость могли рассматриваться как с положительной, так и с отрицательной стороны, т. е. как материала полезного, так и неподходящего, трудного в обработке. Многое зависело от того, с какой целью предполагалось использовать древесину, отсюда и возникали полярные по своему характеру значения.

Что же касается образований от корня *крен-*, то в их случае доминирующей, по всей видимости, выступала семантика вывернутости, кривизны (поскольку диал. *крянути / кренути* генетически родственно слову *круг*). Это обстоятельство объясняет большинство значений, которое лексемы с этим корнем приобретают в русских народных говорах. См. в СРНГ:

Крениватый. 1. Имеющий неровные, искривленные годовые слои (о древесине). *Дерево-то кренивато, пила не бере.* Лодейноп. Олон., 1898. 2. Несколько изогнутый, кривоватый, скособоченный. *Моцены мостишка все сосновые, Худые мостишка крениватые, Крениваты мостишка виловатые, А вбиты гвоздишка деревянные.* Онеж., Гильфердинг. **Кренивый.** 1. Искривленный (о дереве). = Кренивый. *Кренивое дерево – с пригорбьем.* Пинеж. Арх., 1961. 2. Сделанный из смолистого дерева, не дающего при сгибании ни трещин, ни надлома. = Кренивый. Холмог. Арх., 1907. Арх. *Подбил под нарту кренивые полозья.* Колым. **Крении крени,** мн. 1. Сани с поло-

¹ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL: <https://www.slovar-dalja.net> (дата обращения: 18.12.2019).

² Словарь русских народных говоров / составители: Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов. – Ленинград: Наука, 1979. – Вып. 15. – С. 210–212.

зьями из цельного дерева для перевозки небольших тяжестей. Арх., Даль. *Отец сдe-
лал крени*. Арх. 2. **Крени**, мн. Лукообразные бревна, на которых оборачивается вет-
ряная мельница. Шадр. Перм., Муллов, 1856. Свердл., Ср. Урал¹.

Ср. также и переносные значения:

Крени́ться. Плакать, стонать (о больном ребенке). Пск., Осташк. Твер., 1855
(сгибаться, корчиться от боли? – И. Д.); **Крень** – скряга, скупец, жидяга. Арх. (Сло-
варь В. И. Даля, А. И. Подвысоцкого) (возможно, «гнуший», загибающий все под
себя, стяжатель. – И. Д.)².

Очень любопытно замечание, касающееся обсуждаемого корня, представленное
на портале «Википедия», где указывается, что в финском языке номинации искрив-
ленной древесины и изогнутых деревянных деталей, сделанных из нее, тоже имеют
одинаковое название³; это дополняет проблему происхождения подобных наимено-
ваний в русском языке необходимостью учитывать при ее решении и факторы воз-
можного межъязыкового взаимодействия. Тем более, что территория Поморья, где
прежде всего получили широкое распространение номинации подобного типа, все-
гда была зоной этнических контактов с финно-угорским населением. Во всяком слу-
чае, представленная версия тоже нуждается в специальной проверке.

Выводы

Завершая анализ лексем *кремневатый* и *креноватый* в поморских говорах и гене-
тически связанных с ними образований в русских говорах в целом, хочется обратить
внимание на тот факт, что судьба этой пары слов весьма показательна для понима-
ния внутренних законов организации и функционирования лексических систем от-
дельных диалектов, когда внешнее сходство, общность синтагматики и применение
практически в тождественных условиях порождают в итоге многочисленные форм-
ально-семантические гибриды (на синхронном уровне их уже практически невоз-
можно соотнести только с каким-то одним источником). Что касается поморского
говора, которому была посвящена данная статья, то в нем, если ориентироваться на
наших информантов, в большей степени исконную семантику сохранило прилага-
тельное *кремневатый*, значение же слова *креноватый* подверглось значительным
трансформациям, судя по изначальной семантике лексем с данным корнем на изуча-
емой территории.

Литература

Бараникова Л. И. К вопросу о диалектной синонимии // Вопросы стилистики. – 1962. –
№ 1. – С. 101–120.

Бараникова Л. И. О вариантных единицах диалектных систем // Проблемы истории и
диалектологии славянских языков / под редакцией Ф. П. Филина. – Москва: Наука, 1971. –
С. 31–38.

¹ Словарь русских народных говоров / составители: Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов. –
Ленинград: Наука, 1979. – Вып. 15. – С. 213–215.

² Там же.

³ Крень. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%8C> (дата обращения: 18.12.2019).

Блинова О. И. Русская диалектология. Лексика. – Томск: Издательство Томского университета, 1984. – 134 с.

Варбот Ж. Ж. Вариантность диалектной лексики и этимология // Исследования по славянской диалектологии. Славянские диалекты в современной языковой ситуации. Диалектный словарь как способ исследования славянских диалектов / под редакцией Л. Э. Калнынь. – Москва: Институт славяноведения РАН, 2018. – Т. 19–20. – С. 130–134.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL: <https://www.slovar-dalja.net> (дата обращения: 18.12.2019).

Кошарная С. А. Вариантность лексических единиц в народном говоре (на материале говора с. Спаспоруб Прилузского района, Коми Республики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 1992. – 18 с.

Кузнецова О. Д. Слово в говорах русского языка. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН: НеГа, 1994. – 88 с.

Михайлова Л. П. Словарь экстенциальных лексических единиц в русских говорах. – Петрозаводск, Москва: КГПА, 2013. – 350 с.

Мосеев И. И. Поморьска говора: краткий словарь поморского языка. – Архангельск: Правда Севера; Москва: Белые альвы, 2005. – 150 с.

Оссовецкий И. А. Лексика современных русских народных говоров. – Москва: Наука, 1982. – 198 с.

Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей: в 5 вып. / главный редактор А. С. Герд. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – Вып. 3. – 416 с.

Словарь русских народных говоров / составители: Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов. – Ленинград: Наука, 1979. – Вып. 15. – 400 с.

Словарь русского языка XI–XVII вв. / под редакцией С. Г. Бархударова. – Москва: Наука, 1981. – Вып. 8. – 351 с.

Сороколетов Ф. П. Областные словари и диалектная лексика // Вопросы языкознания. – 1981. – № 3. – С. 3–15.

Сороколетов Ф. П. Семантическая структура слова в диалектных словарях // Вопросы изучения лексики русских народных говоров / под редакцией Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова. – Ленинград: Наука, 1972. – С. 181–189.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Прогресс, 1986.

Энциклопедия терминов, определений и пояснений строительных материалов. – URL: https://construction_materials.academic.ru/4850 (дата обращения: 18.12.2019).

Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под редакцией О. Н. Трубачева. – Москва: Наука, 1985. – Вып. 12. – 186 с.

References

Barannikova L. I. K voprosu o dialektnoi sinonimii [To the question of dialect synonymy]. *Voprosy stilistiki* [Questions of stylistics], 1962, no. 1, pp. 101–120.

Barannikova L. I. O variantnykh edinitakh dialektnykh sistem [On variant units of dialectal systems]. *Problemy istorii i dialektologii slavianskikh iazykov* [Problems of history and dialectology of the Slavic languages; ed. by F. P. Filin]. Moscow: Nauka, 1971, pp. 31–38.

Blinova O. I. *Russkaia dialektologiya. Leksika* [Russian dialectology. Vocabulary studies]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1984. 134 p.

Varbot Zh. Zh. Variantnost' dialektnoi leksiki i etimologii [Variability of the dialectal vocabulary and etymology]. *Issledovaniia po slavianskoi dialektologii. Slavianskie dialekty v sovremennoi iazykovoi situatsii. Dialektnyi slovar' kak sposob issledovaniia slavianskikh dialektov* [Studies in Slavic dialectology. Slavic dialects in the modern language situation. Dialect dictionary as a way to

study Slavic dialects; ed. by L. E. Kalnyn']. Moscow: Institut slavianovedeniia RAN, 2018, vol. 19–20, pp. 130–134.

Dal' V. I. *Tolkovyĭ slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka* [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Available at: <https://www.slovardalja.net> (accessed: 18.12.2019).

Kosharnaia S. A. *Variantnost' leksicheskikh edinits v narodnom govore (na materiale govora s. Spasporub Priluzskogo raiona, Komi Respubliki)* [Variability of lexical units in the folk dialect (by the material of the dialect in Spasporub of Priluzsky district, the Komi Republic): abstract PhD thesis in philol. sci.]. St Petersburg, 1992. 18 p.

Kuznetsova O. D. *Slovo v govorakh russkogo iazyka* [Word in dialects of the Russian language]. St Petersburg: ILI RAN: NeGa, 1994. 88 p.

Mikhailova L. P. *Slovar' ekstentsial'nykh leksicheskikh edinits v russkikh govorakh* [Dictionary of the extential lexical units in Russian dialects]. Petrozavodsk, Moscow: KGPA, 2013. 350 p.

Moseev I. I. *Pomor'ska govoria: kratkii slovar' pomorskogo iazyka* [Pomorska speaking: a concise dictionary of the Pomor language]. Arkhangel'sk: Pravda Severa; Moscow: Belye al'vy, 2005. 150 p.

Ossovet'skii I. A. *Leksika sovremennykh russkikh narodnykh govorov* [Vocabulary of the modern Russian folk dialects]. Moscow: Nauka, 1982. 200 p.

Slovar' russkikh govorov Karelii i sopredel'nykh oblastei: v 5 vyp. [Dictionary of the Russian dialects of Karelia and adjacent regions: in 5 volumes; ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1996, vol. 3. 416 p.

Slovar' russkikh narodnykh govorov [Dictionary of the Russian folk dialects; comp. F. P. Filin, F. P. Sorokoletov]. Leningrad: Nauka, 1979, vol. 15. 400 p.

Slovar' russkogo iazyka XI–XVII vv. [Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries; ed. by S. G. Barkhudarov]. Moscow: Nauka, 1981, vol. 8. 351 p.

Sorokoletov F. P. *Oblastnye slovni i dialektnaia leksika* [Regional dictionaries and dialect vocabulary]. *Voprosy iazykoznanii* [Topics in the study of language], 1981, no. 3, pp. 3–15.

Sorokoletov F. P. *Semanticheskaia struktura slova v dialektnykh slovnikakh* [Semantic structure of the word in dialect dictionaries]. *Voprosy izucheniia leksiki russkikh narodnykh govorov* [Questions of studying the vocabulary of the Russian folk dialects; ed. by F. P. Filin, F. P. Sorokoletov]. Leningrad: Nauka, 1972, pp. 181–189.

Fasmer M. *Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka: v 4 t.* [Etymological dictionary of the Russian language: in 4 volumes]. Moscow: Progress, 1986.

Entsiklopediia terminov, opredelenii i poiasnenii stroitel'nykh materialov [Encyclopedia of terms, definitions and explanations of construction materials]. Available at: <https://construction-materials.academic.ru/4850> (accessed: 18.12.2019).

Etimologicheskii slovar' slavianskikh iazykov: praslavianskii leksicheskii fond [Etymological dictionary of the Slavic languages: the Proto-Slavic lexical fund; ed. by O. N. Trubachev]. Moscow: Nauka, 1985, vol. 12. 186 p.

Для цитирования: Дьячкова И. Н. Об этимологии и семантике прилагательных *кремневатый* / *креноватый* (на материале поморских говоров) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 33–43. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-3

For citation: Dyachkova I. N. About the etymology and semantics of adjectives *cremnevatyĭ* / *crenevatyĭ* (by the material of Pomeranian dialects). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 33–43. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-3

Ильина Елена Николаевна

Доктор филологических наук, профессор,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)
E-mail: filfak@list.ru

Ilyina Elena Nikolaevna

Doctor of Philology, Professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: filfak@list.ru

**БОРБУШИНСКИЙ ГОВОР КАК
ОТРАЖЕНИЕ ЛОКАЛЬНОЙ КАРТИНЫ
МИРА: ЛЕКСИКА ОДЕЖДЫ**

**BORBUSHINSKY DIALECT AS
REFLECTION OF THE LOCAL PICTURE
OF THE WORLD: NAMES OF CLOTHES**

Аннотация. В статье характеризуется языковая картина мира вологодского крестьянина на основе устных рассказов сельских жителей о традиционной крестьянской одежде, обуви, головных уборах и украшениях. Комментируется внутренняя форма исследуемых слов, а также особенности контекстуальных иллюстраций их употребления. Новизна исследования видится в том, что на тематически однородном лингвистическом материале определяется специфика локальной языковой картины мира, ее обусловленность необходимостью биологического выживания в природных условиях Русского Севера и коммуникативной адаптации человека в сельском социуме.

Abstract. The article describes the language world picture of Vologda peasants based on the rural residents' stories about traditional peasant clothes, shoes, hats and personal adornments. The internal forms of the words, as well as the specifics of their contextual use, are analyzed. The novelty of the research is determined by the thematically homogeneous linguistic material, which shows the uniqueness of the local language picture of the world, its dependence on the need for biological survival in the natural conditions of the Russian North and the communicative adaptation of a person in the rural society.

Ключевые слова: диалектная языковая картина мира, говоры Вологодской области, лексика одежды

Keywords: dialect language picture of the world, Vologda dialects, names of clothes

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00542 «Речевая культура Белозерья в фокусе говора одной деревни (создание электронной мультимедийной системы по материалам говора д. Борбушина Кирилловского района Вологодской области)»).

Введение

Представления вологодских крестьян о такой важной составляющей бытовой культуры, как одежда (в том числе обувь, головные уборы, рукавицы и их украшения), уже рассматривались диалектологами в контексте изучения лексико-семантического своеобразия севернорусских говоров в их генезисе и современном состоянии¹. Вместе с тем изучение этой группы слов на материале архива записей

¹ Паникаровская Т. Г. Отражение древнерусской и старорусской лексики в «Словаре вологодских говоров» // История русского слова: проблемы номинации и семантики. – Вологда:

речи носителей одного территориального диалекта длительное время было невозможным: первый опыт подобного рода описания осуществлен нами¹ на материале режского говора Сямженского района Вологодской области (по материалам экспедиций Вологодского государственного (педагогического) университета 1983–2009 гг.). Анализ устных рассказов местных жителей о традиционной крестьянской одежде дает возможность понять, какое место она занимала в жизни режского крестьянина и как описание одежды, обуви, головных уборов и украшений характеризует локальную картину мира: что в этой сфере определяет состав значимых объектов, служит основанием для их оценки и очерчивает круг типичных действий². В данной статье, продолжая логику сделанных наблюдений, мы обращаемся к говору деревни Борбушино Кирилловского района Вологодской области: этот говор также изучается вологодскими диалектологами уже более тридцати лет, поэтому, исследуя вербализацию представлений об одежде в речи жителей исторического Белозерья, мы можем сопоставить результаты этих наблюдений со сделанными ранее выводами по режскому говору.

Основная часть

Логика обращения к сфере традиционной крестьянской одежды в нашей работе определяется структурой тематического раздела «Одежда, обувь» программы-вопросника «Лексического атласа русских народных говоров», потому что на его основе строилась беседа с информантами об одежде. Первой реакцией на предложение поговорить о том, что раньше носили, было, как правило, сомнение в том, что в этой сфере есть что обсуждать: *«А, девки, нечего было носить: ни одёжи те, ни обутки! Ну, голые, конечно, не хаживали, а всё одне тряпки!»*. Информанты вспоминали тяжелое для страны время середины XX в., отличительной чертой которого, помимо прочего, была невозможность сделать или приобрести добротную, качественную одежду или обувь: *«Исти нечего было, какая тут одёжа! У кого что было, коё городские меняли, коё перешивали, с армии донашивали, с матки, да с батка, да с других робят»*. Вместе с тем информанты перечисляли многие названия традиционной одежды, обуви, головных уборов, украшений и проч., выражая в описаниях этих предметов материальной культуры крестьянское отношение к одежде: она должна была защищать от неблагоприятного воздействия северной природы, быть удобной для повседневной носки и тяжелой физической работы; она давала возможность своему владельцу показать природную красоту и мастерство в рукоделии, позволяла продемонстрировать социальный статус человека и благосостояние его семьи.

Русь, 1991. – С. 72–80; Судаков Г. В. Из истории названий одежд и обуви в вологодских говорах // Совещание по общеславянскому лингвистическому атласу. Тезисы докладов. – Воронеж: [б. и.], 1974. – С. 273–275; Судаков Г. В. Названия обуви // Судаков Г. В. Лексикология старорусского языка. – Москва: МГПИ, 1983. – С. 20–62 и др.

¹ Ильина Е. Н. Одежда жителей Режи как компонент локальной картины мира // Севернорусские говоры. – 2017. – № 16. – С. 120–134.

² Вендина Т. И. Русская языковая картина мира через призму словообразования (макрокосм). – Москва: Индрик, 1998. – 236 с.; Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения. – Екатеринбург: [б. и.], 2007. – 110 с. и др.

Общее название одежды. В качестве общих названий одежды в борбушинском говоре преобладает отглагольное существительное *оде́жа* («*Маткину оде́жу, как сорок-то дней прошло, дак она и пораздала*»; «*“Одежда” говорили в богатых домах, чаще говорили “оде́жа”*»). Наряду с ним используются и другие отглагольные образования: *одежда*, *оде́вка*, *оболочка* («*Ну, и оболочка то́жо, одежда – скажут так про оде́жу-то*»). Образования с компонентом *-ин-* активно используются как сингулятивы («*Оде́жину-то свою повесь суши́ть, вымок весь*»), а также как названия совокупности предметов одежды («*Вся оде́жина-то на ёй струхла*»). По отношению к основной одежде информанты дифференцируют ту, которая поддевалась для тепла («*Подде́вок-то надень на себя!*») и предназначалась для переодевания («*Ба́тько, переоде́вку в баню не забудь! Когда оде́жа становится грязной, достают переменную*»). Одежду, надеваемую в праздничные дни, информанты называют *наряд* («*Нарядов matka накупила – чего в клуб-то не ходить?*»), определяют через прилагательное *баской* и его производные («*Когда побайце, дак уж наряд*»; «*Баскую-то одежду я берегла, мало её было*»), а также указывают назначение одежды на *выход*, в *люди*: «*Оде́жа простая, без басоты, а баская, дак на выход*»; «*Она и завсё, и в люди в этом ходит – валявка и есть!*»). В качестве нарядной одежды информанты вспоминают костюм: женскую *пару*, *парочку*, состоящую из юбки и кофты («*Справили девке пару*»; «*Парочек-то особо не нашёшь – дорого*»), и мужскую *пару* – брюки и пиджак – или *тройку*, включавшую в себя, помимо перечисленного, еще и жилет: «*На гулянку пинжаки наденут, брюки – вот и есть пара, а кто пофасонистей, дак ещё жилетку – вот, говорили, какой славу́тной парень-то, какая у его тройка-то баская!*». По соотношению с нарядной одеждой информанты характеризуют одежду будничную: «*Будничная обувь была и выходная*»; «*На беседу-то пойдёшь – хожалую одежду не одевай*»; «*В этой пальтушке я завсё хожу*». Различение в обиходе будничной и нарядной одежды считалось нормой, отклонения от которой вызывали общественное осуждение: «*Уж больно ты фасонистая, девка! Сегодня какой праздник, ты так вырядилась-то?*»; «*Она и завсё, и в люди в этом ходит – валявка и есть!*»; «*Росли – ничего-то у нас не было, а всё равно на гулянку-то идёшь – дорогой-то в худом, а в кутыле переоде́вку несёшь, да чтоб маленько-то почище, да если есть – баретки ли, тапки какие*». По соотношению с обычной маркировалась крайне изношенная, ветхая одежда («*Сними свои тряпки-то, уж выбросить пора!*»; «*Труньё – уж вовсе худая оде́жа, тряпки*»; «*Всё латаньё сожгли на костре*»; «*В трунье ходить, дак осудят – пошто биднишься!*»; «*Оде́жа худая, в дырках*»), а также та, которая сшита излишне просторно («*Уй, как балахон шьёт! Не платье, а балахон какой-то!*») или узко («*Балахон и огибенька – не такая какая-то одежда*»; «*Обдергушка – узка ли нет?*»).

Действия по отношению к одежде. В составе глаголов, эксплицирующих действия по отношению к одежде, ведущее место занимают слова со значениями 'надеть (надевать) одежду': *одеть(ся)* / *одевать(ся)* («*Больно уж оделась нехорошо!*»); *надеть* / *надевать* («*Матка, надевай рубаху, а то холодно*»); *оболочь(ся)* / *оболокать(ся)* («*Ба́тько, оболокайся быстрее, да пойдём в лес*»); *накидать* / *накидывать* («*Накидывай фуфайку-то*»; «*Накидай пальтушку*») и др. По соотношению с этими глаголами функционируют слова со значениями 'раздеть(ся) / раздевать(ся)' («*Вася, разболокайся давай да садись ужинать!*»; «*Раздёнсья, а то жарко*»; «*Раз-*

болакивались тут, дальше не шли в одежде); 'поддеть (поддевать) под одежду' («Поддень кофту вязаную»; «Поддевать под эту фуфайку не надо, она больно тёп-лая»; «Вздевать рубаху»); 'переодеть(ся) / переодевать(ся)' («Перекидай рубаху-то»; «Переделась быстренько и пошла»); 'надеть (надевать) одежду сверх меры' («Ой, надевал тут!»; «Ты опять навирзала»; «Навдеваться тепло»; «Наздевала на себя, как кулёма теперь»); 'кутать(ся) / закутать(ся)' («Закухтаться – много одежи на се-бя одел, укутался этим всяким»; «Закушкалась, как Матрёна. Разболокись ма-лость!»); 'застегнуть (застегивать) застёжки на одежде' («Застегаться на все пугови-ки»; «Чего ты весь открытый – застегнись!»; «Надо бы застегнуться, да больно руки болят»; «Застегивать вороток-то надо»). В исследуемом говоре активно функционируют различного рода отглагольные образования: «Раздемишись-то не ходи – замёрзнешь!»; «Одемишись, пошла я корову доить»; «Одемиши катаньки»; «Полушубок снарядил нарастопашку»; «Шуба надета у него внакидку». Особым образом обозначается действие по отношению к нарядной одежде: в первую оче-редь, это глагол *басить* 'наряжать' («Басит деву-то лишка!») и его производные: *баситься* («Уж она перед им басилась-басилась, а штё?»); *выбасить(ся)* / *выба-шать(ся)* («Выбасила деву – любо-дорого смотреть!»; «Выбашаться грех стару-хам-то»); *избасить(ся)* / *избашать(ся)* («Избасил, изнаряжал молодуху-то»; «Из-башаться от дурных-то денег дивья!»); *разбасить(ся)* / *разбашать(ся)* («Разбас-ятся на гулянку-то»; «Разбашаться смалу-то не приучай, и так-то больно балова-ны!»); *убасить(ся)* / *убашать(ся)* («Убасятся, уж кто как может, на беседу»; «Ко-гда и убашаться, как не девкам?»). Контекстуальное окружение этих глаголов дает возможность определить одобряемые социумом условия совершения данного дей-ствия (наряжать себя или кого-либо *на беседу, на гулянку, в девичестве, с целью произвести благоприятное впечатление на объект симпатии*) и, наоборот, неодобря-емые (наряжать *раньше* или *после* достижения определенного *возраста*, демонстри-ровать излишнюю *вычурность* наряда или чрезмерный *достаток*). О бережном от-ношении к одежде свидетельствует активное функционирование в борбушинском говоре глагола *латать* 'зашивать, ставить заплаты' («Латать одежду») и производ-ных от него глаголов («Батько, залатала тебе штаны»; «Подлатаны – и ладно, поносишь ишию») и существительных («Латки ставили на валенки, закрывали дыр-ки»; «Сидеть над латаниной»; «Всё латанье сожгли на костре»).

Верхняя одежда. Исследователи традиционного русского костюма¹ неоднократно обращали внимание на то, что верхняя одежда мужчин и женщин слабо диффе-ренцировалась по основному крою: ее отличительными особенностями были детали (длина, характер отделки, наличие или отсутствие украшений и проч.). Это утвер-ждение представляется вполне оправданным по отношению к верхней одежде жите-лей исторического Белозерья. Информанты, рожденные в первой трети XX в., вспо-минают традиционные названия крестьянской верхней одежды («Пойду как корьё драть, так зипун и надеваю»; «Кафтан носили богатые»; «Сермягу да балахон но-

¹ Маслова Г. С. Народная одежда русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX ве-ка // Восточнославянский этнографический сборник: Очерки народной материальной культу-ры русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX в. / под редакцией С. А. Токарева. – Москва: АН СССР, 1956. – С. 543–805; Работнова И. П. Русская народная одежда. – Москва: Легкая индустрия, 1964. – 75 с. и др.

сили, одёжа такая была»; «Армяк – пинжак вроде шубы у мужиков»), но уже слабо дифференцируют ее: *«Шубы раньше носили длинные, до пят, выходные»; «Шубник вроде пиджака, полушубок»*. Более подробно информанты описывают одежду из материалов промышленного производства, вошедшую в крестьянский обиход во второй половине XX в.: *«Фуфайку стегали сами портные»; «Ватник – та же фуфайка»; «Зима наступила – надо в куфайку облокачаться»; «Пальтушка у меня больно добра!»; «Короткая – пальтушка, а подлиннее уж пальто»; «Мы в капотах да в саках не хаживали»; «Залатанная куртёшка, а любая»* и др.

Женская одежда. Традиционные составляющие северного женского костюма – верхняя плечевая одежда, сарафан, рубаха и фартук¹. В беседах с жителями деревни Борбушино были упомянуты все эти составляющие, но с различной степенью отчетливости их характеристики. В качестве основной верхней женской одежды информанты вспоминают **сак**: это слово получило в русском языке весьма широкое семантическое развитие, с одной стороны, служа общим названием верхней женской одежды, а с другой – называя отдельные ее виды². В наблюдаемом говоре данное слово называет укороченное женское пальто: *«Модные саки носили: рукава вверху пышные, из дорогого материала шили, дорогой наряд, чуть пониже колен»*. В качестве одного из устаревших названий верхней демисезонной одежды информанты вспоминают также **капот** (*«Капот – это осеннее и весеннее пальто»; «Мы не старопрежние, капотов не нашивали»*), отдавая предпочтение другим названиям относительно короткой верхней одежды (*бархотка, жакет, жакетка, коротайка, пальтушка, плюсовка, френчик*), дифференцируемой по крою и материалу: *«Так были пальтушки, только непростёганные, покрытые материей»; «Жакетка плюшевая, бархатная»; «Как на гулянку иду, так бархотку и одеваю»*. Обязательным атрибутом женского костюма в холодное время года была утепленная кофта (*«Распашонка – кофта на пуговках»; «Вязанка размалыхталась сильно, так перевязать бы надо»; «Завязушка связана из шерсти рукам»*), в том числе и без рукавов: *«Душегрейка меня от мороза спасает»; «Безрукавник – длинный, тёплый ватник, с пуговицами или без пуговиц»; «На кофту-то огибеньку надень!»; «Тёплая кофтёнка, всё жулетка звали»; «Тесная телогрея, раздалась я, поди»*. В качестве основной женской одежды информанты называют сочетание юбки и кофты (*«Сегодня к Фёдо-*

¹ Кудряшова Р. И. Названия женского фартука в переселенческих говорах Волгоградской области // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1995 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 1998. – С. 176–181; Осипова Е. П. Типы передников и их наименования в Рязанском крае // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1995 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 1998. – С. 193–198; Судаков Г. В. Старинная женская одежда и ее наименования // Русская речь. – 1999. – № 4. – С. 109–115; Крылова О. Н. Наименования сарафана в севернорусских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1999 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2002. – С. 248–253; Крылова О. Н. Наименования верхней женской одежды в севернорусских говорах (ономастологический и семасиологический аспекты): дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 2002. – 235 с.

² Новикова Е. И. Названия одежды в русских говорах Карелии (семантика слова *сак* и его производных) // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1997 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2000. – С. 92–96.

ровне на беседу пойду, дак юбку с кофтой и одену»; «А юбки тканые, из пряжи»; «Стан одену да кофтёнку»), платье («Платьё шили из головных платков»; «Как-то мама мне подарила баское платьышко») и различного рода сарафаны («Сарафаны были только праздничные»; «Длинный сарафан»), внутренняя форма названий которых дифференцирует их по материалу («Был у меня шелковник, да сгорел»; «Ситцевик мы с сестрой один на двоих носили»; «Узорчатой китайник»; «Нарядилась в кубовик»; «Крашеник мараётся меньше»; «Выгорел кумачовник»; «Вышла в пестрядиннике»; «Подарила мне набивник золотка») и назначению («Принеси мне будник – переоденусь хоть»; «В домашнике я всю работу делаю»). В качестве нижней одежды информанты называют рубаху («Исподка пообносилась вся, надо новую справлять»; «Я станушку одену»; «Под платье всегда исподницу поддеваю»), достаточно подробно характеризуют детали ее кроя («Воротушка – нет воротника, как кофту к юбке пришивали»; «Воротушка у меня синяя была»; «Станом и пришивали воротушку к юбке»), подчеркивая в описаниях особую тщательность шитья и украшения тех частей рубахи, которые были видны постороннему взгляду: «Рубаху по подолу обделывали, поподольницу нашивали баскую»; «Воротушка – коё место видать, дак розошьём побайце». Чтобы защитить одежду и тело человека в процессе выполнения различного рода работ, женщины использовали фартуки («Фартук всегда надеваю у печки-то»; «Дочка, дай мне передник – боюсь платье замарать»; «Как надергивши одену, так и хожу в нём целый день»; «Чтобы юбку не запачкать, всегда напузник одеваю») и нарукавники («Нарукавник, когда ходили на сено, чтобы руки не кололо»).

Мужская одежда. На фоне достаточно разнообразного и весьма подробного описания женской одежды описание одежды мужской выглядит значительно скромнее. Информанты вспоминают мужские *рубахи* различного кроя («Холст наткала, пойду рубахи шить робятам»; «Косоворотка – рубаха, ворот набоку, шили из льняного полотна, тасёмочку нашивали для красоты»; «Манишка – вставная часть к рубашке, её можно было переставлять, она была к праздничной рубашке»), *штаны* («В деревне больше в штанах ходили, брюками называли, если высоко шито»; «Порты-то твои постирать надо»; «Изорвал портки») и их составные части («Одна портошница запачкалась»; «Серёдыш – та же ширинка, выпал серёдыш – застегни!»; «Опушка у брюк, где ремень вставляется»; «На задницу надо латку поставить»), *пояс* («Опушка у брюк, где ремень вставляется»; «Опоясник-то надо?»; «Кушаком подвязывались на всё, верёвку подвязал – вот тебе и кушак!») и – из более поздних приобретений повседневного мужского костюма – *пиджак* («С войны пришли – кто в чём ходили, теперь больше пинжаки носят»). Информанты также вспоминают множественные названия для нижнего мужского белья: «Исподнее стирать почаще надо!»; «Кальсоны и подштанники – одно и то же»; «Исподники у него редко когда не грязные»; «Портки – дак это короткие были, чуть ниже колен, а длинные шили, когда холодно».

Обувь. Общие названия обуви и комплекс действий по отношению к ней в борбушинском говоре эксплицируется словами корневого гнезда со связанным корнем -у-: *обувь, обутка, обуть(ся) / обувать(ся), разуть(ся) / разувать(ся)* и др. («Обувь обуткой до сих пор зовём»; «Обувки раньше мало было»; «Обуйся, не ходи босиком!»; «Матка, обувай катанки да в баню пойдём»; «Нужно переобуть ботинки»;

«Сапоги-то смокли все, переобуйся давай!»; «Обушишься-то не ходи, пол вымыла ведь!»; «Матвеевна, розувайся да иди чай пить!»; «Разумиши к столу проходят, чтобы не наследить»). Разделяя обувь повседневную и выходную («Выходку я на гулянье берегу»), информанты употребляют достаточно много отглагольных названий, преимущественно для изношенной, старой, потерявшей вид обуви: «Да брось ты эту рвань!»; «Опорки – это изношенная обувь»; «В огород-то ходить и в опорках добро!»; «Насовы и в лес, и в огород, и на работу ношу». На фоне общих названий обуви¹ дифференцируются наименования *плетёной* («Лапти плели из берёсты, ходили жать в лаптях, были без завязок»; «Берестники у меня до сих пор на полатах лежат»; «Лыковые лапти у меня свёкор плёл добро»; «Ступни были в моде, из бересты, на голую ногу»; «Босовики я летом в огород ношу»; «Коты нынче уже не носят»; «Из отрепий лапти, навязанные крючком»), *валяной* («Катаньки, валяные из шерсти, кожей обшивали рваные места»; «Чуни – отрезанные валенки»; «В катаниках в школу ходили»), а также *шитой* из кожи или текстильных материалов обуви, которая различалась в зависимости от кроя («Крюки – целиковые сапоги, шились из одного куска кожи, несшивные»; «Бродни – более высокие, выше колен, но не до задницы»; «У башмаков каблук были всякие»; «Опорки – голенища отрезаны у сапогов»), от материала («Сапоги бывавли хромовые, яловые»; «Юфтевые сапоги из некрашеной кожи»), а также по назначению («Ботинки сами шили, со шнурками до колен, только в церковь носили»; «На работу я в ботах хожу»; «Бутсы – не сапоги, а покороче, они только на работу»; «На рыбалку как иду, так обязательно надо броды надевать»; «Допохол – охотничьи, рыбачьи сапоги»). Информанты выделяют также более позднюю по времени появления, но весьма удобную *резиновую* обувь: «В резиновых-то сапогах куда ни пойдёшь – везде ладно!»; «На двор в ризине, в огород, за какой надобностью в лес леший погонил – лучше ризины нету!»; «Калоши – это модно было»; «У Алёши есть калоши, и мне тоже заведут. А за Алёшу, за мазурика меня не выдадут»; «В слякоть-то мокроступы на катаники оденешь, и больно добро!» Под обувь традиционно надевались портянки, онучи («А носок раньше не было – были онучи, портянки»), вязанные носки и чулки («Всем робятам по носкам связала»; «Чулки самодельные, сами вязали, плели, только на праздники, из шерсти, на верёвках – никаких резинок не было, вокруг ноги завязками завязывали»; «Теперь не могу шерстянок носить – ноги от резинок болят»). Ценность обуви определялась ее прочностью, функциональностью и удобством: «Кожаные тапки уж какие хорошие! Нога не приёт, и лёгкие, и сносные нету!» После того, как обувь приходила в негодность, ее остатки использовались для различных хозяйственных нужд: «Мухобойку дедко из катаника сделал, из голенища»; «Избу мыли коё вехтем, коё лапоть худой брали».

¹ Судаков Г. В. Из истории названий одежды и обуви в вологодских говорах // Совещание по общеславянскому лингвистическому атласу. Тезисы докладов. – Воронеж: [б. и.], 1974. – С. 273–275; Халюков А. В. Наименования кожаных сапог в орловских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 2001–2004 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Наука, 2004. – С. 233–237; Толкачева И. В. Диалектные названия обуви в нижегородских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – С. 615–625.

Головные уборы. В качестве основного головного убора борбушинские информанты называют платок: четырехугольный («Платок, да кайма пришивная, то ли рисунок с каймой»; «Одену фату вот эту»; «Наколтак – платок, повязанный за концы сзади») или треугольный («Косынки плетёные распространены были, все девушки плели косынки, жёлтые, кремовые и чёрные»; «Из платка два коска получалось»; «Гарусовка – лёгкий платок из овечьей, козьей шерсти»; «Ой, в гарусовочке пришила»); выделяют тёплый платок значительных размеров («Тепло стало, можно теперь без подшалька ходить»; «Был у меня плат, да моль весь съела»), а также припоминают названия некоторых других старинных женских головных уборов: «Старые женщины не носили шапочек, а носили капор, чтоб теплее было»; «Кокошник – слышать слышали, а что оно значит?» Подобные же наблюдения мы встречаем в работах исследователей названий женских головных уборов в других русских говорах¹: традиции ношения платка в русской деревне сохранялись значительно дольше («Платочёк ситцевой дома носили, уж на гулянку – дак покрасивше, на работу – дак потепляя, а всё в платочке»). Ношение женщинами других головных уборов, как отмечают наши информанты, было показателем иного социального статуса («С городу понаедут, дак в шапках, а наши дак всё в платочках»), среди «своих» это не особенно одобрялось: «Я хоть и учительница была, а шапок отродясь не нашивала – вот уж старуха, а почто мне шапки? Я к Коле-то жить приехала в Вологду, дак бабка Калиственья, Сергея-то Павловича мать, тоже деревенская – смотрю, в шапке. А и померла к весне. И Кудрявцева баушка, смотрю, шапку носит. Из деревни вернулась осенью – а нету Кудрявцевой баушки, всё, закопали. Вот тебе и шапка! Нет уж, я лучше в платочке, да поживу ещё!» Среди мужских головных уборов на Русском Севере наблюдается большее разнообразие²: это различные виды меховых шапок («Ушанка – шапка с ушами»; «К наушонке пришит козырёк да завязочки»; «Треух – шапка с тремя ушами»; «На рыбалку иду и треух одеваю»; «Папаха – стоячая шапка, барашиковая и цигейковая была»; «Кубанки меховые из мелкого меха, с отделкой, невысокие, прямые, только молодёжь носили»), а также изделий из текстильных материалов и кожи («Кепки были матерчатые, кожаные, небольшие, в козырьком, обтянутым материалом, голову обтягивали. Фуражки у военных были, с приплюснутым козырьком, только привозные были. Картуз высокий, с козырьком фуражка, перёд-то высокий и склон такой круглый»). Чаще всего крестьянин носил зимой шапку-ушанку, а летом кепку. Эти головные уборы отличались удобством и износоустойчивостью: «Гриша всё в кепке ходил, сколь помню – бежит, хромает, всё в кепке. Ну, зимой, понятно, шапка с ушам, а так всё в кепке – похолодняя, дак с пальтушечной ткани, а так дак Нинка ему привезла какую-то тряпошную, в ёй и бегал».

Рукавицы. Рукавицы использовались в крестьянском обиходе весьма активно, поэтому информанты описывают эту часть традиционного крестьянского костюма

¹ Климкова Л. А., Назарова И. В. Лексика женских головных уборов в нижегородских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1999 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2002. – С. 216–222.

² Ненашева Л. В. Названия головных уборов в говорах Архангельской области // Русский язык: история, диалекты, современность. – Москва: Московский государственный областной университет, 2016. – Вып. XV. – С. 41–46.

весьма подробно. Рукавицы шились из домотканого холста («Холщовые рукавицы из льна делали»; «Дрова-то таскать больно в верхних добро!»; «Холщовки из льна, рабочие»), из овчины («У меня двои шубенки есть, до чего тёплые!»), выделанной кожи («Кожанки – это рабочие, до локтя»; «Голицы-то в печурку клади»; «Краги – кожаные рукавицы вроде надергушек»), вязались из овечьей шерсти («На зиму всем поволоки спутала»; «Вязанки – вязаные рукавицы»). Информанты дифференцируют рукавицы, надеваемые для тепла («Исподни я всегда для тепла одеваю») и защищающие руки во время тяжелой, грязной работы («Надергушки носили под рукавицами и поверх»; «Надергаши наденьте – так поволоки не рвутся»); различают составные части рукавицы: ее внешнюю часть («Затыльники у варежки больно баски связала!»), внутреннюю («У рукавицы есть наладонник, или ладошка»; «Наладонки надо потолще вязать, а то рвутся быстро»), закрывающую большой палец («Напалок к варежке пришивали»; «Палец-то на особицу делали»), составляющую внешний край («Ризиночку-то побаче провязываешь, полоскам»). Значительно реже, для выполнения особых работ, в хозяйстве использовались рукавицы, оставляющие свободными все пальцы руки: «Перчатки беспаловые – вот рыбакам-то они и нужны». Основными достоинствами рукавиц считались их устойчивость к износу («Со своей-то шерсти, как хорошо опрядешь-то, да высушишь, дак не соприют, долго носятсё, а покупныё, дак сразу дыркам пойдут»), способность защитить руки («В дровяник пошла за дровам, а без рукавиц, дак руки-то занозит, чего уж бы рукавицы не взять?») и сохранить тепло («У меня двои шубенки есть, до чего тёплые!»).

Украшения. Для украшения одежды использовались разные детали кроя («Вишила ластовицы»; «Подпазухи прохулились, так надо новые поставить»; «Юбки шили борам, не как сейчас – всё обтянуло, у нас пышненько было!»; «Шила платье, так рюшки наперед нашила»), различные технологии ткачества и вязания («Браный-то холст на рубахи тожо пускали»; «Ризиночку-то побаче провязываешь, полоскам»), а также разного рода отделка и оторочка («Оторочка платья, узоры или кайма»; «Тасёмочку нашивали для красоты на хорошие рубахи»; «Тосьма шёлковая бывает»; «На выходной одёвке и галунец пришивался»; «Нашивки на воротниках были»); для отделки применялась вышивка («Вышивка на рукавах, на подоле была»), плетеное или вязаное кружево («Кружева коклюшками плели из ниток катонных, все рубаши-ки, скатерти с кружевами были»; «Прошива – полоса кружев, вышитых в пальцах»; «Вон у батька на рубахе какая вязьба баская!»), бисер («На розовой кофте наплечники, из бисера сделаны»), позволявшие показать мастерство хозяйки наряда. Теплую одежду зажиточные хозяева могли оторочить мехом («Барашком безрукавочка-то сделано»; «Меховая опушка понизу»). Информанты вспоминают названия различных ювелирных украшений, но преимущественно в отрицательных конструкциях: «Басов-то больно не было, бедно жили. Серьги мало носили. Подвески редко брали»; «В молодости-то я колец не носила»; «А я перстни не носила дак». Упоминание о ювелирных украшениях обычно соседствует с особым событием, с которым было сопряжено появление этого украшения: «Тогда ещё в церковь ходили, и были венчальные кольца»; «На именины мне янтарну браслетку подарили»; «Было у меня монисто. Как сошлись с Васенькой, подарил он мне». Из обязательно надеваемых атрибутов костюма информанты вспоминают девичьи ленты («Ленты обязательны,

каждая девица имела ленту»), головной платок (*«По избе в платке ходили ситцевом, в ём и спали, и сейчас вон которая постарше баушка – дак все в платочках»*), нательный крест (*«На цепке я крестик ношу»*) и пояс (*«Без кушака не ходили – холодно, да и не по-черёдному»*). Как и в других русских говорах, наиболее разнообразными были названия украшений, надеваемых на шею¹: *«Бусы носили янтарные, стеклянные и непрозрачные, из крушины делали»*; *«Ожерелье на шее носили»*; *«Кашне носили на шее»*; *«Бисерё я только на гулянку одевала»*.

Выводы

Таким образом, лексика одежды в борбушинском говоре эксплицирует типичные свойства языковой картины мира сельских жителей Русского Севера. Информанты выделяют те свойства одежды и обуви, которые обеспечивают защиту человека от неблагоприятных природных условий, дают ему возможность совершать в течение длительного времени различные трудовые действия, а также служат внешней идентификации человека как носителя гендерной, социальной, локальной культуры.

Литература

- Бакланова И. В. Наименования янтарных бус в русских народных говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – С. 59–69.
- Вендина Т. И. Русская языковая картина мира через призму словообразования (макрокосм). – Москва: Индрик, 1998. – 236 с.
- Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения. – Екатеринбург: [б. и.], 2007. – 110 с.
- Ильина Е. Н. Одежда жителей Режи как компонент локальной картины мира // Севернорусские говоры. – 2017. – № 16. – С. 120–134.
- Климкова Л. А., Назарова И. В. Лексика женских головных уборов в нижегородских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1999 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2002. – С. 216–222.
- Крылова О. Н. Костюм крестьянки Русского Севера как знаковая система // Русская культура нового столетия. Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / под редакцией Г. В. Судакова. – Вологда: Книжное наследие, 2007. – С. 554–560.
- Крылова О. Н. Наименования верхней женской одежды в севернорусских говорах (ономазиологический и семасиологический аспекты): дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 2002. – 235 с.
- Крылова О. Н. Наименования женской рубахи (на материале севернорусских говоров) // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1999 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2002. – С. 224–228.
- Крылова О. Н. Наименования сарафана в севернорусских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1999 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2002. – С. 248–253.

¹ Бакланова И. В. Наименования янтарных бус в русских народных говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – С. 59–69.

Кудряшова Р. И. Названия женского фартука в переселенческих говорах Волгоградской области // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1995 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 1998. – С. 176–181.

Маслова Г. С. Народная одежда русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX века // Восточнославянский этнографический сборник: Очерки народной материальной культуры русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX в. / под редакцией С. А. Токарева. – Москва: АН СССР, 1956. – С. 543–805.

Ненашева Л. В. Названия головных уборов в говорах Архангельской области // Русский язык: история, диалекты, современность. – Москва: Московский государственный областной университет, 2016. – Вып. XV. – С. 41–46.

Новикова Е. И. Названия одежды в русских говорах Карелии (семантика слова *sak* и его производных) // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1997 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 2000. – С. 92–96.

Осипова Е. П. Типы передников и их наименования в Рязанском крае // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 1995 / под редакцией И. А. Попова. – Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 1998. – С. 193–198.

Паникаровская Т. Г. Отражение древнерусской и старорусской лексики в «Словаре вологодских говоров» // История русского слова: проблемы номинации и семантики. – Вологда: Русь, 1991. – С. 72–80.

Работнова И. П. Русская народная одежда. – Москва: Легкая индустрия, 1964. – 75 с.

Судаков Г. В. Из истории названий одежд и обуви в вологодских говорах // Совещание по общеславянскому лингвистическому атласу. Тезисы докладов. – Воронеж: [б. и.], 1974. – С. 273–275.

Судаков Г. В. Названия обуви // Судаков Г. В. Лексикология старорусского языка. – Москва: МГПИ, 1983. – С. 20–62.

Судаков Г. В. Старинная женская одежда и ее наименования // Русская речь. – 1999. – № 4. – С. 109–115.

Толкачева И. В. Диалектные названия обуви в нижегородских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – С. 615–625.

Халюков А. В. Наименования кожаных сапог в орловских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования) 2001–2004 / под редакцией А. С. Герда. – Санкт-Петербург: Наука, 2004. – С. 233–237.

References

Baklanova I. V. Naimenovaniia iantarnykh bus v russkikh narodnykh govorakh [Nominations of amber beads in the Russian dialects]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies); ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: Nestor-Istoriia, 2014, pp. 59–69.

Vendina T. I. *Russkaia iazykovaia kartina mira cherez prizmu slovoobrazovaniia (makrokosm)* [Russian language picture of the world through the prism of word formation (macrocosm)]. Moscow: Indrik, 1998. 236 p.

Demidova K. I. *Dialektnaia iazykovaia kartina mira i aspekty ee izucheniia* [Dialect linguistic world picture and aspects of its studying]. Ekaterinburg, 2007. 110 p.

Il'ina E. N. Odezhdza zhitel'ei Rezhi kak komponent lokal'noi kartiny mira [Clothes of Rezha inhabitants as an element of the local picture of the world]. *Severnorrusskie govory* [Northern Russian dialects], 2017, no. 16, pp. 120–134.

Klimkova L. A., Nazarova I. V. Leksika zhenskikh golovnykh uborov v nizhegorodskikh govorakh [Lexis for women headwear in the Nizhny Novgorod dialects]. *Leksicheskii atlas russkikh*

narodnykh govorov (materialy i issledovaniia) 1999 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1999; ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: ILI RAN, 2002, pp. 216–222.

Krylova O. N. Kostium krest'ianki Russkogo Severa kak znakovaia sistema [Peasant dress in the Russian North as a semiotic system]. *Russkaia kul'tura novogo stoletii. Problemy izucheniia, sokhraneniia i ispol'zovaniia istoriko-kul'turnogo nasledii* [Russian culture of the new century. Issues of studying, preserving and using historical and cultural heritage; ed. by G. V. Sudakov]. Vologda: Knizhnoe nasledie, 2007, pp. 554–560.

Krylova O. N. *Naimenovaniia verkhnei zhenskoi odezhdy v severnorusskikh govorakh (onomasiologicheskii i semasiologicheskii aspekty)* [Nominations of women outer clothing in the Northern Russian dialects (onomasiological and semasiological aspects): PhD thesis in philol. sci]. St Petersburg, 2002. 235 p.

Krylova O. N. Naimenovaniia zhenskoi rubakhi (na materiale severnorusskikh govorov) [Nominations of women's shirt (by the material of the Northern Russian dialects)]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* 1999 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1999; ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: ILI RAN, 2002, pp. 224–228.

Krylova O. N. Naimenovaniia sarafana v severnorusskikh govorakh [Nominations of sarafan in the Northern Russian dialects]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* 1999 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1999; ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: ILI RAN, 2002, pp. 248–253.

Kudriashova R. I. Nazvaniia zhenskogo fartuka v pereselencheskikh govorakh Volgogradskoi oblasti [Nominations of women apron in the resettlement dialects of Vologda region]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* 1995 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1995; ed. by I. A. Popov]. St Petersburg: ILI RAN, 1998, pp. 176–181.

Maslova G. S. Narodnaia odezhda russkikh, ukrainsev i belorusov v XIX – nachale XX veka [Folk clothes of the Russians, Ukrainians and Belarusians in the XIX – beginning of the XX centuries]. *Vostochnoslavianskii etnograficheskii sbornik: Ocherki narodnoi material'noi kul'tury russkikh, ukrainsev i belorusov v XIX – nachale XX v.* [East Slavic ethnographic collection: essays on folk material culture of the Russians, Ukrainians and Belarusians in the XIX – beginning of the XX centuries; ed. by S. A. Tokarev]. Moscow: AN SSSR, 1956, pp. 543–805.

Nenasheva L. V. Nazvaniia golovnykh uborov v russkikh govorakh Arkhangel'skoi oblasti [The names of headwear in the dialects of Arkhangelsk region]. *Russkii iazyk: istoriia, dialekty, sovremennost'* [The Russian language: history, dialects, modern times]. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet, 2016, vol. XV, pp. 41–46.

Novikova E. I. Nazvaniia odezhdy v russkikh govorakh Karelii (semantika slova *sak* i ego proizvodnykh) [Nominations of clothing in the Russian dialects of Karelia (the semantics of the word *sak* and its derivatives)]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* 1997 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1997; ed. by I. A. Popov]. St Petersburg: ILI RAN, 2000, pp. 92–96.

Osipova E. P. Tipy perednikov i ikh naimenovaniia v Riazanskom krae [Types of aprons and their nominations in the area of Ryazan]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* 1995 [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 1995; ed. by I. A. Popov]. St Petersburg: ILI RAN, 1998, pp. 193–198.

Panikarovskaia T. G. Otrazhenie drevnerusskoi i starorusskoi leksiki v “Slovare vologodskikh govorov” [Reflection of Old Russian lexis in the “Dictionary of Vologda dialects”]. *Istoriia russkogo slova: problemy nominatsii i semantiki* [History of the Russian word: aspects of nomination and semantics]. Vologda: Rus', 1991, pp. 72–80.

Rabotnova I. P. *Russkaia narodnaia odezhda* [Russian folk clothing]. Moscow: Legkaia industriia, 1964. 75 p.

Sudakov G. V. Iz istorii nazvaniia odezhd i obuvi v vologodskikh govorakh [From the history of nominations for clothing and footwear in Vologda dialects]. *Soveshchanie po obshch斯拉vianskomu lingvisticheskomu atlasu. Tezisy dokladov* [Seminar on the Common Slavic linguistic atlas. Proceedings of abstracts]. Voronezh, 1974, pp. 273–275.

Sudakov G. V. Nazvaniia obuvi [Nominations of footwear]. *Sudakov G. V. Leksikologiya staro-russkogo iazyka* [Lexicology of the Old Russian language]. Moscow: MGPI, 1983, pp. 20–62.

Sudakov G. V. Starinnaia zhenskaia odezhda i ee naimenovaniia [Old-fashioned women clothing and its nominations]. *Russkaia rech'* [Russian speech], 1999, no. 4, pp. 109–115.

Tolkacheva I. V. Dialektnye nazvaniia obuvi v nizhegorodskikh govorakh [Dialect nominations of footwear in Nizhny Novgorod dialects]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia)* [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies); ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: Nestor-Istoriia, 2014, pp. 615–625.

Khaliukov A. V. Naimenovaniia kozhanykh sapog v orlovskikh govorakh [Nominations of leather boots in Orlovsky dialects]. *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniia) 2001–2004* [Lexical atlas of the Russian folk dialects (materials and studies) 2001–2004; ed. by A. S. Gerd]. St Petersburg: Nauka, 2004, pp. 233–237.

Для цитирования: *Ильина Е. Н.* Борбушинский говор как отражение локальной картины мира: лексика одежды // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 44–56. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-4

For citation: *Ilyina E. N.* Borbushinsky dialect as reflection of the local picture of the world: names of clothes. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 44–56. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-4

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-5
УДК 81'73

© Козловская Н. В., 2020

Козловская Наталья Витальевна

Доктор филологических наук,
старший научный сотрудник,
Институт лингвистических
исследований РАН
(Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: mnegolosbyl@gmail.com

Kozlovskaya Natalia Vitalievna

Doctor of Philology,
Senior Researcher,
Institute for Linguistic Studies RAS
(St Petersburg, Russia)
E-mail: mnegolosbyl@gmail.com

**КОСМИЗМ: В ПОИСКАХ
ПРОИСХОЖДЕНИЯ ТЕРМИНА**

**COSMISM: SEARCHING FOR THE
ORIGIN OF THE TERM**

Аннотация. На первом этапе изучения истории слова *космизм* произведен анализ фиксаций лексемы в базах данных и корпусах с целью выявления понятийного наполнения на ранних стадиях употребления. Ненулевое значение параметра частоты исследуемой лексемы впервые зафиксировано в 1904 г., однако установить письменный источник этого года корпусными методами не представляется возможным. Самая ранняя выявленная письменная фиксация слова *космизм* по данным корпусов – 1908 г. Исследуемая единица вначале использовалась как термин философии и литературоведения. Философский термин является элементом общей терминосистемы философии и частных терминосистем, принадлежность к которым определяет его относительную однозначность: *античный космизм*, *космизм Ренана*. Литературоведческий термин представлен двумя интерпретационными вариантами: *космизм как поэтическое мироощущение* и *пролетарский космизм* (с 1918 до 1921 г.). Переход термина в общеупотребительный язык зафиксирован в отечественной неографии в 1979 г.

Abstract. Detailed examination of the earliest identifications of the lexeme *cosmism* in databases was carried out in order to identify the concept meaning in the first stage of use. The non-zero value of the frequency parameter related to the lexeme under study was recorded in 1904; however, to determine a written source of that year applying corpus methods doesn't seem possible. The earliest written inclusion of the word *cosmism* according to corpus data was first noted in 1908. The word initially was used as the term of philosophy and literary studies. The philosophical term is an element of the general terminological system of philosophy and particular terminological systems that determine its relative monosemantics: *ancient cosmism*, *Renan's cosmism*. The literary term is represented by two interpretative options: *cosmism as a poetic worldview* and *proletarian cosmism* (from 1918 to 1921). The transition of the word to the commonly used language (determinologisation) was recorded in Russian neography in 1979.

Ключевые слова: космизм, первая фиксация, философский термин, детерминализация, частота, корпусный анализ

Keywords: cosmism, first identification, philosophical term, determinologisation, frequency, corpus analysis

Благодарность. Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект № 18-011-00953 А «Н. Ф. Федоров. Энциклопедия с онлайн-версией»).

Введение

Описание и систематизация терминологии русской философии, особенно практически неизученной терминологии русского космизма, является актуальной научной проблемой как в теоретическом, так и в историко-лингвистическом аспектах. Актуальность исследования определяется необходимостью изучения лексического ядра терминологии русского космизма не только как элемента идиостиля отдельных мыслителей (Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский), но и как целостного лингвистического исследовательского объекта для истории русского литературного языка, русской филологии и философии.

Цель исследования – охарактеризовать начальный этап функционирования лексемы *космизм* в русском языке, определить круг первых фиксаций слова в источниках разных типов (терминосоздающие, терминофиксирующие и терминоиспользующие тексты), выявить его понятийное наполнение на ранних стадиях употребления. Дополнительно ставится задача установления терминосистемы или терминосистем, элементом которых является *космизм* как специальное слово.

Основная часть

Слово *космизм* образовано суффиксальным способом от греческой по происхождению основы *космос* (κόσμος – мир, вселенная) и суффикса *-изм*, привносящего в существительные мужского рода значения идейного течения, направления, стиля.

Под *космизмом* понимается «психологический и мировоззренческий феномен, который находит проявления в различных сферах культуры – религии, философии, искусстве, литературе, обыденном сознании; глубинное переживание человека и космоса, в рационализированной форме выражаемое мировоззренческими идеями и философскими принципами, которые соответствуют различным этапам культурной истории человечества»¹.

Современные исследователи космизма как философского и культурного направления связывают происхождение слова с русской философской мыслью начала XX в. По мнению Б. Гройса, «русский космизм не представляет собой целостного учения. Скорее речь здесь идет о круге авторов конца XIX – начала XX веков, для которых видимый космос стал единственным местом жизни человека»².

Идеи космизма одним из первых систематизировал русский философ Н. В. Федоров: «религиозный мыслитель, родоначальник русского космизма. Выступил с проектом “регуляции природы” как сознательной ступени эволюции, преобразования всего космоса силами всеобщего труда, науки и искусства; выдвинул идею воскрешения умерших (отцов) и преодоления смерти современной наукой; высшим принципом объединения людей считал веру в “общее дело”»³.

Есть и другая точка зрения, предполагающая более широкую трактовку понятия *космизм*. Так, Р. Джорджевич в реферативной статье относит к космистам философа-утописта В. Ф. Одоевского и создателя собственной концепции вселенной

¹ Глобалистика: энциклопедический словарь / под редакцией А. Н. Чумакова, И. И. Мазура, В. Гэй. – Амстердам – Нью-Йорк: Родопи, 2014. – С. 449.

² Гройс Б. Русский космизм: антология. – Москва: Ад Маргинем Пресс, 2015. – С. 6.

³ Флоровский Г. В. Пути русского богословия. – Москва: Институт русской цивилизации, 2009. – С. 790.

А. В. Сухово-Кобылина: “The explorers of the Russian thought and spiritual tradition in general include in the Russian cosmists circle or into that orientation a rather great number of thinkers, creators of various expressions, whose work contains certain really common starting points, making open many perspectives. Concerning the question as to who among them might be considered cosmists and to what measure, one may deliberate only after all relevant sources have been studied. On the basis of researches performed up to date herein may be ranged first of all: V. F. Odoevski (1803–1869), artist, philosopher, utopian sui generis, whose writings attract attention even in our days, his work ‘Russian nights’ in the first place; A.V. Suhovo-Kobilin (1817–1903), an unusual thinker, dramaturge, who regarded philosophy as his vocation, at the same time a man of varied interests and unusual life, therewith resembling the ‘Renaissance man’ in some measure”¹ [Исследователи русской мысли и духовной традиции причисляют к кругу русских космистов довольно большое число мыслителей, работы которых имеют определенные общие идеи. Что касается вопроса о том, кого из них можно считать космистами и в какой мере, ответ на него можно дать только после изучения всех соответствующих источников. На основании исследований, выполненных до настоящего времени, к космистам можно отнести в первую очередь В. Ф. Одоевского (1803–1869), художника, философа, утописта «единственного в своем роде», чьи произведения (особенно «Русские ночи») привлекают внимание даже в наши дни; А. В. Сухово-Кобылина (1817–1903), нетрадиционного мыслителя, драматурга, считавшего философию своим призванием, и в то же время человека различных интересов, прожившего необычную жизнь, напоминающего в какой-то мере «человека эпохи Возрождения»] (перевод наш. – Н. К.).

Оба автора, предполагавшие в далеком будущем всеобъемлющую космическую экспансию человечества, не использовали понятие *космизм*. По нашим данным, первым философом, в терминосистему которого включен данный термин, является американский мыслитель Джон Фiske, написавший в 1874 г. трактат “*Outlines of Cosmic Philosophy*”. В онлайн-словаре компании Merriam-Webster лексема дефинируется как философия космоса или космической эволюции и представлена как авторский термин Джона Фiske: «a philosophy of the cosmos or of cosmic evolution especially as interpreted teleologically by John Fiske»².

История слова *космизм* в русском языке, согласно данным корпусов, началась позже 1874 г.: первые письменные употребления относятся к началу XX в.

На первом этапе исследования был произведен анализ фиксаций лексемы в базах данных и корпусах с целью установления начального этапа употребления. Электронные и оффлайновые ресурсы позволяют получать объемные выборки лексических единиц, данные по употреблению и текстовому окружению слова, вследствие чего являются богатыми источниками данных по семантике слов и по истории словоупотреблений.

В качестве материала и инструмента анализа использованы Национальный корпус русского языка, корпуса русских текстов ruTenTen 2011 и ruTenTen 2011 sample,

¹ Djordjević R. Russian Cosmism (with the Selective Bibliography) and its Uprising Effect on the Development of Space Research // Serbian Astronomical Journal. – Vol. 159. – P. 106.

² Merriam-Webster. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cosmism> (дата обращения: 15.12.2019).

размещенные в системе Sketch Engine¹, электронный ресурс Google books и русский подкорпус системы Google Books Ngram Viewer, а также оффлайновый корпус «Библиотека лексикографа» Института лингвистических исследований РАН².

Последовательное построение графиков с использованием инструментов Ngram Viewer позволило установить, что первая известная письменная фиксация слова *космизм* относится к 1904 г. (параметр частоты меняется с нулевого на 0,0000001295 %) (см. рис. 1, 2).

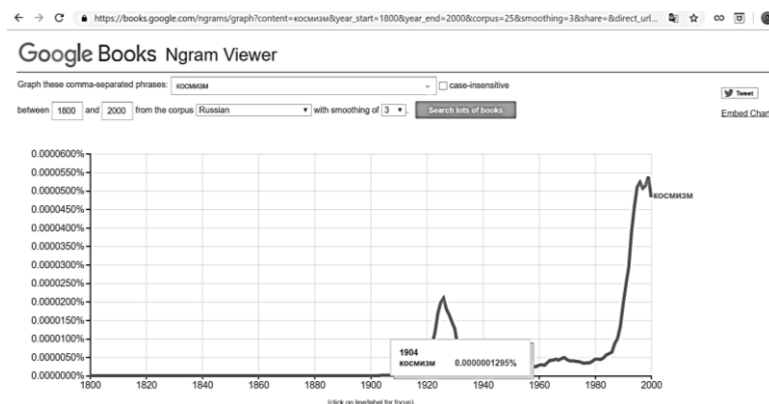


Рис. 1. Первая письменная фиксация слова *космизм* в системе NgramViewer

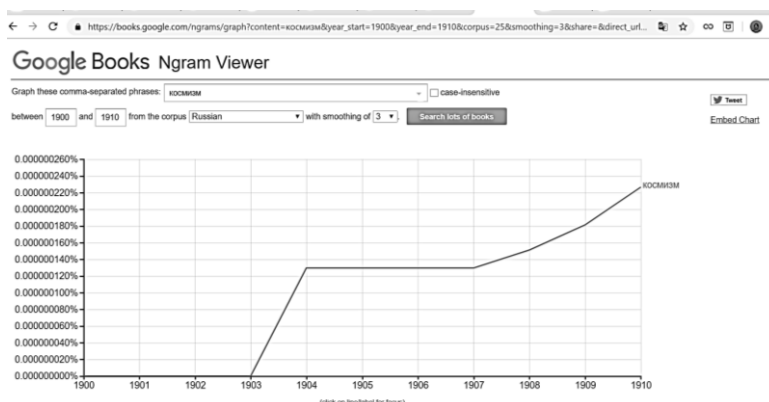


Рис. 2. Изменение частоты слова *космизм* с 1903 по 1910 гг. в системе NgramViewer

Однако прямого указания на письменный источник в корпусе нет. Для обнаружения текста с первыми фиксациями лексемы *космизм* необходимо использовать

¹ См.: Захаров В. П. Корпусная лингвистика. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2005. – 48 с.; Захаров В. П. Сочетаемость через призму корпусов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). – Москва: РГГУ, 2015. – Вып. 14 (21). – С. 667–682.

² Библиотека лексикографа: оффлайновый электронный ресурс Словарного отдела ИЛИ РАН / составитель А. А. Бурыкин (Версия 2017).

инные, более трудоемкие методы: исследование публицистических изданий, сплошную выборку.

Дополнительные данные о первой фиксации слова *космизм*, которые нельзя назвать окончательными, отражены в сервисе полнотекстового поиска по книгам Google Books. Использование программных средств корпуса – последовательное ограничение временных параметров поиска (19 век; «с 1900 по 1910» и «с 1900 по 1941») позволило выявить самую раннюю письменную фиксацию лексемы по данным текстовых корпусов и электронных баз данных: 1908 г. Источник – книга А. В. Луначарского «Религия и социализм», Ч. 1–2 (1908; 1911).

Данные анализа синтагматических и парадигматических связей лексемы *космизм*, а также контекстуального анализа отражают ее терминологический характер. Это зрелый термин, обозначающий устоявшееся понятие, о чем свидетельствуют отсутствие дефиниции (в том числе контекстуальной) и избранный автором способ введения термина в текст.

А. В. Луначарский не использует традиционные приемы раскрытия значения нового термина (истолковывающий контекст, дефиниция, синонимы, аналогии, этимологизация), следовательно, термин и обозначаемое им понятие не являются новыми:

Решение религиозной проблемы мира предполагает допущение высшей силы <...>. Для старого религиозного человека это духи, боги или бог: они выражают собою сверхиндивидуальный элемент религии. Для ново-религиозного человека существует лишь то, что он находит в опыте, сверхопытное он отвергает. Но в опыте даны две великие сверхиндивидуальные величины: космос и человечество. На них и останавливается новая религиозная мысль.

О космизме мы будем говорить еще¹.

Другое свидетельство зрелости термина *космизм* – его системность, которая подтверждается текстовой парадигматикой. Слово входит в гиперо-гипонимический ряд: *аскетизм, герметизм, коммунизм, мессианизм, мизерабилизм, миллениаризм, мистицизм, монизм, орфизм, эбионитизм* и т. д., а также является членом терминологических оппозиций *антропологизм – космизм, антропоцентризм – космизм*.

(1) *Сущность религии выросшего человека, религии революционера и труженика пролетария, будет ближе к антропологизму, чем к космизму. Можно даже с уверенностью сказать, что консервативные классы должны рано или поздно схватиться за космизм, чтобы противопоставить революционной воле человека труда – ссылку на непреложные законы, красоте идеала мощи, солидарности, справедливости – красоте вечного порядка, духу неутомимо деятельному – поэзию восторга и созерцательного самоотречения.*

(2) *Синтетическое мироощущение Маркса и Энгельса не впадает ни в крайности антропоцентризма, ни в крайности космизма, однако все же Маркс стоял немного ближе к Фихте, Энгельс – к Шеллингу.*

¹ Здесь и далее при отсутствии ссылки источники цитируются по: Библиотека лексикографа: оффлайн-электронный ресурс Словарного отдела ИЛИ РАН / составитель А. А. Бурыкин (Версия 2017).

Лексическое и грамматическое многообразие синтагматических связей также свидетельствует об укорененности термина в терминосистеме философии начала XX в. и глубине его понятийного содержания: *представитель позднейшего космизма (о Ренане); космизм, поглощающий человека; тенденции этического, эстетического и научного космизма; романтический космизм бури и натиска; классический космизм богов; античный космизм; величественный космизм Бруно; крайности космизма; космизм абсолютно чистый от мистицизма.*

Анализ приведенных ниже значимых контекстов употребления термина в двухтомном труде «Религия и социализм» позволяет отнести *космизм* к терминосистеме философии и выявить интегральные компоненты значения: *философская форма религии, иррелигия, форма научного знания, мировоззрение.*

Отождествление воли бога с законами природы приблизило иудаизм Спинозы к космизму. Его религия проникнута спокойной любовью.

Наука, в форме космизма, морально истолкованного, уже начинает функционировать в качестве охранительницы порядка.

Мне кажется ясным, что тенденции этического, эстетического и научного космизма, как религии, ставящей перед человеком нового нечеловечного бога, – вредны, консервативны.

Космизм абсолютно чистый от мистицизма оставляет религиозный вопрос нерешенным, приводя к холодному индифферентизму чистой науки, граничащему с самым безотрадным пессимизмом, переходящему часто в разьедающий душу скептицизм или темный агностицизм.

Так намечаются те формы, в которые отольется религиозное чувство, очистившись не только от теологизма, но и от космизма, и сделавшись насквозь человеческим.

Как Дицген, как Койген, как Конт, как множество других религиозных мыслителей, он приводит в конце концов к своеобразному обожанию «великой среды» – вселенной. Гюйо изящно формулировал внутреннее содержание религии, заметив, что она всегда была выражением потребности смотреть на мир как на свое образное общество, внутри которого царят правовые и моральные отношения. Irréligion Гюйо вовсе не безверие, во всяком случае не иррелигиозность в смысле отсутствия ценностей, соответствующих старо-религиозным. Это скорее иррелигия, т. е. своеобразная религия, отвергающая так много внешних форм прошлого, что она во многом является как бы противоположностью старой религии.

Сложность семантической структуры (наличие нескольких родовых идентификаторов) философского термина в ряде случаев обуславливает формирование его многозначности (полиинтерпретируемости) в общей терминосистеме философии и относительную однозначность в частных терминосистемах. Контексты позволяют выявить наличие смысловых различий между понятиями, являющимися видовыми по отношению к родовому *космизм*: *античный космизм (космизм Эллады), космизм Ренана, научный космизм, позднейший космизм, этический космизм, эстетический космизм.*

Наличие исторического и / или субъективного компонента значения, обусловленного принадлежностью понятия к частной терминосистеме (на фоне осознаваемой инвариантной части), является одним из важнейших свойств философского термина. Термин *космизм* в начале XX в. обладал признаками многозначного (или полиинтерпретируемого) философского термина, относительная однозначность которого определялась в рамках конкретной терминосистемы. Например, (*античный*) *космизм* – термин, входящий в терминосистему античной философии; *космизм* (*Ренана*) – в терминосистему позитивизма и в авторскую философскую терминосистему Огюста Ренана. Принадлежность термина к разным терминосистемам свидетельствует о его зрелости, т. е. о том, что во время написания книги А. В. Луначарского он был уже освоен русской общественной мыслью.

Аналогичное терминопотребление наблюдается в книге П. Н. Сакулина «Ранний русский социализм» (Москва, 1924).

Марксисту нет надобности не только возвращаться к старым богам, к теологизму, но и прибегать к идеям универсализма и космизма (что видим у Дицгена, Койгена, частью даже у Энгельса); космизм принижает человека, снова подчиняя его чему-то высшему. Свою религию марксист должен строить на почве научно-социалистического «реализма», на принципе «антропоцентрическом». Его религия – «религия коллективизма», «религия Труда и Вида», «религия Вида, Прогресса и Труда».

Дальнейший анализ данных онлайн-библиотеки Google Books и оффлайн-ресурса ИЛИ РАН «Библиотека лексикографа» с ограничением временного параметра «с 1900 по 1930» позволил получить результаты, отражающие функционирование слова *космизм* в других терминосистемах. Приведем несколько примеров.

Пресловутый космизм Казина – ремесленный космизм, классовый космизм (иначе и быть не может). Стучу, стучу я молотком. / А на дворе-то после стуж / Такая же кипит починка. / Ой, сколько, сколько майских луж...

Космизм дал повод к принятому сравнению Казина с Тютчевым. Критику-марксисту нужно избегать подобной случайной аналогии... (На посту, выпуски 1–6, 1923).

Космизм выступает как тенденция новой пролетарской поэзии. Космизм, это так сказать, неугомонная универсальность, преодолевающая социальную узость, окрыленная сверхземным рвением (Вестник коммунистической академии. Огиз-Соцэкгиз, 1925).

Здесь два момента последней стадии развития Пильняка. Один – настроения, родственные пролетарскому космизму, что-то вроде того, что чувствовали строители гастевской «Башни», стремившейся подняться к планетам <...>. У нас неправильно сближают пролетарский космизм с нежизненной романтикой предреволюционного периода. Космизм рабочих поэтов – это подъем духа, естественно возникающий из сознания своей силы (Новый мир, № 10, 1925 (данные корпуса Google Books требуют уточнения)).

Только этот космизм – животный. Поэт превращает небо в пастбище, солнце и луну – в животных, заставляет месяц щелкаться златым щенком, звезду – сле-

тать малиновкой. Здесь «неизреченная животность» раздвигает пределы хлебов, изб, полей, покрывает собой вселенную, превращая ее в одно вселенское мужицкое счастливое хозяйство (Воронский А. К. (предисловие). Есенин С. А. Собрание стихотворений. Государственное издательство, 1926).

...«как бы перестает чувствовать свой маленький комочек, именуемый человеческим “я”, и тонет, растворяется в целом, во вселенной, в едином и неразрывном космосе». Это уже идеологический **космизм**, точнее, пантеизм, т. е. особого рода художественное мирозерцание, поэтическая философия. <...> Космизм, как один из приемов гиперболизма, был вполне целесообразным художественным методом (Шувалов С. Н. Семь поэтов: Рылеев, Пушкин, Лермонтов, Некрасов, Блок, Брюсов, Герасимов: историко-литературные и критические статьи. Москва, Никитинские субботники, 1927).

Коллективизм. Космизм. Рядом с этим основным мотивом пролетарской поэзии другой мотив: это – вера в беспредельность сил человеческого разума, во всемогущество пролетариата... (Коган П. С. История русской литературы с древнейших времен до наших дней (в самом сжатом изложении). Москва, Молодая Гвардия, 1928).

Родовыми идентификаторами термина являются компоненты (*тенденция пролетарской поэзии, мотив, один из приемов гиперболизма*). Формально-семантические признаки, установленные методом контекстуального анализа, свидетельствуют о вхождении термина в терминосистему литературоведения. В данном случае можно говорить о двух интерпретационных вариантах или разных значениях одного термина *космизм*, однозначность которого определяется в составе конкретной терминосистемы. Первое из них связано со значением философского термина – поэтическое мироощущение. Второе репрезентирует термин, относящийся к закрытой (неразвивающейся) терминосистеме, представленный в Литературной энциклопедии под редакцией В. М. Фриче, А. В. Луначарского (1929–1939): «Космизм – одно из характерных свойств пролетарской поэзии эпохи гражданской войны 1918–1921 <...> Космизм был распространен в творчестве поэтов Пролеткульта, а затем групп «Кузница» (М. Герасимов, В. Кириллов, В. Александровский, И. Филиппченко, В. Казин и др.) и «Космист» (И. Садофьев, А. Крайский и др.). <...> К 1923–1924 космизм был преодолен пролетпоэзией окончательно»¹.

Следующий этап – анализ данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ), объем основного корпуса которого составляет 230 млн словоупотреблений. Найдено 37 документов и 59 вхождений, из них к раннему периоду (до 1930 г.) относится только один текст, содержащий 4 вхождения: книга Н. А. Бердяева «Смысл творчества» (1913–1914).

Инструмент «Распределение по годам» позволяет установить изменение параметра частоты слова *космизм* ранее – в 1911 г. (см. рис. 3).

¹ Литературная энциклопедия: в 11 т. / под редакцией М. Фриче, А. В. Луначарского. – URL: <https://rus-literature-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 15.12.2019).

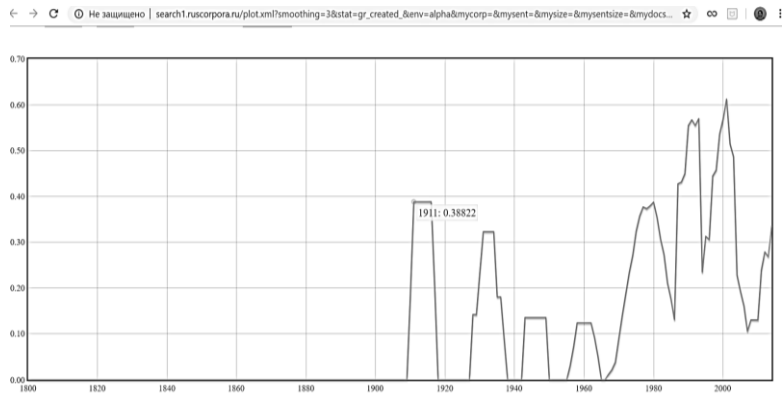


Рис. 3. Изменение частоты слова *космизм* в НКРЯ

В подлинных философских интуициях и прозрениях человек соединяется со все-ленной, антропологизм – с космизмом. <...>

В христианском сознании бесконечная ценность индивидуальности соединяется с моральным космизмом и универсализмом. <...>

Поразительно, что именно альтруистической морали чужд всякий космизм и универсализм, непонятна связь человека с космосом. <...>

Социологический позитивизм есть крайнее выражение некосмического состояния человека, отъединения человека от мира и исключительной поглощенности воз-никшими на почве этой отъединенности человеческими отношениями. Индивиду-ализму метафизически противоположен универсализм, космизм. Это – органическое противоположение (Н. А. Бердяев. Смысл творчества (1913–1914))¹.

Национальный корпус русского языка является богатым источником данных по семантике слова: «Наблюдая окружения той или иной лингвистической единицы в корпусе, можно установить определенные семантические признаки, характеризую-щие данную единицу»². Однако для анализа истории слова данных корпуса недоста-точно, так как примеры из работы Н. А. Бердяева отражают функционирование лек-семы только в одной ипостаси: это философский термин, многозначность которого преодолевается в рамках авторской терминологической системы. Даже весьма огра-ниченный контекст позволяет установить понятийное сходство терминов *космизм* и *универсализм* в философском мировоззрении Н. А. Бердяева.

Электронный оффлайновый ресурс «Библиотека лексикографа», действующий с 2008 г. в ИЛИ РАН, включает объем текстовых материалов, насчитывающий более 1 млрд словоформ. Данный ресурс позволяет получать большой массив данных по употреблению отдельных слов и существенно корректирует информацию о времени их вхождения в русский язык: как отмечает составитель ресурса, «обычно данные по

¹ Цитируется по: Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.12.2019).

² Захаров В. П. Сочетаемость через призму корпусов // Компьютерная лингвистика и ин-теллектуальные технологии: материалы ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). – Москва: РГТУ, 2015. – Вып. 14 (21). – С. 11.

текстам разнятся на 40–50 лет в сравнении с данными словарей»¹. «Библиотека лексикографа» выявляет в текстах редкие слова и слова единичной фиксации.

По запросу «космизм до 1930 года» (первые фиксации) получены следующие результаты: Н. А. Бердяев (те же примеры, что в НКРЯ), Н. Ф. Федоров (авторский неологизм *а-космизм*), С. Н. Булгаков и П. А. Флоренский (авторский философский термин), Вадим Баян (литературоведческий термин), Л. Д. Троцкий (философский термин). Ресурс содержит примеры употребления слова *космизм* в качестве литературоведческого термина, философского термина, авторского философского термина.

Отметим также, что первая словарная (не энциклопедическая) фиксация лексемы *космизм* обнаруживается в выпуске «Новое в русской лексике» 1979 г. Это ежегодный словарь-справочник, который описывает лексические новшества, появившиеся в печати в определенном году и не отраженные ранее в толковых словарях. Словарная статья описывает вторичное, переносное значение слова, возникшее в результате завершения процесса детерминологизации:

КОСМІ́ЗМ, а, м. *Всеохватность, разносторонность, беспредельность (мироощущения). Отзвуки колыбельной и призывный возглас, масштабность тем и ка- мерность поэтического сюжета, космизм мироощущения, порыв к всеобщему сча- стью и... ода стакану вина... Противоречия? Несомненно. И все-таки за столь раз- ными строками встает одно имя – Емилиан Буков [Литературная газета, 31, с. 6]. Боюсь, что наш космизм по сравнению с мирознанием Данте, Гете, Байрона, Лермонтова, Тютчева, Блока – пока лишь детский восторг перед таким грандиоз- ным (для наших дней) событием, как выход человека в околоземный космос [Лите- ратурная газета, 35, с. 5]. – Кóсмос + изм (перен.)*².

Выводы

Проведенное сопоставление данных корпусов до 1930 г. позволяет сделать сле- дующие выводы:

1. Параметр частоты лексемы меняется с нулевого на 0,0000001295 % в 1904 г.
2. Первым известным письменным источником является книга А. В. Луначар- ского «Религия и социализм» 1908 г. (том 1) и 1911 г. (том 2) (около 30 словоупо- треблений).
3. Лексема носит терминологический характер.
4. Данные контекстуального анализа указывают на зрелый характер философ- ского термина, функционирующего в книге А. В. Луначарского.
5. Термин *космизм* в русском языке до 1930 г. представлен в двух типах дискур- сов: философском и литературоведческом.
6. Термин *космизм* до 1930 г. не функционирует в естественнонаучном дискур- се.

¹ См.: Захаров В. П., Бурыкин А. А. Наблюдения над орфографической нормой и вариан- тами в системе автоматической обработки текстов (материалы проекта «Библиотека лексико- графа») // От буквы к словарю / под редакцией О. А. Старовойтовой. – Санкт-Петербург: Наука, 2013. – С. 161–167.

² Новое в русской лексике. Словарные материалы-79 / под редакцией Н. З. Котеловой. – Москва: Русский язык, 1982. – С. 119.

7. Философский термин является элементом общей терминосистемы философии и частных терминосистем, принадлежность к которым определяет его относительную однозначность: *античный космизм, космизм Ренана*.

8. Литературоведческий термин представлен двумя интерпретационными вариантами: *космизм как поэтическое мироощущение и пролетарский космизм* (с 1918 до 1921 г.).

9. Процесс детерминологизации и переход термина в общеупотребительный язык завершились не позднее 1979 г.

Лексема *космизм* часто употребляется в составе терминологического словосочетания *русский космизм*, первая фиксация которого в корпусах относится к 1949 г. (впервые отмечено ненулевое значение параметра частоты).

Исследование будет продолжено. Задача следующего этапа – охарактеризовать место слова *космизм* в языке для специальных целей и в лексической системе современного русского языка.

Литература

Глобалистика: энциклопедический словарь / под редакцией А. Н. Чумакова, И. И. Мазура, В. Гэй. – Амстердам – Нью-Йорк: Родопи, 2014. – 531 с.

Гройс Б. Русский космизм: антология. – Москва: Ад Маргинем Пресс, 2015. – 235 с.

Захаров В. П. Корпусная лингвистика. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2005. – 48 с.

Захаров В. П. Сочетаемость через призму корпусов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). – Москва: РГГУ, 2015. – Вып. 14 (21). – С. 667–682.

Захаров В. П., Бурыкин А. А. Наблюдения над орфографической нормой и вариантами в системе автоматической обработки текстов (материалы проекта «Библиотека лексикографа») // От буквы к словарю / под редакцией О. А. Старовойтовой. – Санкт-Петербург: Наука, 2013. – С. 161–167.

Литературная энциклопедия: в 11 т. / под редакцией М. Фриче, А. В. Луначарского. – URL: <https://rus-literature-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 15.12.2019).

Новое в русской лексике. Словарные материалы – 79 / под редакцией Н. З. Котеловой. – Москва: Русский язык, 1982. – 319 с.

Флоровский Г. В. Пути русского богословия. – Москва: Институт русской цивилизации, 2009. – 848 с.

Djordjević R. Russian Cosmism (with the Selective Bibliography) and its Uprising Effect on the Development of Space Research // Serbian Astronomical Journal. – Vol. 159. – P. 105–119.

References

Globalistika: entsiklopedicheskii slovar' [Global studies: an encyclopedic dictionary; ed. by A. N. Chumakov, I. I. Mazur, V. Gei]. Amsterdam – New York: Rodopi, 2014. 531 p.

Grois B. *Russkii kosmizm: antologiya* [Russian cosmism: an anthology]. Moscow: Ad Marginem Press, 2015. 235 p.

Zakharov V. P. *Korpusnaia lingvistika* [Corpus Linguistics]. St Petersburg: SPbGU, 2005. 48 p.

Zakharov V. P. Sochetaemost' cherez prizmu korpusov [Compatibility through the prism of corpora]. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: materialy ezhegodnoi Mezhdunarodnoi konferentsii "Dialog" (Moskva, 27–30 maia 2015 g.)* [Computer Linguistics and Intelligent Technologies: proceedings of the annual international conference "Dialogue" (Moscow, 27–30 May, 2015)]. Moscow: RGGU, 2015, vol. 14 (21), pp. 667–682.

Zakharov V. P., Burykin A. A. Nabliudeniia nad orfograficheskoi normoi i variantami v sisteme avtomaticheskoi obrabotki tekstov (materialy proekta “Biblioteka leksikografa”) [Observations of the spelling norm and variations in the automatic word processing system (project materials “Lexicographer Library”)]. *Ot bukvy k slovariu* [From letter to dictionary; ed. by O. A. Starovoitova]. St Petersburg: Nauka, pp. 161–167.

Literaturnaia entsiklopediia: v 11 t. [Literary Encyclopedia in 11 volumes]. Available at: <https://rus-literature-enc.slovaronline.com> (accessed: 15.12.2019).

Novoe v russkoi leksike. Slovarnye materialy – 79 [New in Russian vocabulary. Dictionary Materials – 79; ed. by N. Z. Kotelova]. Moscow: Russkii iazyk, 1982. 319 p.

Florovskii G. V. *Puti russkogo bogosloviia* [The fate of Russian theology]. Moscow: Institut russkoi tsivilizatsii, 2009. 848 p.

Djordjević R. Russian Cosmism (with the Selective Bibliography) and its uprising effect on the development of space research. *Serbian Astronomical Journal*, vol. 159, pp. 105–119.

Для цитирования: Козловская Н. В. Космизм: в поисках происхождения термина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 57–68. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-5

For citation: Kozlovskaya N. V. *Cosmism: searching for the origin of the term. Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 57–68. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-5

Нарчук Валентин Сергеевич

Соискатель,
Сибирский федеральный университет
(Красноярск, Россия)
E-mail: val50993@gmail.com

Narchuk Valentin Sergeevich

Applicant for a degree,
Siberian Federal University
(Krasnoyarsk, Russia)
E-mail: val50993@gmail.com

**КОММУНИКАТИВНАЯ
ТОЛЕРАНТНОСТЬ /
ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ В
СПОРТИВНОМ БЛОКЕ СОЦИАЛЬНЫХ
СЕТЕЙ**

**COMMUNICATIVE TOLERANCE /
INTOLERANCE ON SPORTS PAGES OF
SOCIAL MEDIA**

Аннотация. В статье рассмотрены комментарии, отражающие коммуникативную толерантность и интолерантность на страницах, посвященных смешанным единоборствам. Проведен количественный анализ толерантных и интолерантных комментариев по наиболее популярным для подписчиков данных страниц темам. Выяснено, что популярные среди подписчиков темы вызывают большое количество интолерантных комментариев. Работа администрации публичных страниц может препятствовать появлению наиболее оскорбительных интолерантных комментариев, но даже на модерлируемых страницах их количество доходит до одной трети от общего числа комментариев. Толерантных комментариев в каждом рассмотренном случае меньше, чем интолерантных.

Abstract. The article discusses comments that implement communicative tolerance and intolerance on the social media pages that focus on mixed martial arts (MMA). The author carried out a quantitative analysis of tolerant and intolerant comments for the most popular topics among MMA fans in social media. We have found out that popular topics cause a large number of intolerant comments. Moderation can prevent the most offensive intolerant comments from being available, but one third of the total numbers of comments on the moderated pages are intolerant. There are less tolerant comments than intolerant ones among each of the cases.

Ключевые слова: толерантность, социальные сети, коммуникация, интолерантность, спорт, фанаты

Keywords: tolerance, social media, communication, intolerance, sports, fans

Введение

В данном исследовании мы рассматриваем вопрос коммуникативной толерантности и интолерантности в социальных сетях. Прежде всего, хотелось бы подчеркнуть следующие факторы, определяющие интерес к данной проблеме:

1. Проблема выстраивания толерантных, гармоничных отношений является одной из самых важных проблем современного общества, зачастую находящегося перед выбором между толерантностью и ксенофобией.

Гармонизация выступает значимым фактором в процессах восприятия и интерпретации при взаимодействии человека с окружающим миром. Универсальная по-

требность в гармонии – это жизненно важный ориентир, призванный установить равновесие в сознании индивидуума в процессе адаптации к новой информации. Возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны, отмечается постоянное индивидуальное стремление к гармонии, с другой – активность индивидуального сознания оказывается не востребованной в обществе массового сознания¹.

2. Для социальных сетей характерно широкое использование всех возможностей современных информационных технологий. Следовательно, они выступают в качестве модели организации мирового информационного пространства.

3. В социальных сетях:

- возникает возможность сосуществования в сети диаметрально противоположных точек зрения, разных культур, религий, менталитета;
- письменный речевой акт (комментарии пользователей) обладает основными признаками спонтанной разговорной речи.

4. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью коммуникативной среды социальных сетей, в частности спортивного блока, посвященного смешанным единоборствам.

Толерантность как форма поведения и общения в отношениях с другими людьми противостоит агрессивности, конфликтности, безапелляционности, стремлению во что бы то ни стало настоять на своем, подавить собеседника, нивелировать чужое мнение, а также выражению негативных эмоций. Мы провели количественный анализ реакций пользователей публичных страниц, посвященных боевым видам спорта; в рамках этого анализа выделили комментарии, которые можно отнести к толерантным / интолерантным, а также комментарии, не относящиеся к данным категориям. Толерантные комментарии выражают положительные эмоции подписчиков по отношению к сообщениям в социальных сетях либо проявляют уважение к мнению других участников коммуникации. Интолерантные комментарии отличаются агрессией, негативными эмоциями, оскорблениями, выраженными прежде всего на лексическом уровне.

Особенностью коммуникации в социальных сетях является смешение разных стилей общения, применяемых в «реальном» мире. Зачастую общение в виртуальном пространстве включает в себя повышенную эмоциональность, но в целом параметры коммуникации зависят от принадлежности коммуникантов к той или иной группе и могут меняться в разных сообществах, как и в рамках общения в «реальной» жизни.

Материалом для данного исследования послужили комментарии к публикациям новостных страниц в социальных сетях, посвященных боевым видам спорта. Спортивная сфера является высококонкурентной, что может препятствовать толерантному отношению между коммуникантами.

Основная часть

Интернет-комментарий – основной жанр коммуникации на публичных страницах в социальных сетях. Комментарий, прежде всего, является реакцией на основное

¹ Тармаева В. И. Основные положения теории когнитивной гармонии в языке. – Улан-Удэ: БГСХА, 2009. – 235 с.

сообщение либо на предыдущий комментарий¹. Интернет-комментарии создают многослойный диалог на публичных страницах. Жанру комментария свойственна экспрессивность и эмоциональность².

Исследователи обозначают интолерантность как нежелание мириться с тем, что не нравится определенному человеку, с тем, что он считает угрозой или в чем находит серьезные отличия от собственных взглядов³.

Коммуникативная интолерантность будет проявляться в случае отсутствия принципов вежливости, уважения и понимания чужого мнения в коммуникативном пространстве. Она выражается с помощью негативной эмоциональной реакции коммуниканта на воспринимаемое сообщение.

Существуют разные мнения о влиянии Интернета на интолерантность отдельных людей и на проявление интолерантности в сети.

Оптимистичный тезис говорит о том, что Интернет предоставляет людям широкий спектр информации и разных мнений, которые они не узнали бы при отсутствии сети. В виртуальном пространстве люди могут познакомиться с многочисленными мнениями и осознать их разнообразие, в результате чего может возникнуть толерантное отношение к тому, с чем они не знакомы или не согласны⁴.

Пессимистичный тезис, однако, утверждает, что использование Интернета не обязательно способствует толерантному отношению и пониманию, но усиливает поляризацию мнений и интолерантность. Проведенные исследования свидетельствуют о выборочном воздействии информации на пользователя Интернета. В отличие от традиционных медиа, социальные сети позволяют пользователям самостоятельно обозначать круг предпочтительных тем и точек зрения. Это означает, что интернет-пользователи могут фильтровать информацию и выбирать варианты взаимодействия с другими людьми, и благодаря этому, самостоятельно определять то, какому воздействию они хотят подвергнуться. Это приводит к поляризованным мнениям, потому что люди склонны выбирать собеседников и ресурсы с близкими к себе взглядами, не пытаясь понять другую точку зрения на то или иное явление⁵. Поляризация, в свою очередь, увеличит вероятность интолерантности и враждебности.

В нескольких исследованиях эмпирически изучалась связь между использованием Интернета и толерантностью. Анализ данных социального опроса 2000 г. в США установил, что пользователи Всемирной сети более терпеливы по отношению к по-

¹ Кирилина А. В. Интернет-жанр «комментарий читателя» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2015. – № 1 (17). – С. 67–76.

² Мельник М. В. Комментарий как жанр интернет-коммуникации // Система і структура східнослов'янських мов: збірник наукових праць. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – № 7. – С. 113–117.

³ Lu J. & Yu X. Does The Internet make us more intolerant? A contextual analysis in 33 countries // International Journal of Communication. – 2018. – № 12. – P. 110–130.

⁴ Balkin J. Commentary, Digital Speech and Democratic Culture: A Theory of Freedom of Expression for the Information Society // New York University Law Review. – 2004. – № 79. – P. 4–60.

⁵ Knobloch-Westerwick S., Meng, J. Reinforcement of the political self through selective exposure to political messages // Journal of Communication. – 2011. – № 61 (2). – P. 349–368.

лярным для себя мнениям, чем люди, которые ее не используют¹. Аналогичное исследование 2003 г. в Японии показало: пользователи Интернета имеют более высокий уровень толерантности по отношению к иностранцам². Анализ данных социологических опросов, проведенных в 2010–2014 гг. в 33 странах, выявил, что использование Всемирной Паутины как средства связи способствует толерантности, но контекст интернет-ресурсов увеличивает интолерантность, потому что пользователи склонны укреплять уже сложившуюся точку зрения³. Отмечается, что социальные сети стали не только почвой для распространения идей ненависти к разным группам людей, но и мотиватором к реальным действиям⁴.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что в социальных сетях проявляется как коммуникативная толерантность, так и интолерантность. Реализация той или иной коммуникативной категории будет зависеть от намерений коммуниканта.

Спортивная среда определяется соперническими отношениями между фанатами разных команд, а также между спортсменами. Данный факт находит отражение и в языке болельщиков, который зачастую не соответствует принципам коммуникативной толерантности. Спортивные фанаты используют оскорбительную лексику для того, чтобы задеть своих противников.

Смешанные единоборства являются особенно агрессивным видом спорта. Зачастую бойцы используют оскорбления (в том числе и в социальных сетях) для того, чтобы подогреть интерес к своим поединкам. В отличие от командных видов спорта, смешанные единоборства строятся на противостоянии отдельных бойцов, которые проявляют себя как на соревнованиях, так и в ходе промокампаний турниров, например, во время интервью. Мы считаем, что сама природа боевых видов спорта влияет на речевое поведение фанатов смешанных единоборств в Интернете. Зрители могут и повторять слова бойцов, и отвечать на них в агрессивной манере. Агрессивность спорта и большое количество так называемого «трэш-тока» (взаимных оскорблений в преддверии боя) способствуют интолерантной коммуникации на страницах, посвященных боевым видам спорта.

Для выявления реализации коммуникативной интолерантности в спортивной сфере социальных сетей мы провели количественный анализ комментариев к сообщениям о трех событиях, которые привлекли наибольший интерес зрителей боевых видов спорта в 2018 и 2019 г.: бой Хабиба Нурмагомедова и Конора МакГрегора, а также пресс-конференция перед боем и решение спортивной комиссии по итогам боя. Нами были изучены комментарии в российской социальной сети ВКонтакте и англоязычные комментарии в социальной сети Facebook.

Мы рассмотрели высказывания на двух русскоязычных страницах, посвященных боевым видам спорта: Best of MMA и Po Morde, а также комментарии на англоязычной странице MMA News. Best of MMA является самой популярной новостной стра-

¹ Robinson J. P., Neustadt A. & Kestnbaum M. The online “diversity divide”: Public opinion differences among Internet users and nonusers // *IT & Society*. – 2002. – № 1 (1). – P. 284–302.

² Seebruck R. Technology and tolerance in Japan: Internet use and positive attitudes and behaviors toward foreigners // *Social Science Japan Journal*. – 2013. – № 16 (2). – P. 279–300.

³ Lu J. & Yu X. Does The Internet make us more intolerant? A contextual analysis in 33 countries // *International Journal of Communication*. – 2018. – № 12. – P. 110–130.

⁴ Müller K. & Schwarz C. Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime. – URL: <https://ssrn.com/abstract=3082972> (дата обращения: 29.10.2019).

ницей о смешанных единоборствах на русском языке и имеет более миллиона подписчиков. У страницы есть модерация, функция которой заключается в удалении наиболее оскорбительных комментариев и высказываний, содержащих экстремистский контент. Правила паблика¹ гласят о том, что на странице запрещены оскорбления и провокации. Po Morde – паблик с примерно 90 тысячами подписчиков, в котором нет подобного контроля комментариев со стороны администрации. MMA News – одна из ведущих англоязычных страниц, посвященных смешанным единоборствам. В данном паблике также нет опубликованных правил общения.

Мы рассмотрели 387 комментариев на странице Best of MMA, посвященных пресс-конференции с участием Конора МакГрегора и Хабиба Нурмагомедова, которая прошла 5 октября 2018 года². Часть комментариев нельзя отнести к толерантной или интолерантной коммуникации – они не имеют отношения к восприятию пользователями прочитанного сообщения, не выражают позитивных и негативных эмоций. У новости о пресс-конференции такими являются 48 комментариев. Это, например, вопросы, ссылки на другие сообщения и сайты, вставленная в комментарии музыка:

*Не могу смотреть. Че там пацаны? Читал что Конор не явился на конфу?*³
(Здесь и далее орфография и пунктуация автора сохранены. – В. Н.)

*Во сколько будет бой по Москве?*⁴

К данной записи толерантными можно назвать 215 комментариев, в которых пользователи выражают положительные эмоции, не оскорбляя оппонентов.

*Хабиб удивит ребятки!*⁵

*Хабиб, ты молодец что ушел оттуда. Сдержал слово. Я горжусь тобой и тем, что ты делаешь, ты отличный пример для своего народа и думаю России в целом. Я очень рад, что ты отказался от поливания грязью соперника, это достойный поступок. Я из Казахстана и 7 октября буду болеть за тебя... Удачи в бою!*⁶

Интолерантными мы можем назвать 120 комментариев, оставленных к записи пресс-конференции. В них пользователи проявляют свою негативную реакцию. Самым популярным выражением интолерантности в данных комментариях является использование уничижительных, грубых слов по отношению к бойцам и фанатам бойца, которого не поддерживает коммуникант:

*Не подобает льву ждать обезьяну!*⁷

¹ Best of MMA. – URL: https://vk.com/topic-30684458_28571728 (дата обращения: 29.10.2019).

² Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930 (дата обращения: 29.10.2019).

³ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874006 (дата обращения: 29.10.2019).

⁴ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874072 (дата обращения: 29.10.2019).

⁵ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9873957 (дата обращения: 29.10.2019).

⁶ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874122 (дата обращения: 29.10.2019).

⁷ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874197 (дата обращения: 29.10.2019).

ты тон сбавь интриган. Это ты у нас тут эксперт весогонки. Ты хоть тяжелее своего телефона в жизни поднимал что нибудь. Спортсмен ты наш заблудший¹. Хабиб накажет этого лепрекона².

Более половины комментариев (16 из 24), посвященных пресс-конференции Нурмагомедова и МакГрегора, на англоязычной странице MMA News оказались интолерантными³.

He left so he didn't look like a twat again (Он ушел, чтобы больше не выглядеть дебилом).

McRunner is an ass hat! (МакРаннер – придурок!)

Три комментария нельзя отнести к толерантным или интолерантным (это вопросы и пересказ произошедших событий). Пять комментариев являются примерами толерантной коммуникации:

And Still! (И все еще... (означает «все еще чемпион» – поддержка в адрес бойца, который является чемпионом на момент боя))

Комментарии к данной пресс-конференции в паблике Po Morde оказались недоступны.

Далее мы рассмотрели 2098 комментариев на странице Best of MMA, оставленных к записи боя Конора МакГрегора и Хабиба Нурмагомедова, который прошел 7 октября 2018 года. К толерантным или интолерантным нельзя отнести 117 комментариев:

*в Грузии не показывает может есть у кого ссылка чтоб посмотреть?⁴
на матче сейчас бой⁵*

Толерантными можно назвать 1360 комментариев к записи боя Нурмагомедова и МакГрегора. Прежде всего, это проявление положительных эмоций, связанных с победой бойца, за которого болели пользователи:

У Конора такой образ, что его неспортивное поведение оправдывают. Все привыкли к таким выходкам. Но стоит правильному человеку оступить – смешают с грязью. К сожалению и сам с таким сталкивался. Поздравляю Хабиба с потрясающей победой⁶.

¹ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874251 (дата обращения: 29.10.2019).

² Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9873930?reply=9874156 (дата обращения: 29.10.2019).

³ MMA News. – URL: https://www.facebook.com/mmanewsdotcom/posts/10155782027188085?_tn__=-R (дата обращения: 29.10.2019).

⁴ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937108?reply=9947712 (дата обращения: 29.10.2019).

⁵ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937108?reply=9947918 (дата обращения: 29.10.2019).

⁶ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937108?reply=9937128 (дата обращения: 29.10.2019).

Интолерантными можно назвать 621 комментарий, оставленный к записи пресс-конференции. Самым популярным выражением интолерантности в данных комментариях является использование уничижительных, грубых слов по отношению к бойцам и фанатам бойца, которого не поддерживает коммуникант:

*КОМАНДА ХАБИБА – КРЫСЫ*¹

*Черти кидать в автобус стулья толпой это мужик а идти драться один против его толпы это уже крыса*².

*Аааа, пацаны, Конор же теперь официально пополнил списки мешков.)) Конор МЕШОК) Ведь Хабиб же только с мешками дерется, как говорят хейтеры)) Конор МЕШОК, его даже корявый Хабиб в стойке уронил))*³

*Хаба красавца, показал богатому алкашу понтовщику*⁴.

*Конор по делу сказал, что Хаба крыса. Оказалось не только он крыса, а весь его коллектив*⁵.

Мы рассмотрели 73 комментария к бою Нурмагомедова и МакГрегора на англоязычной странице MMA News. К толерантной или интолерантной коммуникации нельзя отнести 9 комментариев (например, это уточнение названия приема, после которого был завершен бой)⁶.

К толерантным мы относим 26 рассмотренных комментариев.

Интолерантными на англоязычной странице MMA News оказались 38 комментариев, посвященных бою МакГрегора и Нурмагомедова⁷.

You don't go out of the ring with it. What a dumb cluck? (Нельзя выходить с этим за пределы ринга. Что за идиот?)

Joe Rogan just went full douche mode (Джо Роган включил режим полного кретина).

Количественный анализ 136 комментариев к записи боя на странице Po Morde выявил 4 комментария, которые нельзя отнести к толерантной или интолерантной коммуникации.

К толерантной коммуникации мы относим 58 рассмотренных комментариев:

*Спасибо за эмоции!!! Вы хотели шоу? Получайте!*⁸

¹ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937224?reply=9937366 (дата обращения: 29.10.2019).

² Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937224?reply=9937698 (дата обращения: 29.10.2019).

³ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937224?reply=9938117 (дата обращения: 29.10.2019).

⁴ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937224?reply=9938462 (дата обращения: 29.10.2019).

⁵ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_9937108?reply=9937240 (дата обращения: 29.10.2019).

⁶ MMA News. – URL: https://www.facebook.com/mmanewsdotcom/posts/10155786983738085?comment_tracking=%7B%22t%22%3A%22O%22%7D (дата обращения: 29.10.2019).

⁷ Там же.

⁸ Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2471015?reply=2471022 (дата обращения: 29.10.2019).

При анализе комментариев в паблике Po Morde мы выявили 74 интолерантных комментария:

Можно вечно пересматривать видос где Зубайра в щи получает. Допрыгался, безосновательно гордый и высокомерный гном¹.

иди задуши себя говнюк!²

Далее мы провели количественный анализ комментариев к новостям о наказаниях, назначенных 30 января 2019 года спортивной комиссией штата Невада по итогам случившегося после боя Хабиба Нурмагомедова и Конора МакГрегора. Было проанализировано 462 комментария на странице Best of MMA³, 37 из которых не относятся к категориям толерантности или интолерантности. Это ссылки, вопросы, комментарии, не имеющие отношения к теме оригинального сообщения:

Кукуй ждет⁴.

Толерантными являются 370 комментариев к данной новости. Прежде всего, это примеры обсуждения, в котором отсутствуют оскорбления:

Каждый ответил за свои слова, Конор, что много дурачился, Хаба, что дерется за наследие⁵.

Интолерантными можно назвать 55 комментариев, оставленных к записи пресс-конференции. Самым популярным выражением интолерантности в них вновь является использование уничижительных, грубых слов по отношению к бойцам и к фанатам бойца, которого не поддерживает коммуникант:

А сколько этому Петуху дали за автобус?⁶

сразу вежливо разговаривать начал, на место переоцененного алкаша поставили⁷

Забыл про хрустальный подбородок упомянуть, лох⁸.

Мы рассмотрели 104 комментария, посвященных отстранению МакГрегора и Нурмагомедова, на англоязычной странице MMA News. К категориям толерантно-

¹ PoMorde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2471015?reply=2471243 (дата обращения: 29.10.2019).

² Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2471015?reply=2472677 (дата обращения: 29.10.2019).

³ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_10736225 (дата обращения: 29.10.2019).

⁴ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_10736225?reply=10736236 (дата обращения: 29.10.2019).

⁵ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-30684458_10736225?reply=10738108&thread=10736230 (дата обращения: 29.10.2019).

⁶ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-49264394_2507584?reply=2507741 (дата обращения: 29.10.2019).

⁷ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-49264394_2507584?reply=2507771 (дата обращения: 29.10.2019).

⁸ Best of MMA. – URL: https://vk.com/wall-49264394_2507584?reply=2507939 (дата обращения: 29.10.2019).

сти или интолерантности не относятся 24 из них, 27 же можно назвать толерантными:

*So dumb... he stood up to the bullies imo. Didn't say shit and went at them all! (Так дуло... он не побоялся задир, как я считаю. Ничего не сказал и пошел на них!)*¹

Интолерантными на англоязычной странице MMA News оказались 53 из 104 комментариев, посвященных отстранению МакГрегора и Нурмагомедова².

Jon Honcho you're so dumb (Джон Хончо, ты такой тупой).

Go look at his downtime you peasants... last year was his most active... ever (Посмотрите на хронологию, колхозники... в прошлом году он был наиболее активен).

Количественный анализ 54 комментариев к записи боя на странице Po Morde выявил 14 комментариев, которые нельзя отнести к толерантной или интолерантной коммуникации, например:

*Имеем то что имеем))*³

Толерантными можно назвать 13 рассмотренных комментариев:

*Ты так пишешь, как будто тебя они читают)*⁴

*Забыл, что я в интернете*⁵

Интолерантный характер на странице Po Morde имеют 27 комментариев, посвященных отстранению МакГрегора и Нурмагомедова.

*То есть кукареконон просто клоун?*⁶

*Очкошнику повезло, что Зубу отстранили, чуть дольше жить будет*⁷.

Выводы

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что количество интолерантных комментариев на страницах, посвященных боевым видам спорта, зависит в том числе от модерации, которая осуществляется в паблике. Страницы, не регламентирующие определенные правила общения, в выбранных нами темах имеют больше интолерантных комментариев, нежели толерантных. Горячая тема, связанная не только со спортивным поединком, но и оскорблениями на пресс-конференции, а

¹ MMA News. – URL: https://www.facebook.com/mmanewsdotcom/posts/10156016317028085?comment_id=10156016354283085&reply_comment_id=10156016356288085&comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22R%22%7D (дата обращения: 29.10.2019).

² MMA News. – URL: <https://www.facebook.com/mmanewsdotcom/photos/a.10150805163148085/10156016284028085/?type=3&theater> (дата обращения: 29.10.2019).

³ Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2488293?reply=2488437 (дата обращения: 29.10.2019).

⁴ Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2488293?reply=2488353&thread=2488349 (дата обращения: 29.10.2019).

⁵ Там же.

⁶ Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2488293?reply=2488355&thread=2488338 (дата обращения: 29.10.2019).

⁷ Po Morde. – URL: https://vk.com/wall-42419329_2473911?reply=2473941#reply2473941 (дата обращения: 29.10.2019).

также потасовкой после боя, вызвала интолерантные высказывания подписчиков страниц, посвященных боевым видам спорта.

Толерантная среда коммуникации может возникать при «навязывании» сверху, когда администрация и модераторы пабликов удаляют наиболее оскорбительные интолерантные комментарии. Даже в этом случае примерно от одной трети до одной пятой высказываний с оценочной коннотацией остаются интолерантными. Страницы, не имеющие подобного контроля со стороны администрации и установленных правил общения, становятся интолерантной коммуникативной средой в связи с агрессивностью смешанных единоборств.

Литература

Кирилина А. В. Интернет-жанр «комментарий читателя» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2015. – № 1 (17). – С. 67–76.

Мельник М. В. Комментарий как жанр интернет-коммуникации // Система і структура східнослов'янських мов: збірник наукових праць. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – № 7. – С. 113–117.

Тармаева В. И. Основные положения теории когнитивной гармонии в языке. – Улан-Удэ: БГСКХА, 2009. – 235 с.

Balkin J. Commentary, Digital Speech and Democratic Culture: A Theory of Freedom of Expression for the Information Society // New York University Law Review. – 2004. – № 79. – P. 4–60.

Knobloch-Westerwick S., Meng, J. Reinforcement of the political self through selective exposure to political messages // Journal of Communication. – 2011. – № 61 (2). – P. 349–368.

Lu J. & Yu X. Does The Internet make us more intolerant? A contextual analysis in 33 countries // International Journal of Communication. – 2018. – № 12. – P. 110–130.

Müller K. & Schwarz C. Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime. – URL: <https://ssrn.com/abstract=3082972> (дата обращения: 29.10.2019).

Robinson J. P., Neustadt A. & Kestnbaum M. The online “diversity divide”: Public opinion differences among Internet users and nonusers // IT & Society. – 2002. – № 1 (1). – P. 284–302.

Seebruck R. Technology and tolerance in Japan: Internet use and positive attitudes and behaviors toward foreigners // Social Science Japan Journal. – 2013. – № 16 (2). – P. 279–300.

References

Kirilina A. V. Internet-zhanr “kommentarii chitatelia” [The internet genre of “reader comments”]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriiia “Filologiya. Teoriia iazyka. Iazykovoie obrazovanie”* [Vestnik of Moscow city teacher training university. Series “Philology. Theory of linguistics. Linguistic education”], 2015, no. 1 (17), pp. 67–76.

Meľnik M. V. Kommentarii kak zhanr internet-kommunikatsii [Commentary as the genre of internet communication]. *Sistema i struktura skhidnoslov'ians'kikh mov: zbirk naukovikh prats'* [System and structure of the East Slavonic languages: collection of research papers]. Kiev: NPU im. M. P. Dragomanova, 2014, no. 7, pp. 113–117.

Tarmaeva V. I. *Osnovnye polozeniia teorii kognitivnoi armonii v iazyke* [The basic principles of cognitive harmony in language]. Ulan-Ude: BGSKhA, 2009. 235 p.

Balkin J. Commentary, Digital Speech and Democratic Culture: A Theory of Freedom of Expression for the Information Society. *New York University Law Review*, 2004, no. 79, pp. 4–60.

Knobloch-Westerwick S., Meng, J. Reinforcement of the political self through selective exposure to political messages. *Journal of Communication*, 2011, no. 61 (2), pp. 349–368.

Lu J. & Yu X. Does The Internet make us more intolerant? A contextual analysis in 33 countries. *International Journal of Communication*, 2018, no. 12, pp. 110–130.

Müller K. & Schwarz C. *Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3082972> (accessed: 29.10.2019).

Robinson J. P., Neustadt A. & Kestnbaum M. The online “diversity divide”: Public opinion differences among Internet users and nonusers. *IT & Society*, 2002, no. 1 (1), pp. 284–302.

Seebruck R. Technology and tolerance in Japan: Internet use and positive attitudes and behaviors toward foreigners. *Social Science Japan Journal*, 2013, no. 16 (2), pp. 279–300.

Примечание: работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора В. И. Тармаевой.

Для цитирования: Нарчук В. С. Коммуникативная толерантность / интолерантность в спортивном блоке социальных сетей // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 69–79. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-6

For citation: Narchuk V. S. Communicative tolerance / intolerance on sports pages of social media. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 69–79. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-6

Неклюдова Евгения Александровна

Аспирант,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: neklyudovaevgenia@yandex.ru

Nekliudova Evgenia Aleksandrovna

Postgraduate student,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: neklyudovaevgenia@yandex.ru

**НЕВЕРБАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО
РЕГИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИКА**

**NONVERBAL COMPONENT OF THE
CONTEMPORARY VOLOGDA REGION
POLITICIAN'S IMAGE**

Аннотация. В данной статье рассматривается невербальная составляющая имиджа политических деятелей Вологодской области. Приводятся результаты исследований, проведенных с помощью методов контент-анализа и фокус-группы. Автором выявлены модели невербальной коммуникации у каждого из трех рассмотренных политиков (экс-мэров города Череповца – В. Е. Позгалева, О. А. Кувшинникова и Ю. А. Кузина) и проанализирована степень ее влияния на имидж.

Ключевые слова: невербальная составляющая, имидж, региональный политик, контент-анализ, фокус-группа

Abstract. This article deals with the nonverbal component of the Vologda regional politicians' images. The author conducted the research applying content-analysis and focus-group methods; identified the most frequent nonverbal models for each politician, determined the features of nonverbal communication for each politician (ex-mayors of Cherepovets – V. E. Pozgalev, O. A. Kuvshinnikov and Y. A. Kuzin), and analyzed the degree of their impact on the image.

Keywords: nonverbal component, image, region politician, content analysis, focus-group

Введение

В современном обществе, где ведущую роль играют средства массовой информации, формирующие представления о людях и происходящих в мире событиях, особенно значимым становится понятие «имидж политического деятеля». Слово «имидж» (“image”) своими корнями восходит к латинскому слову “imitari” (что означает «имитировать») и буквально переводится как «образ, изображение»¹. Однако политический имидж – это не только «образ, постоянно воспроизводимый самим субъектом»², это еще и инструмент достижения эффективной коммуникации с социумом. В данном аспекте «политический имидж» представляется сложным и многогранным понятием. В тексте статьи термины «имидж» и «образ» используются как синонимы.

В структуре имиджа существенной оказывается коммуникативная составляющая, включающая в себя речь (вербальную коммуникацию) и невербальное поведение

¹ Политическая энциклопедия: в 2 т. / под редакцией Г. Ю. Семигина. – Москва: Мысль, 1999. – Т. 2. – С. 98.

² Егорова-Гантман Е. В. Политиками не рождаются... – Москва: Центр политического консультирования «Николо М», 1993. – С. 113–114.

(невербальную коммуникацию). Исследования в области невербальной коммуникации (М. С. Андрианов¹, И. Н. Горелов², Г. Е. Крейдлин³, П. У. Бендер⁴, П. Экман⁵, А. Пиз⁶) показывают, что невербальная составляющая является более информативной и правдивой по сравнению с вербальной, так как не всегда поддается контролю. Любое несоответствие (неконгруэнтность) с речью приводит к появлению невербальных микросигналов, определяемых учеными как признаки лжи. По невербальной коммуникации люди часто оценивают политического деятеля (важным становится не то, что говорит политик, а то, как он говорит, с какой интонацией и жестом). Таким образом, невербальная коммуникация становится все более актуальной именно в политической сфере, поскольку представляет собой определенный информационный код, который использует политик при общении с аудиторией.

В настоящее время нет единого определения невербальной коммуникации. Одни ученые рассматривают данное явление как «поведение, сигнализирующее о характере взаимодействия и эмоциональных состояниях общающихся индивидов»⁷. Другие называют «языком телодвижений»: «Язык телодвижений – это внешнее отражение эмоционального состояния человека. Каждый жест или движение является ключом к чувствам, которые человек испытывает в данный момент...»⁸.

Исследователь М. С. Андрианов считает невербальную коммуникацию «одним из путей познания человека» и изучает ее как «особый культурно-исторический и психологический феномен интерперсональной природы, тесно связанный с развитием и становлением личности, ее психическим состоянием и свойствами...»⁹.

Неоднозначна также и структура невербальной коммуникации. Учеными выделяются такие подсистемы, как кинесика (совокупность телодвижений, жестов, мимики, поз), паралингвистика (вокализация), проксемика (пространственно-временная организация), такесика (прикосновения, пожатие рук, объятия, поцелуи). Однако некоторые специалисты (И. Н. Горелов, М. С. Андрианов) учитывают еще и другие подсистемы: гастику (изучение знаковых функций пищи и напитков), аускультацию (слуховое восприятие звуков и аудиальное поведение людей), одорику (изучение запахов тела и используемой косметики), системологию (изучение предметов, которыми люди окружают свой мир), окулесику (изучение глаз и визу-

¹ Андрианов М. С. Невербальная коммуникация. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.

² Горелов И. Н., Енгальчев В. Ф. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. – Москва: Молодая гвардия, 1991. – 240 с.

³ Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела. – Москва: НЛЮ, 2004. – 592 с.

⁴ Бендер П. У. Секреты влияния на людей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 317 с.

⁵ Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 334 с.

⁶ Пиз А., Пиз Б. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. – Москва: Эксмо, 2015. – 448 с.

⁷ Хамицева С. Ф. Особенности невербальной коммуникации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4–2. – С. 263–267.

⁸ Пиз А., Пиз Б. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. – Москва: Эксмо, 2015. – С. 16.

⁹ Андрианов М. С. Невербальная коммуникация. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – С. 115.

ального поведения людей). К невербальной коммуникации относят также семантику цвета и черты лица (физиогномику).

Таким образом, невербальная коммуникация представляет собой сложную систему невербальных кодов, знаков, символов, используемых для передачи сообщения. Знание особенностей неречевых средств дает возможность ориентироваться в различных социальных ситуациях, регулировать свое поведение, видеть реакцию окружающих, а это очень важно при создании успешного имиджа политического деятеля.

Основная часть

С целью выявления особенностей невербальной составляющей имиджа региональных политических деятелей нами были проведены исследования с использованием методов контент-анализа и фокус-группы.

Объектом исследования стал имидж политических деятелей Вологодской области.

Предмет исследования – невербальная коммуникация политиков как одна из составляющих структуры имиджа.

Основными задачами исследования стали:

- 1) анализ невербальной коммуникации политических деятелей Вологодской области и выявление наиболее частотных паттернов для каждого из них;
- 2) изучение восприятия респондентами невербальной составляющей имиджа политиков Вологодской области (на материале исследования фокус-группы).

Материалом для контент-анализа послужили видеозаписи телепередач и конференций с выступлениями экс-мэров г. Череповца (О. А. Кувшинникова, В. Е. Позгалева, Ю. А. Кузина) в трех разных ситуациях: интервью, конференция, общение с народом. Видеоролики отличались по жанру, тематике и временной характеристике. Общее время изученного видеоматериала составило 2 ч. 12 мин. Нами были проанализированы следующие видеозаписи:

1. О. А. Кувшинников: интервью в программе «Вести35.РФ» от 02.04.2015 г. (6 мин. 6 с.); интервью телеканалу «Русский север» от 15.06.2015 г. (29 мин. 58 с.); выступление перед депутатами правительства Вологодской области от 20.03.2014 г. (5 мин. 10 с.); интервью главному редактору газеты «Заря Севера» от 16.09.2016 г. (9 мин. 11 с.); выступление перед аудиторией на отчетно-выборном собрании области от 25.01.2017 г. (1 мин. 2 с.); проверка ремонта поврежденного участка трубопровода от 06.09.2015 г. (4 мин. 55 с.).

2. В. Е. Позгалева: программа «Обсудим» от 05.04.2011 г. (47 мин.); выступление перед аудиторией 05.05.2011 г. на «Дне мецената и благотворителя» (4 мин. 48 с.); посещение льняного комбината в Шекнинском районе 19.10.2011 г. (3 мин. 26 с.).

3. Ю. А. Кузин: программа «Вести35.РФ» от 09.03.2016 г. (7 мин. 46 с.); передача «Cherinfo.ru» от 20.11.2013 г. (4 мин. 41 с.); программа «35TV.ru» от 04.11.2016 г. (7 мин. 46 с.); программа «Вести35.РФ» от 03.04.2015 г. (2 мин. 26 с.); передача «Cherinfo.ru» от 15.04.2015 г. (4 мин. 10 с.).

Контент-анализ видеозаписей осуществлялся по методике, разработанной авторами «Мультимедийного русского корпуса» (МУРКО)¹. МУРКО предоставляет большие возможности для изучения невербальной коммуникации носителей русского языка и русской культуры². За единицу анализа был взят конкретный клипотекст (продолжительностью от 10 до 30 с.), включающий в себя текстовый фрагмент (речь говорящего) и видеофрагмент (содержащий жестовый материал). Нас интересовали речевые фрагменты с точки зрения звуковых особенностей голоса говорящего, поэтому основными характеристиками для анализа стали тембр, громкость звучания, темп речи, характер интонации, смех и покашливания. Выделенные в каждом клипотексте жесты изучались с точки зрения их типа и значения. Результаты исследования вносились в разработанные таблицы-классификаторы (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа невербального поведения

Ф. И. О. поли- тического деятели; количе- ство кли- потекстов	Иллюстративные жесты			Комму- ника- тивные жесты	Симпто- матиче- ские жесты	Жесты с негативной коннотаци- ей
	Дейк- тиче- ские	Регу- лято- ры	Изобразительные			
О. А. Кув- шинников (31 клипо- текст)	1	8	14 (4 – доминирующие, 5 – подчеркивающие, 5 – собственно изоб- разительные)	10	24 (нетерпение, недоволь- ство, подчеркива- ние)	1 (отрица- тельное мотание головы при утвер- ждении)
В. Е. Поз- галев (66 клипотек- стов)	5	5	60 (40 – доминирую- щие)	18	27 (возмуще- ние, нетерпение, нервоз- ность)	13 (потирание носа, отрицатель- ное мотание головы при утвер- ждении)
Ю. А. Ку- зин (32 клипо- текста)	3	5	28 (15 – доминирую- щие)	9	16 (неуверен- ность, со- средоточен- ность, удив- ление)	2 (пожи- мание пле- чами при утвержде- нии)

¹ Гришина Е. А. Мультимедийный русский корпус (МУРКО): проблемы аннотации // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009. – С. 175–214.

² Грудева Е. В. Мультимедийный корпус русского языка: возможности использования // Проблемы порождения и восприятия речи: материалы XII выездной школы-семинара (29–30 ноября 2013 г., г. Череповец) / ответственный редактор Е. В. Грудева. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 99–105.

Анализ невербальной коммуникации в структуре имиджа В. Е. Позгалева позволил сделать следующие выводы: частое использование жестов с семантикой доминирования (40 сигналов) говорит о сильном и уверенном человеке. Однако в невербальном поведении встречаются неконтролируемые сигналы с отрицательной коннотацией. К таким сигналам относятся: потирание носа, пожимание плечами при утвердительной фразе. По мнению исследователей (А. Е. Павлов¹, А. Пиз²), подобные паттерны имеют сильное воздействие на окружающих, поэтому в формировании имиджа важно учитывать эти особенности.

В невербальном поведении Ю. А. Кузина наиболее частотными являются изобразительные жесты с семантикой доминирования (28 жестов), но манера исполнения данного сигнала отличается плавностью и мягкостью («ладонь ребром», «рука ладонью вниз», «движения указательным пальцем»), а также жесты с круговыми движениями. Среди симптоматических жестов (нахмуривание и поднимание бровей) чаще всего встречаются сигналы со значением «сосредоточенность»³. В некоторых ситуациях данные паттерны имеют значение «дистанцирование», «лукавство», «тревожность», «удивление»⁴. В невербальном поведении отмечаются также сигналы с отрицательной коннотацией: пожимание плечами при утверждении (неуверенность в сказанном), подергивание бровью (лукавство). Неконгруэнтность произносимой информации и используемого жеста значительно влияет на восприятие образа и искажает структуру имиджа.

Исследование невербальной коммуникации О. А. Кувшинникова показало следующие результаты: отмечается большое количество симптоматических жестов с семантикой «сосредоточенность», «нетерпение», «недовольство», «подчеркивание»⁵. Есть неконтролируемые сигналы со значением «нервозность»⁶. Самый распространенный жест – это пощипывание пальца. Преобладание подобных сигналов говорит о развитой эмоциональной составляющей политика. Среди иллюстративных жестов наиболее частыми являются изобразительные (14 сигналов) и регуляторы (8 сигналов). Редко встречаются жесты с отрицательной коннотацией (из 31 клипотекста встретился один неконтролируемый сигнал). Важной особенностью невербального поведения О. А. Кувшинникова является то, что жесты практически всегда выходят за пределы личной территории (признак доминирования). Использование жестов открытости наряду с сигналами доминирования создает образ уверенного и сильного политика, лидера с харизматическими качествами. Существенным становится и то, что в поведении практически отсутствуют сигналы лжи, а в большей степени проявляются симптоматические жесты (24 сигнала). Ярко представленная эмоциональная составляющая (радость, гнев, волнение) говорит о неподдельности чувств политиче-

¹ Павлов А. Е. Физиогномика лидеров. – URL: <http://www.fiziognomika.com> (дата обращения: 20.03.2018).

² Пиз А., Пиз Б. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. – Москва: Эксмо, 2015. – 448 с.

³ Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.03.2018).

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

ского деятеля. Исследователь невербальной коммуникации Артем Павлов¹ в одном из своих интервью отмечал, что в настоящее время большая редкость – встретить политика с искренними проявлениями эмоций. Это является положительной стороной в формировании позитивного имиджа.

Таким образом, с помощью контент-анализа были выявлены не только основные типы жестов для каждого политического деятеля, но и определены самые частотные из них. Как показало исследование, наиболее распространенными являются иллюстративные (изобразительные) и симптоматические жесты.

Для изучения восприятия респондентами невербальной составляющей имиджа региональных политиков был проведен эксперимент с использованием метода фокус-группа. Исследование проводилось в три этапа: в первой части респондентам предлагалось прослушать голоса политических деятелей Вологодской области (без указания на фамилии говорящих) и выразить свое мнение по поводу звуковых особенностей голоса и речи политиков. Вторая часть была посвящена просмотру видеозаписей без звука с участием тех же политиков и анализу их жестового поведения. Третья часть исследования заключалась в определении типажа политического деятеля (на основе личных впечатлений от увиденного и услышанного). Респондентам также предлагалось соотнести свое восприятие политика с типологией политических деятелей по классификации Г. Г. Почепцова². В качестве респондентов выступили студенты-филологи 2 курса Череповецкого государственного университета в количестве 17 человек. На протяжении всего эксперимента велась видеосъемка.

Анализ аудиофайла с речью О. А. Кувшинникова показал следующее: возрастные границы определены респондентами в пределах 40–45 лет; интонации голоса – неровные, скачкообразные; темп речи – «средний» (9 респондентов), «быстрый» (8 респондентов). Эмоциональное состояние практически все респонденты восприняли как доброжелательное. Участниками фокус-группы были отмечены такие особенности личности, как общительность, уверенность, статусность. Социальный тип респонденты определили как «доминирующий» (11 человек), «располагающий» (10 человек), «миролюбивый» (3 человека), «жесткий» (3 человека), «оптимистичный» (3 человека), «спокойный» (2 человека), «тревожный» (2 человека).

Респонденты отметили, что в голосе говорящего чувствуется уверенность. Это волевой человек, сильный по характеру (что вызывает симпатию). Участниками фокус-группы также было замечено, что выступающий намеренно подчеркивает голосом свой статус. Особенности речи говорящего, по мнению участников исследования, являются ее быстрый темп и наличие длинных фраз. Длинные фразы не дают в полной мере воспринимать смысл информации.

Результаты анализа видеофайла с выступлением О. А. Кувшинникова: 8 респондентов из 17 обратили внимание на положение рук (сложенные вместе), 9 респондентов отметили кивание головой. Практически все респонденты почувствовали эмоциональное состояние по мимике: «хмурится» – 7 респондентов, «серьезная» – 4 респондента, «гневная» – 2 респондента, «агрессивная» – 1 респондент. Поза была определена как «доминирующая» – 5 респондентов, «властная» – 5 респондентов,

¹ Павлов А. Е. Физиогномика лидеров. – URL: <http://www.fiziognomika.com> (дата обращения: 20.03.2018).

² Почепцов Г. Г. Имиджелогия. – Москва: Ваклер, 2001. – 698 с.

«напряженная» – 3 респондента, «закрытая» – 1 респондент. Взгляд участники фокус-группы отметили как «прямой» – 5 человек, «строгий» – 4 человека, «тяжелый» – 2 человека, «серьезный» – 2 человека, «суровый» – 2 человека, «уверенный» – 1 человек, «сосредоточенный» – 1 человек.

Невербальные сигналы значительно повлияли на восприятие образа политика. Респонденты отметили, что при наклоне корпуса вперед и сложенных вместе руках поза воспринимается как давящая, командирская. Усиливает впечатление пронзительный взгляд. Подобные сигналы создают образ властного, сильного человека. Респонденты также подчеркнули, что по внешним признакам (мимике, жестам) человек кажется амбициозным, харизматичным. Высокий рост и крепкое телосложение усиливают образ руководителя. По мнению участников фокус-группы, подобный типаж (командира), с одной стороны, вызывает доверие (так как сильный, авторитетный человек может справиться с любой задачей), с другой стороны, доминирующие жесты вызывают страх в глазах окружающих, подавляют их.

Исследование аудиофайла с речью Ю. А. Кузина показало следующее: возрастная граница составила от 30 до 60 лет (средний возраст – 45 лет (ответили 7 человек)). К одной из особенностей голоса респонденты отнесли спокойную (4 человека), ровную (3 человека), монотонную (5 человек) интонацию. Практически все респонденты подчеркнули медленный темп речи (11 человек). Однако это, по мнению участников исследования, является плюсом, так как информация излагается четко и ясно. Эмоциональное состояние респонденты отметили как «доброжелательное» (8 человек), «спокойное» (14 человек). Также были выделены такие характеристики, как «общительность» (2 человека), «безразличие» (1 человек), «печаль» (1 человек). Социальный тип был определен как «располагающий» (11 человек), «миролюбивый» (10 человек), «чувствительный» (7 человек), «спокойный» (5 человек), «оптимистичный» (2 человека).

Респонденты попытались описать образ говорящего на основе звуковых особенностей его голоса. Так, некоторые участники фокус-группы отметили, что человек с подобным голосом является творческой личностью (актер или режиссер). Другие определили, что это редактор, врач. Респонденты восприняли образ говорящего как делового, сильного и уверенного человека. По мнению участников фокус-группы, политики с таким голосом вызывают симпатию.

Результаты исследования видеофайла с выступлением Ю. А. Кузина: респонденты отметили, что преобладает движение рук (16 человек); мимика неактивная, спокойная (9 человек), уверенная (3 человека), серьезная (1 человек). Позу респонденты определили как «открытую» (8 человек), «уверенную» (3 человека), «позу сотрудничества» (2 человека), «расслабленную» (2 человека).

Взгляд – «спокойный» (5 человек), «сосредоточенный» (5 человек), «прямой» (2 человека), «добрый» (2 человека). В единичном варианте представлены ответы «внимательный», «вдумчивый», «почти не смотрит в глаза». По мнению участников эксперимента, активная плавная жестикуляция руками создает положительный образ. Невербальные сигналы указывают на то, что человек очень сосредоточен во время разговора, объясняет причинно-следственные связи; он знает, о чем говорит.

Характеристика аудиофайла с речью В. Е. Позгалева (на основе анализа устных и письменных ответов респондентов): возрастные границы: 45–60 лет (средний возраст – 60 лет (определили 9 человек)). Респонденты отметили, что говорящий –

очень общительный человек (11 ответов), его речь выражает доброжелательность (6 человек), спокойствие (6 человек). Один респондент почувствовал в голосе активность, а другой участник эксперимента предположил, что быстрая речь связана с какой-то обеспокоенностью, тревожностью. Темп речи – средний (10 человек), но 2 респондента отметили, что речь быстрая. Социальный тип был определен как «доминирующий» (6 человек), «спокойный» (5 человек), «располагающий» (4 человека), «миролюбивый» (3 человека), «чувствительный» (2 человека). В единичных ответах отмечены типы «зависимый», «тревожный», «жесткий», «деловой».

Респонденты попытались составить описание образа говорящего по звуковым особенностям его голоса. В результате было отмечено следующее: это человек, имеющий высокую должность, возможно, депутат, занимающийся проблемами сельского хозяйства (человек с широкой душой).

Характеристика видеофайла с выступлением В. Е. Позгалева: активная жестикуляция руками (заметила 17 человек). Жесты резкие, волевые. Мимика бедная (6 человек), 2 респондента не увидели мимических сигналов (ответ «нет»); единичные ответы – «злая, хмурится», «спокойная», «объясняет». Особое значение респонденты придали взгляду политика: взгляд распространяется на всю аудиторию («обводит всех взглядом» – 5 человек). По мнению участников фокус-группы, человек таким образом пытается удержать внимание всей аудитории. Некоторые респонденты определили взгляд как «властный, сильный, доминирующий» (3 человека); «бегущий» (2 человека). Единичные ответы: «важный», «злой», «неуверенный», «спокойный», «глухой», «мигает». Позу респонденты определили как «открытую» (9 человек), «уверенную» (3 человека), некоторые назвали ее «доминирующей», «властной», «напряженной». Подводя итог, группа заметила, что невербальное поведение влияет на образ политика. Человек с подобными манерами кажется сильной волевой личностью.

Респондентами также (на основе личных впечатлений) были определены социальные типы политиков (по классификации Г. Г. Почепцова¹). Важным стало то, что все 17 респондентов отметили типаж О. А. Кувшинникова как «генерал» (по классификации Г. Г. Почепцова²), так как в его речи часто прослеживаются быстрые командирские интонации, а в невербальном поведении встречаются сигналы доминирования.

Социальный тип В. Е. Позгалева был определен как «рыцарь» (1 респондент), «аксакал» (8 респондентов), «хозяин» (8 респондентов). С одной стороны, респонденты отметили значительный опыт политика (уверенно ведет себя в разных ситуациях), поэтому выбрали тип «аксакал», с другой стороны, он предстает как очень занятой человек («везде хочет навести порядок»), следовательно, его тип – «хозяин».

Разные ответы были в определении социального типа Ю. А. Кузина: «молодое дарование» (4 респондента); «хозяин» (2 респондента); «денежный мешок» (в значении «богатый и умный»³) (9 респондентов); «бунтарь – одиночка» (2 респондента).

Результаты фокус-группы представлены в табл. 2.

¹ Почепцов Г. Г. Имиджелогия. – Москва: Ваклер, 2001. – 698 с.

² Там же

³ Почепцов Г. Г. Имиджелогия. – Москва: Ваклер, 2001. – 698 с.

Результаты фокус-группы

Ф. И. О. политического деятеля	Возраст (среднее значение)	Особенности невербальной составляющей				Визуальный образ (ассоциации)	Социальный тип	Тип по классификации Г. Г. Почепцова
		Голос		Поза	Взгляд			
		эмоция	характер					
1. О. А. Кувшинников	45	доброжелательный	быстрый, скачкообразный	доминирующая, властная	прямой	командир	доминирующий	«генерал»
2. Ю. А. Кузин	45	спокойный	медлительный, монотонный	открытая, уверенная	спокойный, сосредоточенный	актер, режиссер, редактор, врач	располагающий	«денежный мешок», «молодое дарование»
3. В. Е. Позгалев	60	общительный	средне-спокойный	открытая, уверенная	сильный, властный, доминирующий	депутат	доминирующий	«хозяин», «аксакал»

Выводы

Исследование невербальной составляющей имиджа политических деятелей Вологодской области показало, что наибольшую симпатию вызывают харизматичные политики с уверенной жестикуляцией, открытыми позами, сосредоточенным взглядом и спокойными интонациями в голосе. Важной особенностью невербального поведения Вологодских политиков является использование симптоматических и иллюстративных жестов с семантикой доминирования. С помощью метода фокус-группы удалось выяснить, что такие доминирующие сигналы, как наклон корпуса вперед и сложенные вместе руки, воспринимаются негативно. Также важно исключать из невербального поведения неконтролируемые сигналы с отрицательной коннотацией. К таким сигналам относятся: потирание носа, пожимание плечами при утвердительной фразе. Подобные паттерны имеют сильное воздействие на аудиторию и могут негативно сказываться на имидже политического деятеля.

Эксперимент также показал, что низкий голос более приятен для слуха, человек с подобным голосом представляется слушателю уверенным и сильным. Важным является и темп речи. Слишком быстрая речь плохо понимается слушателем. Резкие скачкообразные интонации искажают смысловые акценты произнесенной фразы. В

результате информация плохо воспринимается. Быстрый темп речи в совокупности с низким голосом создает образ человека-командира, а это, по мнению респондентов, может отпугнуть слушателей. С помощью исследования с участием фокус-группы удалось определить, что респонденты больше всего обращают внимание на позу, положение рук и головы, а также на мимику и взгляд говорящего. Доминирующие жесты вызывают страх в глазах окружающих, подавляют их. Открытая расслабленная поза, наоборот, располагает, создает положительный образ политика.

Литература

- Андрианов М. С. Невербальная коммуникация. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
- Бендер П. У. Секреты влияния на людей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 317 с.
- Горелов И. Н., Енгальчев В. Ф. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. – Москва: Молодая гвардия, 1991. – 240 с.
- Гришина Е. А. Мультимедийный русский корпус (МУРКО): проблемы аннотации // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009. – С. 175–214.
- Грудева Е. В. Мультимедийный корпус русского языка: возможности использования // Проблемы порождения и восприятия речи: материалы XII выездной школы-семинара (29–30 ноября 2013 г., г. Череповец) / ответственный редактор Е. В. Грудева. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 99–105.
- Егорова-Гантман Е. В. Политиками не рождаются... – Москва: Центр политического консультирования «Николе М», 1993. – 142 с.
- Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела. – Москва: НЛЮ, 2004. – 592 с.
- Павлов А. Е. Физиогномика лидеров. – URL: <http://www.fiziognomika.com> (дата обращения: 20.03.2018).
- Пиз А., Пиз Б. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. – Москва: Эксмо, 2015. – 448 с.
- Политическая энциклопедия: в 2 т. / под редакцией Г. Ю. Семигина. – Москва: Мысль, 1999. – Т. 2. – 701 с.
- Почепцов Г. Г. Имиджелогия. – Москва: Ваклер, 2001. – 698 с.
- Хамицева С. Ф. Особенности невербальной коммуникации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4–2. – С. 263–267.
- Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 334 с.

References

- Andrianov M. S. *Neverbal'naia kommunikatsiia* [Nonverbal communication]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2007. 256 p.
- Bender P. U. *Sekrety vlianiia na liudei* [Secrets of influence on people]. Rostov-on-Don: Feniks, 1997. 317 p.
- Gorelov I. N., Engalychiev V. F. *Bezmolvnyi mysli znak: Rasskazy o neverbal'noi kommunikatsii* [Silent thought sign: short stories about nonverbal communication]. Moscow: Molodaia gvardiia, 1991. 240 p.
- Grishina E. A. Mul'timediinyi russkii korpus (MURKO): problemy annotatsii [Multimedia Russian Corpus (MURKO): annotation problems]. *Natsional'nyi korpus russkogo iazyka: 2006–2008. Novye rezul'taty i perspektivy* [The Russian National Corpus: 2006–2008. New results and prospects]. St Petersburg: Nestor-Istoriia, 2009, pp. 175–214.

Grudeva E. V. Mul'timediinyi korpus russkogo iazyka: vozmozhnosti ispol'zovaniia [Multimedia Corpus of the Russian language: possibilities of use]. *Problemy porozhdeniia i vospriiatiia rechi: materialy XII vyezdnoi shkoly-seminara (29–30 noiabria 2013 g., g. Cherepovets)* [The problems of speech production and perception: proceedings of the XII offsite workshop-seminar (29–30 November 2013, Cherepovets)]. Cherepovets: ChGU, 2014, pp. 99–105.

Egorova-Gantman E. V. *Politikami ne rozhdaitsia...* [Politicians are not born]. Moscow: Tsentr politicheskogo kon-sul'tirovaniia "Nikolo M", 1993. 142 p.

Kreidlin G. E. *Neverbal'naia semiotika. Iazyk tela* [Nonverbal semiotics. Body language]. Moscow: UFO, 2004. 592 p.

Pavlov A. E. *Fiziognomika liderov* [Leaders' physiognomy]. Available at: <http://www.fiziognomika.com> (accessed: 20.03.2018).

Piz A., Piz B. *Iazyk telodvizhenii: kak chitat' mysli okruzhaiushchikh po ikh zhestam* [Body language: how to read the thoughts of others by their gestures]. Moscow: Eksmo, 2015. 448 p.

Politicheskaiia entsiklopediia: v 2 t. [Political encyclopedia: in 2 volumes; ed. by G. Iu. Semigin]. Moscow: Mysl', 1999, vol. 2. 701 p.

Pocheptsov G. G. *Imidzhelogiia* [The Imagemaking]. Moscow: Vakler, 2001. 698 p.

Khamitseva S. F. Osobennosti neverbal'noi kommunikatsii [Features of nonverbal communication]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of the Humanities and Natural Sciences], 2015, no. 4–2, pp. 263–267.

Ekman P. *Psikhologiia emotsii. Ia znaiu, chto ty chuvstvuesh'* [Psychology of emotions. I know what you feel]. St Petersburg: Peter, 2016. 334 p.

Примечание: работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Е. В. Грудевой.

Для цитирования: Неклюдова Е. А. Невербальная составляющая имиджа современного регионального политика // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 80–90. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-7

For citation: Nekliudova E. A. Nonverbal component of the contemporary Vologda region politician's image. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 80–90. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-7

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-8
УДК 81'42

© Пантеева К. В., 2020

Пантеева Ксения Владимировна
Старший преподаватель,
Саратовский государственный технический
университет им. Ю. А. Гагарина
(Саратов, Россия)
E-mail: kse-panteeva@yandex.ru

Panteeva Ksenia Vladimirovna
Senior Lecturer,
Yuri Gagarin State Technical
University of Saratov
(Saratov, Russia)
E-mail: kse-panteeva@yandex.ru

**КРИТЕРИИ ВЫДЕЛЕНИЯ
КОСВЕННЫХ ОЦЕНОЧНЫХ
ВЫСКАЗЫВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ
БРИТАНСКОГО СПОРТИВНОГО
ДИСКУРСА)**

**CRITERIA FOR IDENTIFICATION
OF INDIRECT EVALUATIVE
STATEMENTS
(BASED ON BRITISH SPORTS
DISCOURSE)**

Аннотация. В данной статье дается краткий обзор теоретических проблем, связанных с категорией оценочности и методологией исследования оценки. Практическая часть работы посвящена созданию модели, которая позволяет идентифицировать косвенные оценочные высказывания в тексте. Так, в ходе исследования было продемонстрировано, что наличие всех обязательных компонентов оценки в высказывании помогает идентифицировать его как оценочное, что особенно актуально в случае с косвенными оценочными высказываниями.

Abstract. This paper offers a brief analysis of theoretical problems related to the category of evaluativeness and methodology of evaluation research. The practical part of the study deals with elaborating certain criteria for identifying indirect evaluative statements in the text. According to the results obtained, the presence of all obligatory evaluation components in a statement can help us identify the statement as an evaluative one. It is especially relevant when we deal with indirect evaluative statements because in such cases evaluation is not expressed directly.

Ключевые слова: оценочность, оценка, субъективная модальность, косвенное оценочное высказывание, структура оценки

Keywords: evaluativeness, subjective modality, indirect evaluative statement, evaluation structure

Введение

Человек, взаимодействуя с объективной реальностью, так или иначе оценивает окружающих его людей, предметы, события, явления. Как отмечает В. Гумбольдт, «язык, являясь важнейшим средством общения, выражает всевозможные оценки»¹, поэтому оценочные функции довольно разнообразны: когнитивная, прагматическая, аксиологическая, эмотивная, кумулятивная, апеллятивная, метаязыковая, дидактическая². При этом способ концептуализации действительности, свойственный языку,

¹ Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – Москва: Прогресс, 2000. – С. 344.

² Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – Москва: Прогресс, 2000. – 398 с.; Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – Москва: УРСС: КомКнига, 2006. – 283 с.; Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – Москва: Наука, 1988. – 341 с.; Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – Москва: МПУ, 1993. – 125 с.; Телицына Е. Н. К вопросу о разграничении понятий эмоцио-

носит отчасти универсальный, отчасти национально-специфичный характер¹. Именно оценочная семантика связывает «концептуальную речемыслительную деятельность человека говорящего со всем многообразием объектов окружающей действительности»².

Оценочная деятельность приобретает особое значение в средствах массовой информации – пространстве, где реализуются политический, спортивный и другие институциональные дискурсы. С функциональной точки зрения, журналист, давая оценку тому или иному явлению, стремится не только информировать зрителей / читателей, но и воздействовать на их мнение³. Таким образом, в медийных текстах категория оценочности пересекается с категорией персуазивности, под которой подразумевается намеренное воздействие на когнитивно-ментальную сферу читателя с целью добиться нужного результата⁴. Как отмечает ряд исследователей⁵, именно при косвенной (непрямой) оценке положительная или отрицательная характеристика объекту дается опосредованно и становится одним из основных средств воздействия на реципиента медийного текста. Кроме того, косвенные оценочные высказывания позволяют регулировать степень категоричности оценки⁶. Косвенная оценка принадлежит сфере непрямой коммуникации – осложненной коммуникации, характеризующейся наличием в высказывании скрытых смыслов, требующих интерпретативных усилий со стороны адресата⁷, и, как нам кажется, наличие неэксплицируемых оценочных смыслов позволяет косвенным оценочным высказываниям выполнять свою роль как в деинтенсификации оценки, так и в повышении персуазивности текста.

нальность, оценочность и экспрессивность // Вестник Югорского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 79–83; Трипольская Т. А. Эмотивно-оценочная лексика в свете антропоцентрических исследований // Сибирский филологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 187–197.

¹ Ефанова Л. Г. Субъект нормативной оценки, выражаемой семантикой языковых единиц, как носитель национальной языковой картины мира // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 101–106.

² Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – Москва: МПУ, 1993. – С. 8.

³ Дубровская Т. В. Субъект отрицательной оценки в дискурсе печатных масс-медиа // Язык. Текст. Дискурс. – 2013. – № 11. – С. 248–256.

⁴ Виноградов С. И. Язык газеты в аспекте культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения / под редакцией Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – Москва: Наука, 1996. – С. 281–317; Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – 2002. – № 3. – С. 32–43; Гаврилов А. А. Лингвистические средства воздействия СМИ на общественное сознание // Омский научный вестник. – 2013. – № 1. – С. 99–103.

⁵ Клушина Н. И. Интенциональные категории публицистического текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Москва: [б. и.], 2008. – 57 с.; Садовская Е. С. Лингвокоммуникативная характеристика жанра «литературно-критическая колонка» в немецких СМИ: дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 2016. – 186 с.; Мартеньянова С. С. Интерпретация медиатекста как инструмент имплицитного убеждения // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 3. – С. 73–77.

⁶ Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – Москва: УРСС: КомКнига, 2006. – 283 с.

⁷ Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. – Москва: Гнозис, 2006. – 560 с.

Те особенности косвенной оценки, которые характеризуют ее как часть не прямой коммуникации, представляют несомненный интерес для исследователей. Так, наиболее спорными являются проблема идентификации косвенного оценочного высказывания (действительно, как понять, что высказывание оценочно, если оценка не эксплицируется?) и проблема интерпретации оценочных смыслов. Данная работа посвящена изучению проблемы выделения косвенных оценочных высказываний. Цели исследования: 1) анализ методологически неоднозначных вопросов, связанных с идентификацией оценки; 2) определение критериев, на основе которых будет возможно определить косвенное оценочное высказывание в тексте. Достижение этих целей позволит выработать модель идентификации и анализа не прямой оценки. В качестве материала исследования использованы расшифровки видеозаписей международных соревнований (2008–2019 гг.) по фигурному катанию с комментариями британских тележурналистов. Расшифровки видеозаписей были выполнены автором статьи.

Основная часть

Важно отметить, что в данном исследовании мы вслед за Е. М. Вольф и А. П. Седых разграничиваем понятия «оценочность» и «субъективная модальность», понимая оценочность как один из видов субъективной модальности наряду с модальностями необходимости, долженствования, достоверности и проч.¹ Междисциплинарный характер категории оценочности и многоаспектность данного понятия стали причиной возникновения разнообразных дефиниций терминов «оценка» и «оценочность». В данной работе мы опираемся на определение, предложенное В. Н. Телия: «Оценка – это связь, устанавливаемая между ценностной ориентацией говорящего / слушающего и обозначаемой реалией, оцениваемой положительно или отрицательно по какому-либо основанию в соответствии со “стандартом” бытия вещей или положения дел в некоторой картине мира, лежащим в основе норм оценки»². Таким образом, соотносимость характеристики оцениваемого объекта с понятиями «хорошо» и «плохо» – обязательный элемент оценки, а выделение нейтральной оценки, чаще всего определяемой как нейтральное отношение субъекта к оцениваемому объекту³, мы считаем нерелевантным: если отношение субъекта к некоему фрагменту действительности не тяготеет к знаку «плюс» или знаку «минус», то это, на наш взгляд, в большей степени отсутствие оценки вообще, а не какая-то ее разновидность.

¹ Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – Москва: УРСС: КомКнига, 2006. – 283 с.; Седых А. П. Пропозиция, модус, диктум в национальных языках // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 51–56.

² Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – Москва: Наука, 1986. – С. 22–23.

³ Головня М. В. Средства выражения нейтральной оценки (на примере произведений А. Т. Твардовского) // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – № 1. – С. 62–65; Яхина А. М. Особенности оценки как аксиологического и лингвистического понятия на фразеологическом уровне // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 1. – С. 62–67.

В ходе исследования был выработан ряд критериев, позволяющих идентифицировать реплики как косвенные оценочные высказывания. В основу этих критериев легли работы, посвященные структуре оценки. Действительно, структура оценки – один из наиболее полно изученных аспектов категории оценочности, причем данный вопрос вызывает наименьшее количество разногласий среди лингвистов. Так, большинство исследователей выделяют субъект оценки (человек или группа людей, оценивающие некий фрагмент действительности), объект оценки (фрагмент действительности, который наделяется положительной или отрицательной ценностью), основание оценки (мотивация оценки) и оценочную шкалу (положительный или отрицательный характер оценки)¹. В работах зарубежных лингвистов среди компонентов оценки также отмечается авторская позиция, подразумевающая эмоциональную реакцию на происходящее². Подобное единодушие во взглядах на структуру оценки позволило нам разработать универсальную модель выделения косвенных оценочных высказываний: если вышеперечисленные компоненты признаются большинством исследователей как обязательные составляющие оценки, значит, их наличие / отсутствие в высказывании позволяет верифицировать любую реплику как оценочную / неоценочную. Соответственно, процесс верификации состоит из установления наличия каждого из обязательных компонентов оценки в высказывании с помощью следующих вопросов:

1. Возможно ли определить субъект и объект оценки данного высказывания? (Субъект и объект потенциальной оценки должны определяться в первую очередь, и при их отсутствии дальнейший анализ бессмыслен.)

2. Что именно и на каком основании оценивается в высказывании? (С помощью данного вопроса можно определить, что подвергается оценке: внешние характеристики, интеллектуальные качества, поступки объекта оценки.)

3. Соотносится ли высказывание с категориями «хорошо» и «плохо»? (Таким образом определяется наличие шкалы оценки.)

4. Содержит ли высказывание авторскую эмоциональную реакцию на что-либо? (Авторская эмоциональная реакция непосредственно связана с предыдущим пунктом – оценочной шкалой: все, что человек соотносит с категориями «хорошо» и «плохо», вызывает в нем эмоциональный отклик. В противном случае это может быть просто констатация фактов без авторской вовлеченности, передача чужого мнения без выражения собственной позиции, и подобное высказывание уже не является собственно оценочным.)

Рассмотрим следующий пример: *It's a crime that one of the couples has to lose...* Данный комментарий прозвучал во время прямой трансляции произвольной программы танцевальных пар на Зимних Олимпийских играх 2018. Проанализируем это высказывание с точки зрения наличия всех компонентов оценки:

¹ Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – Москва: Наука, 1988. – 341 с.; Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – Москва: УРСС: КомКнига, 2006. – 283 с.; Маркелова Т. В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. – 1995. – № 3. – С. 67–79; Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – Москва: Наука, 1986. – 144 с.; Ивин А. А. Основания логики оценок. – Москва: МГУ, 1970. – 230 с.

² Martin J. R., White P. R. The language of evaluation: Appraisal in English. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. – 278 p.

1. Субъект оценки – спортивный комментатор, объект оценки – два спортивных дуэта: канадские фигуристы Тесса Вирчу и Скотт Мойр и французы Габриэла Пападакис и Гийом Сизерон. На тот момент, когда прозвучал комментарий, обе пары завершили выступление, причем французский дуэт уже получил оценку за произвольную программу, а канадцы только ожидали свои баллы.

2. Комментатор прежде всего оценивает общие спортивные качества обеих пар и качество выполненных прокатов.

3. Учитывая тот факт, что комментатор сожалеет о неизбежности проигрыша одной из пар, можно сделать вывод, что он положительно оценивает как канадских, так и французских спортсменов.

4. В высказывании явно идентифицируется авторская эмоциональная реакция на то, что только один дуэт станет победителем, т. е. присутствует и авторская позиция.

Следовательно, можно заключить, что вышеприведенное высказывание является оценочным.

Следующий пример является менее очевидным: *They've grown up with the new system, they know it backwards, they haven't had to transfer into it.* Данная реплика также относится к канадскому танцевальному дуэту, выступившему в произвольной программе на Чемпионате мира по фигурному катанию 2008 года. За четыре года до этого была введена новая система судейства фигурного катания, которая и упоминается спортивным комментатором. Подчеркивается, что Тесса и Скотт выросли с этой системой, а не перестраивались под нее. Является ли данное высказывание косвенно оценочным или это просто констатация факта? Реплика принадлежит комментатору и относится к фигуристам, только что откатавшим произвольный танец, т. е. субъект и объект высказывания потенциальной оценки присутствуют. Что именно в этом комментарии можно считать основанием для оценки? Вероятно, качество произвольной программы фигуристов: если подчеркивается то, что спортсмены отлично знают новую систему судейства, значит, их программа соответствует всем необходимым требованиям. Можно говорить о положительном отношении комментатора, к тому же он эмоционально вовлечен в высказывание, что выражается в использовании идиомы *know backwards*. Таким образом, данная реплика все же относится к косвенным оценочным высказываниям. Более того, последующие фразы подтверждают наличие косвенной положительной оценки в нашем примере: *What a wonderful thing to watch – the quality of that performance was all the technical requirements, ticking all the boxes as far as I know... It is breathtaking skating!*

Следующее высказывание прозвучало во время выступления российской фигуристки Алины Загитовой на финале Гран-при по фигурному катанию 2017 года: *She keeps the jumps until the second part of the programme.* Отметим, что комментарий был сделан в середине произвольной программы: непосредственно перед ним и после него других комментариев не было. Любители фигурного катания знают, что выполнение основных прыжков во второй половине программы увеличивает стоимость соответствующих элементов на десять процентов. Можно ли расценить данную реплику как косвенную положительную оценку российской спортсменки? Предположим, что комментатор – субъект оценки, фигуристка – ее объект, а техническая составляющая программы – основание оценки. Техническая составляющая может оцениваться как положительно, так и отрицательно. Для многих специалистов и просто

болельщиков умение выполнить сложные прыжки в конце проката – признак мастерства и спортивной выносливости, для других – регрессивная тенденция, когда в погоне за высокими баллами теряется артистизм и сбалансированность программы. Какого мнения здесь придерживается комментатор? Не совсем ясно. Наблюдается ли какая-нибудь эмоциональная реакция автора, авторская позиция? Тоже нет, вывести подобный смысл из высказывания не представляется возможным. Следовательно, в данной ситуации высказывание не будет считаться оценочным.

Рассмотрим пример комментария, сделанного после завершения произвольной программы американских фигуристов Мерил Дэвис и Чарли Уайта (Чемпионат мира по фигурному катанию 2011 года, соревнования танцевальных пар): *Well, considering everything, that was a fantastic response. And when they were performing, I was thinking about the mental build-up to this, they did know – they skate alongside Scott and Tessa all the time – so they knew they would have to put in a faultless performance.* Как и в предыдущих примерах субъект возможной оценки – спортивный комментатор. Довольно легко идентифицируется оценочная шкала, причем оценка носит несомненно положительный характер. Авторская эмоциональная вовлеченность считывается даже без учета более широкого контекста. Но кто или что является объектом оценки? На первый взгляд может показаться, что комментатор оценивает сразу два танцевальных дуэта: собственно американских спортсменов и вышеупомянутую канадскую пару. Основание оценки также размыто: что именно позволяет комментатору приписать положительную ценность описываемому им фрагменту действительности? Среди возможных ответов может быть и общее качество проката, и моральная выносливость спортсменов. Процесс идентификации косвенных оценочных высказываний осложняет и наличие оценочной лексики (*fantastic, faultless*), т. е. эксплицитной оценки.

Проанализируем данный комментарий более детально: первая реплика (*Well, considering everything, that was a fantastic response*) является примером прямой оценки: комментатор дает эксплицитную положительную оценку американскому дуэту. Однако слово *response* косвенно отсылает телезрителей к другому прокату, а именно выступлению канадских фигуристов: если произвольная программа, выполненная американскими танцорами, представляет собой «фантастический ответ», значит, программа канадцев также оценивается положительно. Таким образом, мы видим, что в одном высказывании слиты воедино и прямая, и косвенная оценка, причем объекты ее не совпадают. Во второй части комментария мы также можем идентифицировать два примера косвенной оценки: комментатор дает косвенную положительную оценку уровню моральной подготовки американских фигуристов (*the mental build-up to this*), которые понимают, что только при безупречном прокате смогут претендовать на высший балл. Поклонники фигурного катания знают, что оба дуэта на момент соревнований тренировались в одной группе, у одного коллектива тренеров; это усиливало моральное давление на пары (*they did know – they skate alongside Scott and Tessa all the time*). Комментатор, несомненно, предполагает наличие этих фоновых знаний у телезрителей, что облегчает идентификацию и последующую интерпретацию косвенной оценки. Косвенная оценка пары Тессы Вирчу и Скотта Мойра менее явная: она дается опосредованно, через оценивание дуэта Мерил Дэвис и Чарли Уайта. Следовательно, в рассмотренном нами комментарии мы наблюдаем

взаимодействие и взаимореализацию: 1) косвенной и прямой оценки; 2) разных случаев косвенной оценки. В данном отрезке речи спортивного комментатора разные примеры оценки так тесно переплетены друг с другом, что только детальный анализ структуры оценки с помощью выработанных нами критериев помогает точно определить, что и каким образом оценивается в высказывании.

Помимо этого, анализ структуры оценочного высказывания позволяет облегчить процесс классификации и дальнейшего изучения косвенных оценочных высказываний. Так, в контексте спортивного дискурса можно выделить типы оценок в зависимости от того, кто является их субъектом (например, профессиональный журналист, комментатор-тренер, бывший спортсмен, болельщик) или объектом оценки (например, спортсмен, тренерский штаб, судья, другой комментатор). Основанием для оценки могут быть как общие, так и частные характеристики объекта оценивания (спортивная подготовка, внешние данные, качество программы, взаимоотношения с тренером и т. д.). Эмоциональная вовлеченность может характеризоваться разной степенью экспрессии и также представляет научный интерес.

Выводы

Итак, как мы видим, выделение косвенного оценочного высказывания – довольно сложный процесс, поскольку косвенная оценка принадлежит сфере не прямой коммуникации. Прежде всего, для более точного анализа наличия или отсутствия косвенной оценки в тексте принципиально важно разграничивать категории оценочности и субъективной модальности: субъективная модальность – более широкое понятие, включающее в себя помимо оценочного целый спектр различных модусов (долженствования, вероятности и проч.). В свою очередь, нейтральное отношение автора высказывания к тому объекту, о котором идет речь, мы определяем как отсутствие оценки, а не как нейтральную оценку. Данные теоретические выводы особенно важны в процессе идентификации косвенных оценочных высказываний: отождествление субъективной модальности и оценочности, как и использование термина «нейтральная оценка», ведет, как нам кажется, к тому, что любое высказывание, содержащее некое умозаключение, можно считать косвенно оценочным. Что касается практической части нашего исследования, проанализированный материал позволяет отметить значительную роль структуры оценки в процессе выделения косвенных оценочных высказываний и их дальнейшей классификации и анализе. В рамках данного исследования была разработана модель анализа любого высказывания с точки зрения наличия в нем оценочных смыслов. Предложенная схема основана на принципе идентификации в высказывании всех обязательных компонентов оценки, таких как субъект и объект оценки, основание оценки, оценочная шкала и авторская позиция. Только при наличии всех элементов структуры оценки мы признаем высказывание оценочным. Разработанные нами критерии позволяют не только выделить косвенное оценочное высказывание из текста, но также облегчают последующий анализ типа косвенной оценки.

Несомненно, категория оценочности – важный языковой феномен, требующий дальнейшего изучения с методологической и прагматической точек зрения. Так, нерешенным до сих пор вопросом остается соотношение рационального и эмоционального в оценке. Соотнесенность категорий оценочности и экспрессивности

также может стать объектом последующих исследований. Наконец, внимания научного сообщества заслуживают прагматическая составляющая оценки и способы ее реализации, варьирующиеся в разных жанрах и дискурсах.

Литература

Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – Москва: Наука, 1988. – 341 с.

Виноградов С. И. Язык газеты в аспекте культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения / под редакцией Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – Москва: Наука, 1996. – С. 281–317.

Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – Москва: УРСС: КомКнига, 2006. – 283 с.

Гаврилов А. А. Лингвистические средства воздействия СМИ на общественное сознание // Омский научный вестник. – 2013. – № 1. – С. 99–103.

Головня М. В. Средства выражения нейтральной оценки (на примере произведений А. Т. Твардовского) // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – № 1. – С. 62–65.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – Москва: Прогресс, 2000. – 398 с.

Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. – Москва: Гнозис, 2006. – 560 с.

Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – 2002. – № 3. – С. 32–43.

Дубровская Т. В. Субъект отрицательной оценки в дискурсе печатных масс-медиа // Язык. Текст. Дискурс. – 2013. – № 11. – С. 248–256.

Ефанова Л. Г. Субъект нормативной оценки, выражаемой семантикой языковых единиц, как носитель национальной языковой картины мира // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 101–106.

Ивин А. А. Основания логики оценок. – Москва: МГУ, 1970. – 230 с.

Клушина Н. И. Интенциональные категории публицистического текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Москва: [б. и.], 2008. – 57 с.

Маркелова Т. В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. – 1995. – № 3. – С. 67–79.

Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – Москва: МПУ, 1993. – 125 с.

Мартемьянова С. С. Интерпретация медиатекста как инструмент имплицитного убеждения // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 3. – С. 73–77.

Садовская Е. С. Лингвокоммуникативная характеристика жанра «литературно-критическая колонка» в немецких СМИ: дис. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург: [б. и.], 2016. – 186 с.

Седых А. П. Пропозиция, модус, диктум в национальных языках // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 51–56.

Телицына Е. Н. К вопросу о разграничении понятий эмоциональность, оценочность и экспрессивность // Вестник Югорского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 79–83.

Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – Москва: Наука, 1986. – 144 с.

Трипольская Т. А. Эмотивно-оценочная лексика в свете антропоцентрических исследований // Сибирский филологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 187–197.

Яхина А. М. Особенности оценки как аксиологического и лингвистического понятия на фразеологическом уровне // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 1. – С. 62–67.

Martin J. R., White P. R. The language of evaluation: Appraisal in English. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. – 278 p.

References

- Arutiunova N. D. *Tipy iazykovykh znachenii. Otsenka, sobytie, fakt* [Types of language meanings. Evaluation, event, fact]. Moscow: Nauka, 1988. 341 p.
- Vinogradov S. I. *Iazyk gazety v aspekte kul'tury rechi* [Language of newspapers in terms of language culture]. *Kul'tura russkoĭ rechi i effektivnost' obshcheniia* [Culture of the Russian speech and effective communication; ed. by L. K. Graudina, E. N. Shiriaev]. Moscow: Nauka, 1996, pp. 281–317.
- Vol'f E. M. *Funktsional'naia semantika otsenki* [Functional semantics of evaluation]. Moscow: URSS: KomKniga, 2006. – 283 p.
- Gavrilov A. A. *Lingvisticheskie sredstva vozdeistviia SMI na obshchestvennoe soznanie* [Linguistic means used in mass media to influence public consciousness]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2013, no. 1, pp. 99–103.
- Golovnia M. V. *Sredstva vyrazheniia neutral'noi otsenki (na primere proizvedenii A. T. Tvardovskogo)* [Neutral evaluation expression medium (on examples of A. T. Tvardovsky's works)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin Moscow Region State University], 2010, no. 1, pp. 62–65.
- Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po iazykoznaniiu* [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 2000. 398 p.
- Dement'ev V. V. *Nepriamaia kommunikatsiia* [Indirect communication]. Moscow: Gnozis, 2006. 560 p.
- Dem'iankov V. Z. *Politicheskii diskurs kak predmet politologicheskoi filologii* [Political discourse as a matter of political philology]. *Politicheskaiia nauka. Politicheskii diskurs: Istoriia i sovremennye issledovaniia* [Political science. Political discourse: history and modern research], 2002, no. 3, pp. 32–43.
- Dubrovskaiia T. V. *Sub"ekt otritsatel'noi otsenki v diskruse pechatnykh mass-media* [The subject of negative evaluation in print media discourse]. *Iazyk. Tekst. Diskurs* [Language. Text. Discourse], 2013, no. 11, pp. 248–256.
- Efanova L. G. *Sub"ekt normativnoi otsenki, vyrazhaemoi semantikoi iazykovykh edinit, kak nositel' natsional'noi iazykovoi kartiny mira* [The subject of normative estimation expressed by the semantics of language units as the possessor of the national linguistic picture of the world]. *Sibirskii filologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Philology], 2013, no. 1, pp. 101–106.
- Ivin A. A. *Osnovaniia logiki otsenok* [The foundations of evaluation logic]. Moscow: MGU, 1970, 230 p.
- Klushina N. I. *Intentsional'nye kategorii publitsisticheskogo teksta* [Intentional categories of publicistic text: abstract Dr. thesis in philol. sci.]. Moscow, 2008. 57 p.
- Markelova T. V. *Semantika i pragmatika sredstv vyrazheniia otsenki v russkom iazyke* [Semantics and pragmatics of means expressing evaluation in the Russian language]. *Filologicheskie nauki* [Philological sciences], 1995, no. 3, pp. 67–79.
- Markelova T. V. *Semantika otsenki i sredstva ee vyrazheniia v russkom iazyke* [Semantics of evaluation and means of its expression in the Russian language]. Moscow: MPU, 1993. 125 p.
- Martem'ianova S. S. *Interpretatsiia mediateksta kak instrument implitsitnogo ubezhdeniia* [Interpretation of mediate text as a means of implicit persuasion]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Journal of Northern (Arctic) Federal University: Humanitarian and social sciences], 2013, no. 3, pp. 73–77.
- Sadovskaiia E. S. *Lingvokommunikativnaia kharakteristika zhanra "literaturno-kriticheskaiia kolonka" v nemetskikh SMI* [Linguo-communicative characteristics of "literary-critical column" genre in German mass media: PhD thesis in philol. sci.]. St Petersburg, 2016. 186 p.
- Sedykh A. P. *Propozitsiia, modus, diktum v natsional'nykh iazykakh* [Proposition, modality and dictum in national languages]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*.

Seriia Gumanitarnye nauki [Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities Sciences], 2008, no. 2, pp. 51–56.

Telitsyna E. N. K voprosu o razgranichenii poniatii emotsional'nost', otsenochnost' i ekspresivnost' [On distinction between emotionality, evaluativity and expressivity]. *Vestnik Iugorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Yuga State University], 2016, no. 1, pp. 79–83.

Teliia V. N. *Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnykh edinits* [Connotative aspect in semantics of nominative units]. Moscow: Nauka, 1986. 144 p.

Tripol'skaia T. A. Emotivno-otsenochnaia leksika v svete antropotsentricheskikh issledovaniy [Emotive-evaluative lexis in view of anthropocentric research]. *Sibirskii filologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Philology], 2003, no. 3, pp. 187–197.

Iakhina A. M. Osobennosti otsenki kak aksiologicheskogo i lingvisticheskogo poniatii na frazeologicheskom urovne [Features of evaluation as an axiological and linguistic concept at the phraseological level]. *Privolzhskii nauchnyi vestnik* [Privolzhsky scientific journal], 2014, no. 1, pp. 62–67.

Martin J. R., White P. R. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.

Для цитирования: *Пантеева К. В.* Критерии выделения косвенных оценочных высказываний (на материале британского спортивного дискурса) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 91–100. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-8

For citation: *Panteeva K. V.* Criteria for identification of indirect evaluative statements (based on British sports discourse). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 91–100. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-8

Федотова Анастасия Евгеньевна

Аспирант,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова
(Москва, Россия)
E-mail: fedot-nastya@inbox.ru

Fedotova Anastasiia Evgenevna

Postgraduate student,
Lomonosov Moscow State University
(Moscow, Russia)
E-mail: fedot-nastya@inbox.ru

**ЯЗЫКОВЫЕ МЕТАФОРЫ В
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОРСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ**

**LANGUAGE METAPHORS IN ENGLISH
MARITIME TERMINOLOGY**

Аннотация. Статья посвящена изучению метафор в морской терминологии. Автор рассматривает различные типы метафор, определяет понятие терминологической метафоры и приводит классификацию морских терминов, основанных на метафоре и не подвергшихся процессу детерминологизации. В результате исследования было выделено пять наиболее крупных категорий метафор в морской терминологии и еще раз доказано, что метафора является когнитивным механизмом порождения новых терминов, основанным на переосмыслении имеющейся информации с учетом фоновых знаний и культурных представлений.

Abstract. The article focuses on studying metaphors in English maritime terminology. The author regards different types of metaphors, clarifies the notion of a terminological metaphor and introduces the classification of the most general maritime metaphors. As the result of the study, five types of most general language in maritime terminology metaphors have been singled out, and it has been proven that the metaphor is not just a literary device but a cognitive mechanism of coining new terms. This mechanism is based on re-interpretation of information with regard to background knowledge and culture-specific concepts.

Ключевые слова: термин, языковая метафора, художественная метафора, концептуальная метафора, морская терминология, терминологическая метафора

Keywords: term, language metaphor, literary metaphor, conceptual metaphor, maritime terminology, terminological metaphor

Введение

Метафоризация терминов мореходства часто становилась объектом исследования многих лингвистов. В частности, Л. В. Александровская пришла к выводу, что «английский морской подъязык, образованный на основе незначительного количества заимствований и исконно английских слов, представляет собой благоприятную почву для развития переносных значений»¹. Действительно, многие морские термины были переосмыслены и получили иные значения уже в рамках общего языка. Тем не менее метафора не только может влиять на изменение значения слова, но и служить средством терминообразования.

¹ Александровская Л. В. Семантика термина как члена общелитературной лексики (на материале английской морской терминологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва: [б. и.], 1973. – С. 12.

Автор статьи проводит исследование морских терминов, в основе которых лежат метафоры (они не приобрели метафорическое значение в процессе развития языка). В качестве объекта исследования выступают термины мореходства, понимаемого как плавание на судне по морям¹. Эта категория включает в себя понятия, связанные с навигацией, экипажем корабля, морскими перевозками, судами и их частями. Все термины данного исследования зафиксированы в словарях и глоссариях морских терминов и приводятся вместе со своими дефинициями, чтобы подчеркнуть их системность и четкую соотнесенность с научным понятием.

Актуальность данного исследования заключается в выборе материала, поскольку до сих пор метафоры в морской терминологии не подвергались детальному изучению и классификации. Вместе с тем сфера мореходства имеет особую важность для многих стран, в особенности для Великобритании, являющейся островным государством. В английском языке существует огромное количество концептов, связанных с флотом и морем, поскольку именно мореходство способствовало становлению экономической мощи Соединенного Королевства. Анализ и классификация метафор в морской терминологии позволяют глубже изучить языковую картину мира носителей английского языка, а также установить, насколько она отличается от той, что закреплена в сознании русскоговорящих народов.

Основная часть

Термин и терминологическая метафора

При проведении анализа морской терминологии необходимо прежде всего четко прояснить, что значит само понятие «термин», и определить, какими характерными признаками он обладает. Согласно определению, предложенному О. С. Ахмановой, термин представляет собой «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов»². Вместе с тем особую важность имеет вопрос о взаимоотношении термина и общеупотребительной лексики.

Российские ученые представили две точки зрения, касающиеся природы термина. Первая получила название *субстанциональная*; она подразумевает, что термин является знаком, схожим с математическими символами, характеризуется однозначностью в плане содержания и точной заданностью языковых структур в плане изложения. Сторонники субстанционального подхода особое значение придают дефиниции термина, определяя ее как строго логическое определение, раскрывающее все научные признаки понятия³. Таким образом, можно предположить, что термин и слово общеупотребительной лексики должны быть четко разделены, однако многие ученые отмечают невозможность определения границы между «научными» и «наивными» понятиями, поскольку познавательный процесс един, а научная форма познания

¹ Абрамян К. Г. Морской энциклопедический справочник. – Ленинград: Судостроение, 1986. – 518 с.

² Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Советская энциклопедия, 1960. – С. 474.

³ Виноградов В. А. Термин в научном дискурсе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2–1. – С. 368–372.

действительности является продолжением познавательного рефлекса¹. Однако традиционно принято различать термины и общеупотребительные слова на основе того, что они обозначают: в случае терминов это будут специализированные научные понятия, в случае общей лексики – понятия бытовые, ненаучные. При этом термин характеризуется рядом свойств, среди которых выделяются следующие: моносемия, отсутствие синонимов и инвариантов, модальности. Тем не менее не все признаки могут быть реализованы одновременно.

Сторонники *функционального* подхода взяли за основу идею Г. О. Винокура о том, что термины – это не особые слова, а слова в особой функции². Согласно этой теории, состав терминологии неоднороден и может включать как собственно терминологические единицы, так и слова общего языка, при этом характер их взаимодействия между собой противоречив: «заимствование слов для образования терминов ведет к расширению семантики слов, а заимствование терминов, т. е. употребление их в нейтральном контексте в прямом и переносном значении, ведет к расширению семантики терминов»³.

В данном исследовании под **термином** подразумевается слово или словосочетание, обозначающее специальное понятие какой-либо отрасли знания. Среди ключевых признаков термина выделяются его системность, т. е. соотносительность с другими терминами данной отрасли, точность и четкая связь с научным понятием или явлением. Именно единицы, соответствующие вышеизложенным параметрам, будут отобраны в качестве примеров для данного исследования.

Вопрос роли метафор в терминообразовании интересовал как отечественных, так и зарубежных ученых. Например, французский лингвист А. Ассаль в своей работе «Терминологическая метафоризация» акцентирует внимание на важности метафорического аспекта при номинации понятий. По словам ученого, метафоризация – это необходимый элемент научной мысли⁴. С Ассалем соглашается итальянский исследователь Микаэла Росси, по словам которой, терминологические метафоры являются сложным и разнообразным явлением и проистекают из концептуальных метафор (*shared conceptual metaphors*) или из так называемых «конфликтных метафор» (*creative conflict metaphors*)⁵. Подобные метафоры важны еще и тем, что способствуют оформлению и распространению научного знания⁶. Эту точку зрения поддерживает отечественный ученый Н. Н. Лыкова, утверждающая, что «она [терминологическая метафора] также предназначена для сохранения, аккумуляции знаний какой-либо отрасли знаний, она обеспечивает приобретение и передачу знания, а также

¹ Лапшина М. Н. Семантическая эволюция английского слова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 1998. – С. 21.

² Винокур Г. О. Избранные труды по русскому языку. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 492 с.

³ Герд А. С. Семантика термина и его значение // Лингвистическая терминология в советском языкознании. Тезисы докладов республиканской научной конференции (22–24 мая 1991 г.). – Нижний Новгород: ННГУ, 1991. – С. 18.

⁴ Assal A. La metaphorisation terminologique // Terminologie et traduction. – 1994. – Vol. 2. – P. 235–242.

⁵ Prandi M., Rossi M. Les metaphores dans la creation de terminologie // Terminologie: textes. Discours, et acces aux savoirs specialises. – 2012. – P. 7–19.

⁶ Rossi M. Terminological metaphors and the nomadism of specialized terms. – URL: <https://benjamins.com/catalog/tlrp.18.08ros> (дата обращения: 19.11.2019).

доступ к культурному содержимому понятий во времени и в пространстве»¹. Исследователь также подчеркивает: концептуальные метафоры служат источником для создания терминологических метафор, они связаны с «непосредственным опытом народа, с наивной картиной мира, отраженной в языке»².

Как можно заметить, ученые считают, что основой для терминологических метафор служат метафоры концептуальные. В связи с этим для автора статьи важно прояснить, что значит это понятие. Прежде всего, следует отметить: не все ученые выделяют концептуальную метафору как особую категорию. Так, согласно Г. Н. Склярёвской, существуют всего два типа метафор: языковая и художественная. Основная разница между ними состоит в том, что языковая метафора (ЯМ) отражает общеязыковую картину мира, в то время как метафора художественная (ХМ) индивидуальна и передает взгляд на мир только своего создателя. Ученый утверждает: «ЯМ имеет системный характер, объективна (отражает коллективные предметно-логические связи), выполняет коммуникативную функцию, “анонимна”, воспроизводима. ХМ внесистемна, субъективна (отражает индивидуальный взгляд на мир), выполняет эстетическую функцию, сохраняет “авторство”, обладает максимальной синтагматической обусловленностью, уникальна, невоспроизводима»³.

С развитием и популяризацией идей когнитивной лингвистики целый ряд лингвистических проблем получил новое освещение и решение. Как отмечают В. З. Демьянков и Е. С. Кубрякова, это прежде всего проблемы категоризации и концептуализации, проблемы языковой картины мира; проблемы соотношения языковых структур с когнитивными и т. п.⁴ Метафоры также стали рассматриваться по-другому, среди них выделился новый тип – так называемые концептуальные или когнитивные метафоры, отличающиеся от первых двух видов.

Основоположниками идеи о концептуальных метафорах являются Дж. Лакофф и М. Джонсон. По словам ученых, «метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность. Обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по своей сути метафорична»⁵. Таким образом, основное свойство концептуальной метафоры – ее непосредственная связь с человеческим мышлением, она выступает в роли связующего звена между речевой деятельностью и мыслительными процессами. Более лаконичное определение концептуальной метафоры предлагают О. В. Александрова и М. Л. Ремнева: «концептуальные метафоры являются частью поэтической картины мира»⁶.

¹ Лыкова Н. Н. Метафора в терминологии права (на материале старофранцузских источников) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 107.

² Там же. – С. 108.

³ Склярёвская Г. Н. Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург: Наука, 2004. – С. 34.

⁴ Демьянков В. З., Кубрякова Е. С. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / под редакцией Е. С. Кубряковой. – Москва: МГУ, 1996. – 245 с.

⁵ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – С. 25.

⁶ Ремнева М. Л. Ломоносовские чтения – 2018 на филологическом факультете Московского университета // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2018. – № 6. – С. 248.

Следует отметить: вопрос взаимоотношений между языковыми и когнитивными метафорами весьма сложен и до сих пор окончательно не решен, поэтому ряд ученых признает тот факт, что «в реальной речемыслительной деятельности оба типа метафор находятся в сложных речепорождающих отношениях»¹.

Попытку провести различие между языковыми и концептуальными метафорами делает Э. Р. Хамитова, которая утверждает: «концептуальные метафоры обладают высокой степенью абстрактности, реализуясь в конкретных языковых и образных метафорах, концептуальные метафоры уопостигаемы и вычлняются из культурно-языкового пространства в исследовательских целях, конкретные метафорические образы существуют естественно. Концептуальные метафоры не соотносятся с отдельными предметами действительности, а концептуализируют цельные смысловые пространства, тогда как вербализация результатов процесса концептуальной метафоризации осуществляется уже на уровне частных случаев метафоры – языковых и авторских»².

Таким образом, относительно концептуальных метафор можно сделать ряд выводов. Во-первых, это максимально абстрактные единицы, связанные напрямую с человеческим мышлением и находящие отражение в более конкретных языковых метафорах. Во-вторых, многие концептуальные метафоры, являясь отражением языковой картины мира, универсальны для ряда народов и культур. В-третьих, будучи обобщенными, концептуальные метафоры связаны не с конкретными объектами действительности, а с целыми смысловыми пространствами.

В морской терминологии статус концептуальных метафор неоднозначен. Формально они, безусловно, присутствуют, но имеют ряд особенностей. В качестве примера рассмотрим концептуальную метафору *sea*. Как известно, море часто сравнивают с жизнью человека, поэтому подобный концепт породил целый ряд более частных терминологических метафор, когда термин меняет свое значение и начинает обозначать какой-либо аспект нашей жизни, например: *to be adrift* – «дрейфовать», *быть брошенным на произвол судьбы*; *to keep afloat* – «быть на плаву», *перебиваться, сводить концы с концами*; *to cast anchor* – «бросить якорь», *остепениться* и т. д.³ В данных случаях значения терминов метафоризируются, а сам термин становится частью общего языка. Здесь мы сталкиваемся с таким явлением, как детерминологизация, при которой устраняется однозначное соответствие каждого термина конкретному объекту. Следовательно, эти термины остаются за пределами исследования, поскольку перестают быть единицами, служащими для выражения научных понятий.

Целью данной работы является выделение основных категорий метафор, лежащих в основе морских терминов. При этом в качестве объектов анализа выступают исключительно термины, которые не подверглись детерминологизации и сохранили узкоспециализированное значение. Именно поэтому, прояснив разницу между язы-

¹ Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. – Москва: Флинта, Наука, 2005. – 174 с.

² Хамитова Э. Р. К вопросу о соотношении индивидуально-авторских, языковых и концептуальных метафор // Вестник Башкирского университета. – 2011. – № 1. – С. 156.

³ Скрыгин Л. Н., Каланов Н. А. Англо-русский словарь морских идиом и жаргона. – Москва: Моркнига, 2013. – С. 17.

ковыми, художественными и концептуальными метафорами, автор сосредотачивает свое внимание на первом типе – языковых метафорах. Таким образом, в данном исследовании под терминологическими метафорами понимаются *языковые* терминологические метафоры.

Классификация морских терминологических метафор

В рамках морской терминологии встречается достаточно значительное количество терминов, в основе которых лежит метафора. В ходе исследования было принято решение разделить их на ряд соответствующих категорий.

Первая и наиболее крупная категория морских терминологических метафор представлена метафорами **антропоморфными**, в которых суда сравниваются с человеком или уподобляются ему. По словам В. Н. Телия, весь спектр антропоморфности воплощается в метафорических наименованиях, поскольку человеку свойственно измерять все формы бытия в масштабе своего опыта и значения, по образу и подобию своему¹.

Среди антропоморфных метафор в морской терминологии уместно выделить ряд подкатегорий. Первую из них составляют термины, в основе которых лежит сравнение корабля с человеком, благодаря данному сопоставлению нематериальный объект «одушевляется». В качестве примера можно привести такие термины, как *sister ship* – “a **ship** of the same class as, and therefore virtually identical in design and appearance to, another **ship**. **Sister ships** share an identical or nearly identical **hull** and superstructure layout, similar **displacement**, and roughly comparable features and equipment”² и *mother ship* – “a **vessel** which leads, serves, or **carries** smaller **vessels**, in the latter case either **releasing** them and then proceeding independently or also **recovering** them after they have completed a mission or operation”³. В первом случае термин обозначает корабль, который по своему классу, конструкции и техническому оснащению практически идентичен другому судну. Такие суда рассматриваются как родственные, в данном случае, переводя буквально, сестринские. Во втором случае речь идет о *плавбазе* – судне, которое ведет или обслуживает более мелкие суда; здесь очевидно сравнение с матерью, помогающей маленьким детям. Таким образом, в обоих случаях суда уподобляются людям – матери или сестре. Другим примером термина в данной категории является термин *ship's husband* (*агент судовладельца, в обязанности которого входит ведение любых дел, связанных с судном*) – “an **agent** appointed by the **owner** of a **ship**, and **invested** with authority to make the requisite repairs, and attend to the **management**, equipment, and other concerns of the **ship** he is usually **authorized** to act as the **general agent** of the owners, in relation to the ship in her **home port**”⁴. Очевидно, что в данном случае судно вновь сравнивается с женщиной, у которой есть муж, решающий все возникающие вопросы.

¹ Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – Москва: Наука, 1988. – С. 27.

² Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

³ Там же.

⁴ Farlex the legal dictionary. – URL: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com> (дата обращения: 19.11.2019).

Вторая подкатегория морских антропоморфных метафор представлена терминами, основанными на уподоблении частей корабля частям человеческого тела. Данная категория довольно многочисленна и включает в себя следующие примеры:

– *Brow* – a small curved angle or flanged **plate** fitted on the outside of the **shell of a ship** over an **air port** to prevent water running down the ship's side from entering the open **port** (козырек над иллюминатором)¹.

– *Cheeks* – the **bilgeways**, or curve of the **bilges** (наделки в виде толстых досок, прибитых к мачте с боков, ниже тона. Служат для поддержания лонга-салингов)².

– *Throat* – the forward top corner of a **square fore** and **aft sail**; the end of the **gaff**, next to the **mast** (верхний галсовый угол; конец гафеля рядом с мачтой)³.

– *Head* – the forwardmost or uppermost portion of the **ship**; the top edge of a **sail** (передняя часть корабля, верхняя часть паруса)⁴.

– *Waist* – the **central deck** of a ship between the **forecastle** and the **quarterdeck** (центральная часть судна)⁵.

– *Foot* – the lower edge of any **sail**; the bottom of a **mast** (нижний край паруса, нижняя часть мачты)⁶.

Таким образом, приведенные выше примеры показывают, что у судна помимо довольно стандартного деления на головную часть (*head* – голова) и основную часть (*waist* – талия) появляются *eyebrows* – брови, *cheeks* – щеки и *throat* – горло.

Третья подкатегория антропоморфных метафор в морской терминологии включает в себя термины, которые обозначают какое-либо действие / признак, свойственное человеку, но приписываемое судну. В качестве примера можно рассмотреть термин *dressing down* – “treating old **sails** with oil and wax to renew them”⁷, сравнивающий обновление парусов на судне с процессом переодевания. Схожим термином является *dress overall* – “to string **International Code of Signals flags**, arranged at random, from **stemhead** to **masthead**, between **mastheads**, and then down to the **taffrail**, on a ship in harbor as a sign of celebration of a national, local, or personal anniversary, event, holiday, or occasion”⁸, т. е. вывешивание на мачте судна сигнальных флагов в определенном порядке в честь какого-либо праздника или события особой важности. В данном случае корабль как бы «наряжается» в честь значимого события. Не менее интересным термином является *squat effect* – “the phenomenon by which a **vessel** moving quickly through **shallow water** creates an area of **lowered pressure** under its **keel** that reduces the ship's **buoyancy**, particularly at the **bow**. The **reduced buoyancy** causes the ship to ‘squat’ lower in the water than would ordinarily be expected, and thus its effective

¹ Maritime Dictionary. – URL: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (дата обращения: 19.11.2019).

² Самойлов К. И. Морской словарь: в 2 т. – Москва – Ленинград: Военно-морское Издательство НКВМФ, 1941. – Т. 2. – С. 538.

³ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

draught is increased”¹. Этот термин называет явление, при котором корабль при большой скорости на небольшой глубине «проседает» в воде. Глагол *squat* в английском языке обозначает *приседать*; таким образом, действие, свойственное человеку, выполняет неодушевленный объект. Также показательным термином является *disabled vessel* – “a damaged or impaired vessel not able to proceed by its own”². В данном случае прилагательное *disabled*, которое обычно используется по отношению к лицам с ограниченными возможностями, применяется при описании судна, тем самым очеловечивая его.

Четвертую и последнюю подкатегорию антропоморфных метафор в морской терминологии составляют термины, связанные с атрибутами человеческого быта. В качестве примера можно привести такой термин, как *crown* – “term used denoting the **round-up** or **camber of a deck**” (*погибель палубы*). Другим примером в данной категории является термин *umbrella* – “a metal shield in the form of a frustum of a cone, fitted to the outer casing of the **smokestack** over the air casing to keep out the weather” (*зонтик над дымовой трубой судна*)³. Таким образом, судно приобретает следующие атрибуты: *зонтик* и *корона*.

Помимо антропоморфных метафор в морской терминологии выделяется такая крупная группа, как **зооморфные** метафоры, связанные с названиями млекопитающих, птиц и прочих представителей животного мира. Некоторые ученые отмечают, что зооморфные метафоры «относятся к национально-культурной специфике соответствующего народа, поскольку те знания о мире, которые лежат в основе метафор о животных, мало соотносятся с научными данными о реальном поведении животных»⁴. Исследователи также подчеркивают оценочную функцию данного типа метафор; так, по словам Е. М. Вольф, «метафоры типа животное – человек несут четкие и постоянные оценочные коннотации. Цель этих метафор – приписать человеку некоторые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл, так как перенос на человека признаков животных подразумевает оценочные коннотации. Сами названия животных оценки не содержат»⁵.

В случае с морскими терминами не все вышеперечисленные особенности становятся очевидны, поскольку зачастую зооморфная метафора используется не для обозначения человека, а входит в состав термина, называющего неодушевленный предмет или действие. Тем не менее зооморфная метафора может быть использована по отношению к членам экипажа, и в этом случае утверждения И. И. Сандомирской и Е. М. Вольф оказываются вполне правомерны, как, например, в случае с термином *sea dog*, обозначающим бывалого моряка. Следует, однако же, отметить, что данный

¹ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

² Encyclopaedia of marine technology. – URL: <https://www.wartsila.com/encyclopedia/term/disabled-ship> (дата обращения: 19.11.2019).

³ Maritime Dictionary. – URL: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (дата обращения: 19.11.2019).

⁴ Сандомирская И. И. Эмотивный компонент в значении глагола // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности / под редакцией В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1991. – С. 127.

⁵ Вольф Е. М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте / под редакцией В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1988. – С. 59.

термин занимает неоднозначное положение и относится скорее к жаргонизму, чем непосредственно к специализированному понятию ввиду сфер использования и стилистической маркированности. Прочие примеры не являются столь неоднозначными, и, как было сказано выше, используются применительно к неодушевленным объектам или действиям.

Первую подкатегорию зооморфных метафор в морской терминологии составляют метафоры, в основе которых лежит сравнение корабля, его элементов или действий с животным. Примерами являются такие термины, как:

– *Dolphin* – “a cluster of **piles** driven into the **bottom of a waterway** and bound firmly together for the **mooring of vessels**” («дельфин» – структура в воде для швартовки судов)¹.

– *Catboat* – “a **cat-rigged vessel** with a single **mast** mounted close to the **bow**, and only one **sail**, usually on a **gaff**” («кэт» – судно с одним парусом на самой мачте)².

– *Lame duck* – “term for **disabled vessel** that had to fall out of a convoy and thus became easy prey for **submarines**” («хромая утка» – судно, вышедшее из строя)³.

– *Turtling* – “in **dinghy sailing** especially (but can include other boats), a boat is said to be **turtling** or to **turn turtle** when the boat is fully inverted with the **mast** pointing down to the lake bottom or **seabed**” (явление, при котором судно переворачивается вверх дном)⁴.

Вторая подкатегория зооморфных терминологических метафор представлена терминами, в основе которых лежит сравнение не с животным в целом, а с каким-то его признаком или атрибутом. В качестве примера можно привести такой термин, как *whiskers* – “spreaders from the **bows** to spread the **bowsprit shrouds**” («усы» бушпрута)⁵. Другим примером является термин *crow's nest* – “specifically a **masthead** constructed with sides and sometimes a roof to shelter the lookouts from the weather, generally by **whaling vessels**, this has become a generic term for what is properly called **mast-head**”⁶. Так называемое *воронье гнездо* обозначает наблюдательный пост над марсовой площадкой фок-мачты.

Таким образом, на основании вышеприведенных примеров можно сделать следующий вывод: большинство терминологических зооморфных метафор в системе морской терминологии не несут в себе оценочных коннотаций и являются стилистически нейтральными. Исключение здесь составляет термин *lame duck*, где негативная оценка передается за счет слова *lame* – *хромой*.

Следующую категорию составляют термины, имеющие в своей основе **цветовые метафоры**. Данная категория не слишком многочисленна и включает в себя такие

¹ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

² Там же.

³ Maritime Dictionary. – URL: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (дата обращения: 19.11.2019).

⁴ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

⁵ Там же.

⁶ Maritime Dictionary. – URL: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (дата обращения: 19.11.2019).

термины, как *black cargo* – “*cargo* banned by general *cargo workers*; generally because the *cargo* is dangerous or hazardous to health”¹ («черный груз», груз, который докеры отказываются обрабатывать)², *shipping of green water* – заливание палубы волной³, *black gang* – “the part of a *ship's crew* that works in the *engine room*” (корабельные ко-чегары)⁴. Данная категория интересна тем, что значение термина практически невозможно угадать, опираясь на традиционный культурный цветовой код. Так, например, если обычно в английском языке прилагательное *green* – зеленый обозначает либо неопытность (*green-hand sailor* – неопытный моряк), либо явления, связанные с экологией (*green movement*), то в случае с термином *shipping of green water* реализовано совершенно другое значение.

Значительное количество метафор, лежащих в основе морских терминов, связаны с какой-то **характеристикой судна, его части или методом навигации**. Эта категория сложна для более однозначного классифицирования ввиду своего разнообразия и включает в себя такие примеры, как *paper boat* – “*boat* constructed from light materials, especially thin *planks of wood*” (малотоннажное судно)⁵; *cold ship* – судно, машины которого не запущены⁶; *dead ship* – “a *vessel* which is unable to *proceed* under its own power, or to *manoeuvre* with its own *steering gear* or to work its own *anchors* or has any part of the *hull* structure removed, or under repair which may affect the *water-tight integrity* of the *ship*”⁷ («мертвое судно», пароход с потушенными топками из котлов)⁸; *fire ship* – “a *military vessel* loaded with combustible material, set on fire, and set adrift to destroy enemy *ships* or *fortifications*” (корабль, на борту которого находятся взрывоопасные или легко воспламеняемые вещества)⁹; *dead reckoning* – “a method of navigation that estimates a ship's position from the distance run measured by the log and the course steered, with corrections for factors such as tide and leeway”¹⁰ (навигация методом счисления пути) и ряд др.

Также несколько слов следует сказать о **библейских метафорах** в указанной терминологии. Данная категория метафор является довольно распространенной, прежде всего, в художественной литературе, однако нередко они используются и в

¹ McNicholas M. *Maritime Security: An Introduction*. – Woburn: Butterworth-Heinemann, 2011. – P. 389.

² Скрыгин Л. Н., Каланов Н. А. *Англо-русский словарь морских идиом и жаргона*. – Москва: Моркнига, 2013. – С. 57.

³ Фаворов П. А. *Англо-русский морской словарь* (около 50 000 терминов). – Москва: Советская энциклопедия, 1973. – С. 599.

⁴ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

⁵ Скрыгин Л. Н., Каланов Н. А. *Англо-русский словарь морских идиом и жаргона*. – Москва: Моркнига, 2013. – С. 42.

⁶ Там же. – С. 203.

⁷ Marine Department. – URL: <https://www.mardep.gov.hk/en/forms/nstrdead.html> (дата обращения: 19.11.2019).

⁸ Скрыгин Л. Н., Каланов Н. А. *Англо-русский словарь морских идиом и жаргона*. – Москва: Моркнига, 2013. – С. 203.

⁹ The Free Dictionary. – URL: <https://www.thefreedictionary.com/fire+ship> (дата обращения: 19.11.2019).

¹⁰ Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

профессиональном языке. В качестве примера можно привести такой термин, как *Judas door* – «иудина дверь», аварийный лаз в двери каюты. Здесь метафора вполне очевидна и связана с преданием о двери, через которую вышел Иуда, чтобы совершить предательство Христа. Другим примером является термин *apostles* – “either of a pair of upright members flanking and securing the **bowsprit** of a **ship** at the **bow**, often used as **mooring bitts**”¹ – так называемые «апостолы» – деревянные битенги и кнехты на парусном судне. Поскольку их обычно бывает 12 штук, очевиден намек на 12 апостолов, ближайших учеников Христа. Интересен такой термин, как *holy stone* – “a soft and brittle **sandstone** that was formerly used in the **Royal Navy** and **US Navy** for scrubbing and whitening the wooden **decks** of **ships**”², – в дословном переводе так называемый *священный камень* – кусок песчаника, предназначенный для того, чтобы драить палубу. Подобное название породило словосочетание *holystoning the deck* – палубу драили на коленях, из-за чего данное действие сравнивалось с актом богослужения³. Библейские метафоры в морской терминологии составляют относительно небольшой процент, но они крайне интересны для изучения, поскольку тесно связаны с культурными представлениями не одного, а многих народов, т. е. транснациональны. Любая нация, признающая священный характер Библии, вероятно, знакома с ее постулатами, основными текстами и притчами, которые и стали основой для ряда метафор в морской терминологии.

Выводы

Данное исследование охватывает далеко не все категории метафор, встречающихся в морской терминологии, однако анализирует наиболее крупные из них. Несмотря на то, что в морской терминологии встречаются как художественные, так и языковые и концептуальные метафоры, автор акцентирует свое внимание на языковых метафорах. В рамках языковых метафор были выделены антропоморфные, зооморфные, цветочные метафоры, метафоры, связанные с кораблями, а также библейские метафоры. Исследование показало, что среди порядка 1000 изученных морских терминов есть 130 единиц (приблизительно 13 %), имеющих в основе метафору и не подвергшихся терминологизации. Из этого числа наибольшее процентное соотношение (37 %) составляют термины, в основе которых лежит антропоморфная метафора различных подвидов. Второе место (28 %) занимают термины, имеющие в основе зооморфную метафору. Далее следуют метафоры, связанные с судами в целом, – 17 %, затем цветочные – 12 % и, наконец, библейские – 6 %. Примечательно, что морские термины, основанные на зооморфных метафорах, не несут в себе никаких коннотаций и не являются стилистически маркированными. Исследование также показало, что термины, основанные на цветочных метафорах, не связаны с традиционным для английского языка цветочным кодом.

¹ The Random House Unabridged Dictionary. – URL: <https://www.infoplease.com> (дата обращения: 19.11.2019).

² US Navy Information – Origins of Navy Terminology page. – URL: <http://www.navy.mil/nydata/traditions/html/ navyterm.html> (дата обращения: 19.11.2019).

³ Там же.

Наиболее маркированными являются библейские метафоры, которые используются не только в профессиональном языке, но и в художественной литературе, выполняют как номинативную, так и экспрессивную функции.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении знаний о типах метафор в морской терминологии; автором была предложена классификация языковых метафор, лежащих в основе морских терминов. **Практическая значимость** состоит в возможности создания специализированных словарей, посвященных морским метафорам, а также переводческих словарей метафоризированных терминов.

Исследование метафор в морской терминологии является плодотворной темой, которая, в силу своей масштабности, не может быть описана в одной статье. Данное исследование предложило классификацию основных морских терминологических метафор, однако открытыми остаются вопросы о концептуальных и художественных метафорах в указанной терминологии, о функционировании морских метафор в различных типах дискурса, о трудностях перевода метафор. Все вышеперечисленные вопросы подлежат дальнейшему анализу.

Литература

Абрамян К. Г. Морской энциклопедический справочник. – Ленинград: Судостроение, 1986. – 518 с.

Александровская Л. В. Семантика термина как члена общелитературной лексики (на материале английской морской терминологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва: [б. и.], 1973. – 24 с.

Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. – Москва: Флинта, Наука, 2005. – 416 с.

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Советская энциклопедия, 1960. – 607 с.

Виноградов В. А. Термин в научном дискурсе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2–1. – С. 368–372.

Винокур Г. О. Избранные труды по русскому языку. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 492 с.

Вольф Е. М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте / под редакцией В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1988. – С. 52–64.

Герд А. С. Семантика термина и его значение // Лингвистическая терминология в советском языкознании. Тезисы докладов республиканской научной конференции (22–24 мая 1991 г.). – Нижний Новгород: ННГУ, 1991. – С. 17–18.

Демьянков В. З., Кубрякова Е. С. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / под редакцией Е. С. Кубряковой. – Москва: МГУ, 1996. – 245 с.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Лапшина М. Н. Семантическая эволюция английского слова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 1998. – 160 с.

Лыкова Н. Н. Метафора в терминологии права (на материале старофранцузских источников) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 106–111.

Ремнева М. Л. Ломоносовские чтения – 2018 на филологическом факультете Московского университета // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2018. – № 6. – С. 237–252.

Самойлов К. И. Морской словарь: в 2 т. – Москва – Ленинград: Военно-морское Издательство НКВМФ, 1941. – Т. 2. – 644 с.

Сандомирская И. И. Эмотивный компонент в значении глагола // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности / под редакцией В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1991. – С. 114–136.

Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург: Наука, 2004. – 152 с.

Скрягин Л. Н., Каланов Н. А. Англо-русский словарь морских идиом и жаргона. – Москва: МОРКНИГА, 2013. – 250 с.

Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – Москва: Наука, 1988. – С. 26–52.

Фаворов П. А. Англо-русский морской словарь (около 50 000 терминов). – Москва: Советская энциклопедия, 1973. – 791 с.

Хамитова Э. Р. К вопросу о соотношении индивидуально-авторских, языковых и концептуальных метафор // Вестник Башкирского университета. – 2011. – № 1. – С. 155–157.

Assal A. La metaphorisation terminologique // Terminologie et traduction. – 1994. – Vol. 2. – P. 235–242.

Encyclopaedia of marine technology. – URL: <https://www.wartsila.com/encyclopedia/term/disabled-ship> (дата обращения: 19.11.2019).

Farlex the legal dictionary. – URL: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com> (дата обращения: 19.11.2019).

Glossary of Nautical Terms. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (дата обращения: 19.11.2019).

Marine Department. – URL: <https://www.mardep.gov.hk/en/forms/nstrdead.html> (дата обращения: 19.11.2019).

Maritime Dictionary. – URL: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (дата обращения: 19.11.2019).

McNicholas M. Maritime Security: An Introduction. – Woburn: Butterworth-Heinemann, 2011. – 472 p.

Prandi M., Rossi M. Les metaphores dans la creation de terminologie // Terminologie: textes. Discours, et acces aux savoirs specialises. – 2012. – P. 7–19.

Rossi M. Terminological metaphors and the nomadism of specialized terms. – URL: <https://benjamins.com/catalog/tlrp.18.08ros> (дата обращения: 19.11.2019).

The Free Dictionary. – URL: <https://www.thefreedictionary.com/fire+ship> (дата обращения: 19.11.2019).

The Random House Unabridged Dictionary. – URL: <https://www.infoplease.com> (дата обращения: 19.11.2019).

US Navy Information – Origins of Navy Terminology page. – URL: <http://www.navy.mil/nydata/traditions/html/navyterm.html> (дата обращения: 19.11.2019).

References

Abramian K. G. *Morskoi entsiklopedicheskii spravochnik* [Maritime Encyclopedical Directory]. Leningrad: Sudostroenie, 1986. 518 p.

Aleksandrovskaia L. V. *Semantika termina kak chlena obshcheliteraturnoi leksiki (na materiale angliiskoi morskoi terminologii)* [Semantics of term as a part of common vocabulary (by the material of English maritime terminology): abstract PhD thesis in philol. sci.]. Moscow. 1973. 24 p.

Alefirenko N. F. *Sovremennye problemy nauki o iazyke* [Modern problems of the language science]. Moscow: Flinta, Nauka, 2005. 126 p.

Akhmanova O. S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1960. 607 p.

Vinogradov V. A. Termin v nauchnom disкурсе [A term in scientific discourse]. *Vestnik nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod], 2014, no. 2–1, pp. 368–372.

Vinokur G. O. *Izbrannye trudy po russkomu iazyku* [Selected works on the Russian language]. Moscow: Uchpedgiz, 1959. 492 p.

Vol'f E. M. Metafora i otsenka [Metaphor and evaluation]. *Metafora v iazyke i tekste* [Metaphor in language and in text; ed. by V. N. Teliia]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 52–64.

Gerd A. S. Semantika termina i ego znachenie [Semantics of term and its meaning]. *Lingvisticheskaya terminologiya v sovetskom iazykoznanii. Tezisy dokladov respublikanskoj nauchnoj konferentsii* (22–24 maia 1991 g.). [Linguistic terminology in the Soviet linguistics. National scientific conference abstracts (22–24 May 1991)]. Nizhny Novgorod: NNGU, 1991, pp. 17–18.

Dem'iankov V. Z., Kubriakova E. S. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* [Concise dictionary of cognitive terms; ed. by E. S. Kubriakova]. Moscow: MGU, 1996. 245 p.

Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafora, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p.

Lapshina M. N. *Semanticheskaya evoliutsiya angliiskogo slova* [Semantic evolution of English words]. St Petersburg: Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, 1998. 160 p.

Lykova N. N. Metafora v terminologii prava (na materiale starofrantsuzskikh istochnikov) [Metaphor in law terminology (on the basis of old French sources)]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Chelyabinsk State University Bulletin], 2016, no. 4, pp. 106–111.

Remneva M. L. Lomonosovskie chteniia – 2018 na filologicheskom fakul'tete Moskovskogo universiteta [Lomonosov readings 2018 at the philological faculty of Moscow State University]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya* [Moscow University Bulletin. Series 9. Philology], 2018, no. 6, pp. 237–252.

Samoilov K. I. *Morskoi slovar'*: v 2 t. [Maritime dictionary: in 2 volumes]. Moscow – Leningrad: Voenno-morskoe Izdatel'stvo NKVMF, 1941. 644 p.

Sandomirskaya I. I. Emotivnyi komponent v znachenii glagola [Emotive component in the meaning of a verb]. *Chelovecheskii faktor v iazyke. Iazykovye mekhanizmy ekspressivnosti* [Human factor in the language. Linguistic mechanisms of expressivity; ed. by V. N. Teliia]. Moscow: Nauka, 1991, pp. 114–136.

Skliarevskaya G. N. *Metafora v sisteme iazyka* [Metaphor in the system of language]. St Petersburg: Nauka, 2004. 152 p.

Skriagin L. N., Kalanov N. A. *Anglo-russkii slovar' morskikh idiom i zhargona* [English-Russian dictionary of maritime idioms and jargon]. Moscow: Morkniga, 2013. 250 p.

Teliia V. N. Metafora kak model' smysloproizvodstva i ee ekspressivno-otsenochnaia funktsiya [Metaphor as the model of meaning production and its expressive and evaluative functions]. *Metafora v iazyke i tekste* [Metaphor in language and text]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 26–51.

Favorov P. A. *Anglo-Russkii morskoi slovar' (okolo 50 000 terminov)* [English-Russian maritime dictionary. About 50,000 terms]. Moscow: Ripol Klassik, 1973. 791 p.

Khamitova E. R. K voprosu o sootnoshenii individual'no-avtorskikh, iazykovykh i kontseptual'nykh metafor [To the question of correlating individual and author, language and conceptual metaphors]. *Vestnik Bashkirskogo Universiteta* [Bulletin of Bashkir University], 2011, no. 1, pp. 155–157.

Assal A. La metaphorisation terminologique. *Terminologie et traduction*, 1994, vol. 2, pp. 235–242.

Encyclopaedia of marine technology. Available at: <https://www.wartsila.com/encyclopedia/term/disabled-ship> (accessed: 19.11.2019).

Farlex the legal dictionary. Available at: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com> (accessed: 19.11.2019).

Glossary of Nautical Terms. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_nautical_terms (accessed: 19.11.2019).

Marine Department. Available at: <https://www.mardep.gov.hk/en/forms/nstrdead.html> (accessed: 19.11.2019).

Maritime Dictionary. Available at: <https://officerofthewatch.com/tools/maritime-dictionary> (accessed: 19.11.2019).

McNicholas M. *Maritime Security: An Introduction*. Woburn: Butterworth-Heinemann, 2011. 472 p.

Prandi M., Rossi M. Les metaphores dans la creation de terminologie. *Terminologie: textes. Discours, et acces aux savoirs specialises*, 2012, pp. 7–19.

Rossi M. *Terminological metaphors and the nomadism of specialized terms*. Available at: <https://benjamins.com/catalog/tlrp.18.08ros> (accessed: 19.11.2019).

The Free Dictionary. Available at: <https://www.thefreedictionary.com/fire+ship> (accessed: 19.11.2019).

The Random House Unabridged Dictionary. Available at: <https://www.infoplease.com> (accessed: 19.11.2019).

US Navy Information – Origins of Navy Terminology page. Available at: <http://www.navy.mil/navydata/traditions/html/navyterm.html> (accessed: 19.11.2019).

Примечание: работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора А. Г. Анисимовой.

Для цитирования: Федотова А. Е. Языковые метафоры в англоязычной морской терминологии // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 101–115. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-9

For citation: Fedotova A. E. Language metaphors in English maritime terminology. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 101–115. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-9

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-10

УДК 373.2

© Белкина В. Н., Шакирова Е. В., 2020

Белкина Валентина Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор,
Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского
(Ярославль, Россия)
E-mail: kafedra.dosh@mail.ru

Belkina Valentina Nikolaevna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
(Yaroslavl, Russia)
E-mail: kafedra.dosh@mail.ru

Шакирова Елена Валерьевна

Старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида № 155»
(Иваново, Россия)
E-mail: cuclitsa@mail.ru

Shakirova Elena Valerievna

Senior kindergarten teacher,
Municipal Budgetary Pre-school Educational
Institution "General development
kindergarten № 155"
(Ivanovo, Russia)
E-mail: cuclitsa@mail.ru

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКОГО САДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

KINDERGARTEN SUBJECT ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF CHILDREN ACTIVITY: EVALUATION CRITERIA

Аннотация. Статья посвящена изучению развивающей и эстетической функций предметного пространства детского сада. Деятельность педагога по оформлению и проектированию развивающей предметно-пространственной среды дошкольной группы рассматривается как проектная работа, выполняющая эстетические и развивающие задачи. Сравнивая проектную деятельность в детском саду с оформительской, авторы приходят к выводу о приоритете функциональности и утилитарной ценности в продукте, а также ставят вопрос о необходимости особого подхода к оценке развивающей среды дошкольного учреждения. Формулируются критерии оценки проектирования и содержания развивающей среды дошкольных учреждений, приводится их описание.

Ключевые слова: дизайн, развивающая среда, детский сад, предметное пространство дошкольной группы

Abstract. The article considers developing and aesthetic functions of the kindergarten subject environment. The authors consider the teacher's activity on projecting and working out the development subject-spatial environment in a preschool group to be a design activity performing aesthetic and developing tasks. Comparing the design activity in the kindergarten with the decorative practice, the authors come to the conclusion about the primacy of function and utilitarian value in the design products, and also bring up an issue of the need for a special approach to the assessment of the development environment in a preschool institution. The authors also formulate the criteria for assessing the design and content of the development subject-spatial environment at preschool institutions and provide their description.

Keywords: design, development environment, kindergarten, subject environment in a preschool group

Введение

Организация среды, способной развивать и занимать ребенка, требует от воспитателя не просто знания возрастных особенностей дошкольников, а индивидуального и творческого подхода. Работая над созданием развивающей среды, нужно учитывать образовательные и личностные потребности детей, думать об удобстве расположения предметов и игрушек, привлекать детей к обустройству группы. Современная дошкольная педагогика при построении развивающей среды ориентируется на концептуальные основания личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми, раскрытой в работах В. А. Петровского и С. Л. Новоселовой. Известный исследователь в области построения развивающей предметной среды С. Л. Новоселова дает ей следующее определение: «это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка»¹. Л. С. Выготский признавал «возможность создания через предметную среду зоны ближайшего психического развития»².

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования приведены шесть требований к развивающей предметно-пространственной среде. Она должна быть:

- насыщенной;
- трансформируемой;
- полифункциональной;
- вариативной;
- доступной;
- безопасной³.

Развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения – один из показателей реализации творческого начала педагога. Нестандартно и оригинально оформленная групповая комната привлекает дошкольников, способствует проявлению их творчества и инициативы. Наполняя пространство, окружающее ребенка, интересными деталями, педагогу нужно многое придумывать и творчески перерабатывать, что требует различных навыков, связанных с ручным трудом, рукоделием и дизайном. Работники детских садов с удовольствием применяют свои творческие умения для оформления группы, наполнения игровых зон, создания привлекательного интерьера. Но, как показывает практика, это не всегда приносит пользу. Стараясь украсить помещение, педагоги часто совершают ошибки, ведущие к потере функциональности игровых материалов, снижению развивающего потенциала центров и зон детской активности.

¹ Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. – Москва: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2001. – 64 с.

² Асмолов А. Г., Кудрявцев В. Т. Лев Выготский: зона вариативного развития // Образовательная политика. – 2016. – № 3. – С. 2–5.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки РФ. – Москва: Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с.

Основная часть

Как правило, воспитатели пытаются оценивать детское художественное творчество и оформление групповой комнаты по признаку эстетики, под которой понимают, прежде всего, красоту, яркость и аккуратность. При этом педагоги забывают, что эстетика – это многогранное явление, имеющее свою специфику в дошкольном учреждении. Что же такое красота и эстетика? В одном из диалогов Сократа встречаем мысль о функциональной природе красоты: «Если они [предметы] сделаны хорошо для тех работ, ради которых мы их приобретаем, или если они по природе своей хороши для наших нужд, то они прекрасны»¹. Это значит, что для эстетической оценки необходимо учитывать назначение предмета. Так, произведение искусства мы будем оценивать, исходя из тех чувств, которое оно в нас пробуждает, однако продукту детской деятельности или интерьеру, созданному для детей, следует давать оценку по его функциональной значимости, исходя из особого назначения дошкольного учреждения. При оценке пространства, созданного для детей, важно учитывать не только эстетическую, но и развивающую сторону, поскольку дети приходят в детский сад не для созерцания красоты, а для развития в различных видах деятельности. Это значит, что оформление и содержание интерьера групповой комнаты в первую очередь должно быть направлено на создание условий для активности и познания ребенком предметов, объектов и свойств. В соответствии с этим мы выделяем следующие критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды детского сада:

- возможность проявления самостоятельности ребенка в различных видах деятельности;
- функциональная востребованность детьми всех элементов и зон предметного пространства;
- развивающее значение пространства группы детского сада для познавательной активности ребенка;
- индивидуальная привлекательность предметов, зон пространства дошкольной группы для ребенка.

Перечисленные критерии не умаляют важности эстетической стороны предметной среды, но подчеркивают ее развивающую функцию, приоритетную для работы в направлении интересов дошкольника. Данное положение схематически представлено на рисунке.

¹ Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. – Москва: АСТ, 2000. – Т. 8: в 2 кн. – Кн. II. – С. 87.

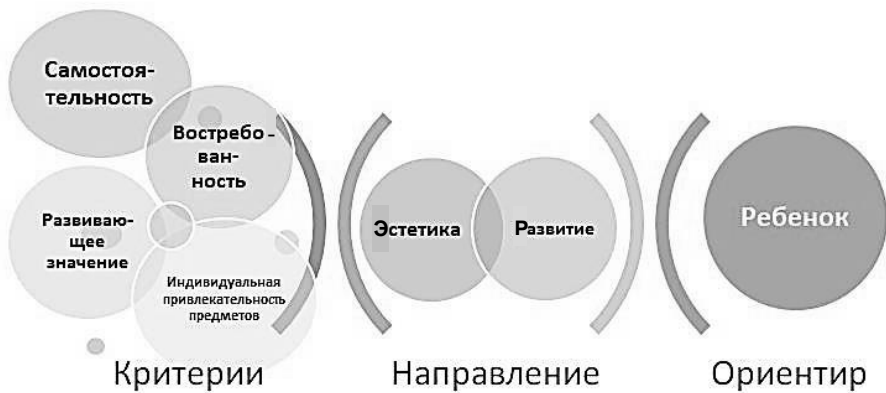


Рисунок. Критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды детского сада

Мы считаем, что первым критерием здесь является самостоятельность ребенка. Очень часто в детских садах можно увидеть выставки рисунков или поделок, в которых участие ребенка сведено к минимуму. Дошкольникам предлагают готовую идею, композицию, материалы, отобранные и приготовленные по количеству детей, заранее вырезанные взрослым заготовки и т. д. Ребенку остается только приклеить детали туда, куда покажет воспитатель, что-то обвести или закрасить. Конечно, такой подход обусловлен желанием воспитателей добиться большей «эстетичности» готового продукта: аккуратности поделки, соразмерности деталей и правильного их сочетания по цвету. Такая поделка будет выглядеть аккуратнее, чем та, которую дошкольник сделает сам – вырежет, выберет цветовые сочетания, нанесет узор. Но есть ли в ней ценность для ребенка и педагогическое значение? Следовательно, организуя дизайн-деятельность дошкольников или оценивая их творчество, важно обращать внимание на самостоятельность детей и развивающую составляющую данной деятельности, так как в творчестве ребенка главное не результат, а процесс, во время которого дошкольник приобретает новые навыки и самовыражается. Этот же критерий применим к оценке предметного пространства дошкольников. Ребенок должен иметь возможность самостоятельно взять, а затем убрать на место то, что ему нужно. Если все игрушки будут храниться на верхних полках и в закрытых шкафах, дошкольник не сможет быть свободен и самостоятелен в своем выборе и деятельности, так как ему придется постоянно обращаться за помощью к взрослому. Важно обеспечить возможность того, чтобы дети смогли все делать сами – играть, выбирать и убирать. Конечно, когда игрушки аккуратно стоят на полках или убраны в шкафы – это красиво, но следует учитывать в первую очередь потребность ребенка в самостоятельности и обеспечивать доступность игровых материалов. Для этого при подборе мебели для дошкольной группы следует отдавать предпочтение не готовым игровым уголкам, которые, занимая много места, ограничивают фантазию ребенка, а простым и удобным стеллажам с открытыми полками. На этих полках можно размещать крупные игрушки, а мелкие материалы лучше рассортировать по

контейнерам или корзиночкам, чтобы ребенок мог взять их и расположиться за столом или в любой групповой зоне. Данный вид организации хранения игрового материала восходит к развивающей среде по системе Монтессори, когда все игрушки и предметы находятся на открытых полках и доступны детям¹. Костюмы для переодевания и атрибуты для сюжетно-ролевых игр, как правило, хранятся в специальном «уголке ряженья» на вешалках или выдаются детям по требованию. Дело в том, что эти предметы, размещенные на виду, придают группе неряшливый вид, а хранение на вешалках неудобно для детей, так как у них не получается самостоятельно развешивать костюмы. На наш взгляд, атрибуты для сюжетно-ролевых игр и переодевания лучше вешать на крючки или убирать в специальные короба (большие контейнеры). Такой способ хранения будет удобен не только для игры детей, но и для самостоятельной уборки материалов на место.

Вторым критерием оценки пространственной среды является востребованность в детской деятельности игровых центров, зон и содержащихся в них материалов. Очень часто бывает, что изделия, созданные педагогами, детьми или их родителями, не применяются в детской деятельности. Это может быть связано с излишней бережливостью воспитателей или отсутствием функциональности в изделии. В такой ситуации ребенок не видит ценности в вещах, которыми он не может пользоваться или которые ему недоступны. Востребованность в оформлении развивающей среды выражается в возможности и желании детей применять в своей деятельности предлагаемые материалы. Еще в начале прошлого века в советских детских садах предпринимались попытки организации рабочих комнат и помещений для самостоятельного детского труда². Дошкольников привлекали к деятельности с инструментами, техническим оборудованием. В наше время все чаще тематические помещения и групповые зоны детского сада носят формальный характер, поскольку их наполнение недоступно или бесполезно для детей. Яркий пример невостребованности – уголки народной культуры, в которых педагоги размещают образцы русских народных промыслов (расписная посуда, глиняные игрушки и т. д.). Востребованы ли они детьми? Какую цель преследует педагог, создавая этот уголок? Возможно, лучше не делать из этих предметов выставку, а предоставить их для игры детей, разрешая сервировать кукольный стол вышитой скатертью и хохломской посудой, резать игрушечные овощи на городецкой доске и т. д. Мы считаем, что в группе не должно быть предметов, которые нельзя брать детям. Слишком дорогие или опасные объекты лучше убрать, а полезную площадь стеллажей и полок использовать для предметов, действительно востребованных детьми. Таким образом, красивые, но бесполезные для игры ребенка вещи – это не эстетика, а неправильное использование пространства группы, которое нужно наполнять по-настоящему востребованными объектами.

Педагог и художник Е. А. Флерица указывала на вред формализма и натурализма в игрушках, важности их игровой динамики: «Конь, который в руках ребенка “не

¹ Монтессори М. Дети – другие. – Москва: Карапуз, 2012. – 336 с.; Полякова М. Н. Предметная среда развития ребенка дошкольного возраста. От детских садов ПИДО до наших дней // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 1 (91). – С. 46–57.

² Белкина В. Н., Парфентьева Т. А. Среда детского сада в контексте социального воспитания ребенка (20–30-е годы XX века) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 6. – С. 158–164.

бежит”, – не конь и не игрушка. “Плохой, – заявляет ребенок. – Падает, таких конев не бывает”. Смысловое содержание и оформление игрушки должны находиться в полном единстве и соответствии с ее назначением»¹. Это значит, что при оформлении группового помещения, создания предметов детского интерьера нужно понимать, какую развивающую задачу будет решать тот или иной предмет, в какой деятельности ребенок сможет его применить, будет ли ему это интересно и полезно. Таким образом, кроме детской самостоятельности и востребованности, в качестве критерия оценки пространственной среды выделяем ее развивающее значение для дошкольника. Если на стене игровой комнаты несколько лет висит одна и та же картина – это не эстетика, а формальный подход. Все пространство помещения должно развивать ребенка, вызывать в нем вопросы, побуждать к деятельности и познавательной активности. Педагог не может выбирать для группы предметы, руководствуясь только их привлекательностью. Во многих дошкольных учреждениях из эстетических соображений были сделаны настенные росписи и фотообои с героями мультфильмов. Для взрослого человека эти объекты могут показаться красивыми и оправданными эстетическими потребностями ребенка. Но будут ли эти картины будить воображение дошкольника через месяц или год? Какие новые знания получит он от созерцания одних и тех же образов? Значит, это вовсе не эстетика, а снова безграмотное использование пространства. Гораздо лучше на этой стене разместить мобильную выставку детских рисунков или создать возможность для рисования и игры (меловая доска, фланелеграф, настенная мозаика и т. д.). Огромную пользу могут принести крупные изображения животных, цифр, букв и других интересных детям объектов, важно только обеспечить периодическую сменяемость этих изображений и их связь с текущими интересами и деятельностью дошкольников.

Ребенок проводит в группе большую часть дня, поэтому очень важно, чтобы его окружало пространство, которое не только развивает, но и создает атмосферу комфорта и уюта. Как пишет С. А. Лишаев, «уют – это такое место нахождения, в котором человек чувствует, что он принят, что он не чужой, а родной. Эстетической особенностью уютного места будет не его гармоничность и соразмерность сами по себе, а то, что оно воспринимается как свое, близкое»². Для создания уюта в группе важно наполнять ее предметами, близкими и знакомыми ребенку. Это не означает, что дошкольнику не нужны новые игрушки, материалы и ощущения, речь идет о предметах, имеющих непосредственное отношение к конкретному ребенку, о том, что сделано руками его родителей или им самим. Один из основателей экспериментальной эстетики Г. Т. Фехнер подчеркивал, что именно ассоциативный фактор «вливает силу, волнение, страсть» в восприятие предмета, вызывающего у нас эстетическое чувство и эстетическую оценку. Именно первичные впечатления выступают своеобразными носителями эстетического значения, и лишь благодаря сопутствующим ассоциациям создаются и тот субъективный смысл, и та специфическая экспрессия, ко-

¹ Флерица Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. – Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 263.

² Лишаев С. А. Уютное место (феномен уюта в эстетике пространства) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2010. – № 4. – С. 144–153.

торые получают воплощение в образе восприятия¹. Исходя из этого, можно заключить, что для ребенка наибольшей привлекательностью будет обладать предмет, вызывающий личные ассоциации и эмоции. Это могут быть предметы, сделанные самим дошкольником или имеющие для него важную игровую или личную значимость – отражающие участие ребенка в оформлении предметного пространства группы (например, фотографии детей, посещающих данную группу, их рисунки, поделки, использованные для оформления помещения). Кроме того, важно создавать такую систему хранения предметов и игрушек, при которой ребенок будет чувствовать к себе внимание и доверие. Для этого можно использовать разработанную вместе с детьми маркировку мебели, контейнеров и полок для хранения игровых материалов, применять изготовленные детьми пособия и плакаты и стараться заменять ими покупные изделия.

Выводы

Сформулируем краткие практические описания выделенных нами критериев оценки развивающей предметно-пространственной среды детского сада:

- **самостоятельность** может находить отражение как в организации хранения игровых материалов, так и в процессе детской деятельности. Все материалы необходимо располагать так, чтобы ребенок мог самостоятельно доставать и убирать нужные объекты. Предлагаемые детям материалы и виды деятельности должны соответствовать возможностям дошкольников и предполагать самостоятельное выполнение всех этапов деятельности при минимальной помощи педагога;

- **востребованность игровых материалов, зон и центров активности** выражается в постоянном интересе к ним детей, предоставлении возможности использования всех материалов в самостоятельной детской деятельности. Каждый предмет и материал, выставляемый для детей, должен иметь ценные игровые качества и возможности. Вещи, с которыми нельзя или неинтересно играть, не будут востребованы детьми;

- **развивающее значение пространственной среды** – это наполнение группы объектами и предметами, побуждающими детей к рассуждению, вопросам, познавательной или творческой деятельности. Это могут быть незнакомые предметы, книги, фотографии и иллюстрации, посвященные событиям или темам, волнующим дошкольников; игры, игрушки или условия для занимательной деятельности с различными материалами и веществами (стол для песка и воды, коллекции природных и других материалов, предметы для экспериментирования и творчества);

- **индивидуальная привлекательность предметного пространства** для ребенка может находить отражение в наличии предметов, связанных с детьми, посещающими группу, и их семьями. К таким предметам относятся фотографии детей и семей, рисунки, поделки, созданные дошкольниками и их родителями, предметы быта и декора, напоминающие ребенку о семье или приятных событиях.

¹ Конанчук С. В. Проблема синестезии в контексте экспериментальной эстетики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2013. – № 2. – С. 116–124.

Иногда педагоги не осознают, что при попытке заполнить интерьер только поделками детей и их родителей часто теряется весь смысл организации развивающей предметно-пространственной среды. Дошкольная группа – не магазин игрушек, не выставка и не музей старинных вещей. Это дом, где ребенок «проживает» свое детство, и задача педагогов – сделать так, чтобы этот дом стал для ребенка своим, родным, понятным и красивым. Основными причинами, по которым наши группы не выполняют свою развивающую задачу, мы считаем формальный подход к созданию и наполнению игровых зон, а также неправильное понимание педагогами эстетики оформления помещения¹. Необходимо менять отношение воспитателей к роли предметного пространства для развития детей в сторону функционального и ориентированного на ребенка подхода.

Литература

- Асмолов А. Г., Кудрявцев В. Т. Лев Выготский: зона вариативного развития // Образовательная политика. – 2016. – № 3. – С. 2–5.
- Белкина В. Н., Парфентьева Т. А. Среда детского сада в контексте социального воспитания ребенка (20–30-е годы XX века) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 6. – С. 158–164.
- Конанчук С. В. Проблема синестезии в контексте экспериментальной эстетики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2013. – № 2. – С. 116–124.
- Лишаев С. А. Уютное место (феномен уюта в эстетике пространства) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина им. А. С. Пушкина. – 2010. – № 4. – С. 144–153.
- Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. – Москва: АСТ, 2000. – Т. 8: в 2 кн.
- Монтессори М. Дети – другие. – Москва: Карапуз, 2012. – 336 с.
- Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. – Москва: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2001. – 64 с.
- Полякова М. Н. Предметная среда развития ребенка дошкольного возраста. От детских садов ПИДО до наших дней // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 1 (91). – С. 46–57.
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки РФ. – Москва: Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с.
- Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. – Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 334 с.
- Шакирова Е. В. Оформление групповой комнаты // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 9. – С. 63–66.

References

- Asmolov A. G., Kudriavtsev V. T. Lev Vygotskii: zona variativnogo razvitiia [Lev Vygotsky: zone of variable development]. *Obrazovatel'naia politika* [Educational policy], 2016, no. 3, pp. 2–5.

¹ Шакирова Е. В. Оформление групповой комнаты // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 9. – С. 63–66.

Belkina V. N., Parfent'eva T. A. Sreda detskogo sada v kontekste sotsial'nogo vospitaniia rebenka (20–30-e gody XX veka) [Kindergarten environment in the context of the child's social education (20–30s of the XX century)]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and social sciences], 2014, no. 6, pp. 158–164.

Konanchuk S. V. Problema sinestezii v kontekste eksperimental'noi estetiki [The problem of synesthesia in the context of experimental aesthetics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], 2013, no. 2, pp. 116–124.

Lishaev S. A. Uiutnoe mesto (fenomen uiuta v estetike prostranstva) [Cozy place (phenomenon of cosiness in aesthetics of space)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], 2010, no 4, pp. 144–153.

Losev A. F. *Istoriia antichnoi estetiki: v 8 t.* [History of ancient aesthetics: in 8 volumes]. Moscow: AST, 2000, vol. 8: in 2 iss.

Montessori M. *Deti – drugie* [Children are different]. Moscow: Karapuz, 2012. 336 p.

Novoselova S. L. *Razvivaiushchaia predmetnaia sreda: metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniu variativnykh dizain-proektov razvivaiushchei predmetnoi sredy v detskikh sadakh i uchebno-vospitatel'nykh kompleksakh* [Development subject environment: guidelines for the variable design projects of development subject environment in kindergartens and teaching-educational institutions]. Moscow: Tsentr “Doshkol'noe detstvo” im. A. V. Zaporozhtsa, 2001. 64 p.

Poliakova M. N. Predmetnaia sreda razvitiia rebenka doshkol'nogo vozrasta. Ot detskikh sadov PIDO do nashikh dnei [Object environment in a preschool child development from early childhood education department kindergartens till nowadays]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool education today], 2019, no. 1 (91), pp. 46–57.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniia: pis'ma i prikazy Minobrnauki RF [The federal state educational standard of preschool education: decrees and orders, Ministry of Education and Sciences of RF]. Moscow: Tvorcheskii tsentr Sfera, 2015. 96 p.

Flerina E. A. *Esteticheskoe vospitanie doshkol'nika* [Preschooler's aesthetic education]. Moscow: Akademiia pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1961. 334 p.

Shakirova E. V. Oformlenie gruppovoi komnaty [Group room design]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2018, no. 9, pp. 63–66.

Для цитирования: Белкина В. Н., Шакирова Е. В. Критерии оценки предметного пространства детского сада через призму детской деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 116–124. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-10

For citation: Belkina V. N., Shakirova E. V. Kindergarten subject environment through the eyes of children activity: evaluation criteria. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 116–124. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-10

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-11
УДК 373.2

© Вершинина Н. А., Лагутина Ю. В., 2020

Вершинина Надежда Александровна

Доктор педагогических наук, доцент,
профессор,
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования
(Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: wernadya@mail.ru

Vershinina Nadezhda Aleksandrovna

Doctor of Pedagogy,
Associate Professor, Professor,
Saint-Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education
(St Petersburg, Russia)
E-mail: wernadya@mail.ru

Лагутина Юлия Викторовна

Аспирант, старший преподаватель,
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования
(Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: juli-lagutina@mail.ru

Lagutina Iuliia Viktorovna

Postgraduate student, Senior Lecturer,
Saint-Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education
(St Petersburg, Russia)
E-mail: juli-lagutina@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

**EDUCATIONAL SUPPORT AS
AN ESSENTIAL CONDITION FOR THE
DEVELOPMENT OF CHILDREN'S
COGNITIVE INDEPENDENCE**

Аннотация. В статье обосновывается значимость развития познавательной самостоятельности в дошкольном возрасте. Сделано предположение о том, что предметом деятельности воспитателя по поддержке развития познавательной самостоятельности детей может выступать процесс совместного с воспитанником преодоления препятствий (проживания проблемных ситуаций), которые мешают дошкольнику самостоятельно достигать познавательных результатов. Представлены варианты реализации педагогами тактик профессиональной поддержки при решении проблемных ситуаций с детьми через применение отдельных педагогических приемов.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, педагогическая поддержка, тактика защиты, тактика помощи, тактика содействия, тактика взаимодействия

Abstract. The article substantiates the importance of the cognitive independence development at preschool age. The authors assume that in order to support the children's cognitive independence development an educator may together with a child focus on the process of overcoming obstacles (overcoming problem situations) that prevent a preschooler from achieving his own cognitive results. In the paper, there are options for applying educators' tactics of pedagogical support in addressing problem situations with children through implementation of different pedagogical strategies.

Keywords: cognitive independence, pedagogical support, tactics of defense, tactics of assistance, tactics of encouragement, tactics of interaction

Введение

Модернизация российской системы образования выдвинула на первый план задачу подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях стремительного обновления информации и необходимости в самостоятельном систематическом обновлении знаний. Современный подход к построению образовательного процесса детей дошкольного возраста все больше ориентируется на развитие умения самостоятельно получать, хранить, обрабатывать и применять информацию, тем самым позволяя осваивать новые знания, необходимые для жизнедеятельности. Именно в период дошкольного детства у детей впервые возникает потребность и готовность самостоятельно познавать окружающий мир, устанавливать причинно-следственные связи и стремиться к достижению поставленной цели¹.

В то же время вызывает беспокойство современная ситуация развития детей в практике работы дошкольных образовательных организаций. В частности, среди воспитателей детских садов распространена практика «пристраивания» образовательного процесса к потребностям детей, направленность на усвоение дошкольниками «готовых» знаний, умений и навыков. Педагоги часто «расчищают» путь познания перед детьми, организуя познавательную деятельность в излишне доступной, простой, легкой, игровой форме, не предполагающей затруднений и противоречий. В случае возникновения неожиданных трудностей воспитатели тотчас вооружают детей конкретным, единственно правильным решением и требуют от воспитанников его немедленного исполнения. Родители также не готовы оказывать дошкольникам помощь в процессе самостоятельного познания, а предпочитают все делать вместо них. Современная социальная ситуация развития дошкольников в семье зачастую основывается на страхе взрослых, что все вокруг может навредить ребенку. Родители изо всех сил стремятся оградить детей от предметов, представляющих потенциальную опасность, и любого эмоционального дискомфорта, поэтому самостоятельно решают все возникающие у дошкольников проблемы. Гиперопека со стороны многих родителей, пытающихся оградить своих детей от любых возникающих трудностей, сильно уменьшает шансы дошкольников овладеть познавательной самостоятельностью.

К чему приводит такая стратегия поведения? Следуя этому пути, мы воспитываем «хрупкое поколение», которое имеет моральную зависимость от взрослых и поэтому постоянно ждет от них решения любых, даже самых простых, задач. В условиях запрета развития познавательной самостоятельности вырастают нежизнеспособные, а потому несчастные члены общества, которые при отсутствии рядом с ними папы, мамы, воспитателя и т. д. неспособны самостоятельно осуществлять деятельность, требующую волевых усилий, принятия решений, творческого выполнения поставленных задач, ответственности за результат. Ученые² и педагоги-практики³

¹ Люблинская А. А. Воспитание самостоятельности у детей // Дошкольное воспитание. – 1962. – № 2. – С. 66–72.

² Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6–11.

³ Горлова Н. А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 1. – С. 3–6.

указывают на то, что у современного поколения детей дошкольного возраста происходит выраженное снижение познавательной самостоятельности. Результаты исследования¹, проведенного нами в 2014–2018 гг. в детских садах Москвы и Санкт-Петербурга, подтверждают эти данные. В связи с этим одной из основных задач, остро стоящих перед системой образования в современных условиях, является формирование у педагогов умения развивать познавательную самостоятельность детей.

Основная часть

В педагогической теории и практике в течение пятидесяти лет проводится интенсивное изучение познавательной самостоятельности (Л. С. Выготский, Д. Б. Годовикова, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). Имеются различные подходы к определению понятия «познавательная самостоятельность», проанализированы различные аспекты ее развития у детей и взрослых. Однако большинство научных работ по данной теме касаются, прежде всего, особенностей познавательной самостоятельности детей школьного возраста. Изучению познавательной самостоятельности дошкольников посвящены труды Г. Н. Гришковой, Т. В. Коломиец, З. А. Михайловой, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддякова, А. И. Савенкова и др.

Исследователи сходятся во мнении, что познавательная самостоятельность является высшим уровнем познавательной активности личности и качественной характеристикой познавательной деятельности человека.

Исследуя проблему познавательной активности детей, А. В. Запорожец², М. И. Лисина³, Д. Б. Эльконин⁴ подчеркивают существование у ребенка двух видов активности: собственной активности и той, которая стимулируется взрослым. Собственная активность ребенка специфична и универсальна, она разнообразно проявляется во всех сферах детской психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной. Принципиальное значение для развития детской самостоятельности приобретает тот факт, что в момент собственной активности ребенок негативно относится к помощи со стороны взрослого. В случае, когда активность стимулируется взрослым (второй тип), ребенок действует без проб и ошибок и получает заранее определенные педагогом или родителем результаты.

Таким образом, познавательная самостоятельность проявляется «в готовности ребенка при незначительной помощи взрослого или без нее инициативно осуществлять познавательную деятельность, предполагающую сознательную постановку, удержание и достижение познавательной цели, планируя и применяя различные спо-

¹ Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах (часть 1) // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 6. – С. 89–94; Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах (часть 2) // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 7. – С. 84–89.

² Запорожец А. В. Психология действия. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 731 с.

³ Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

⁴ Эльконин Д. Б. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста // Психологическая наука в СССР. – Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – С. 228–286.

собы действий, а также оценку полученного результата и собственных совершенных усилий»¹. Уровень развития познавательной самостоятельности зависит от степени оказания взрослым помощи в процессе познавательной деятельности ребенка.

Исследуя проблему познавательной самостоятельности, ее решение мы видим, прежде всего, в построении педагогического процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия взрослого и детей с опорой на равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом посредством реализации технологии педагогической поддержки. В современном гуманистически ориентированном образовании «педагогическая поддержка» рассматривается как система педагогической деятельности², обеспечивающая раскрытие потенциала человека, включающая помощь в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. В педагогической теории и практике ведется интенсивный поиск моделей педагогической поддержки в образовании. На сегодняшний день наиболее разработанными считаются модели педагогической поддержки детей в школе. Слабым местом является содержательная и технологическая проработка идей педагогической поддержки в дошкольной педагогике, в том числе применительно к познавательной самостоятельности детей до 7 лет.

Предметом деятельности воспитателя по поддержке развития познавательной самостоятельности детей может выступать процесс совместного с воспитанником преодоления препятствий (проживания проблемных ситуаций), мешающих дошкольнику самостоятельно достигать познавательных результатов.

Педагогическая поддержка может потребоваться воспитаннику на этапе постановки цели, формулировки гипотез, отборе необходимых средств для осуществления познавательной деятельности и ее непосредственном выполнении, оценке полученных результатов. В это время ребенку необходимо чувствовать поддержку воспитателя, ощущать его участие. Иногда неосторожная реакция, даже восторженная эмоция педагога разрушает самостоятельный познавательный процесс. Именно поэтому педагогическая поддержка осуществляется взрослым только тогда, когда ребенок сам попросил о помощи (вербально или невербально). Установлено, что в практике работы педагогов часто затрудняются в выборе конкретных приемов педагогической поддержки в работе с детьми.

Исходя из целостной стратегии педагогической поддержки³ как формы особой педагогической деятельности, разработанной О. С. Газманом, выделяют следующие тактики⁴ ее реализации: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Выбор тактики педагогической поддержки, вероятнее всего, будет обусловлен спецификой затруднения, с которым столкнулся дошкольник. Наиболее полное пред-

¹ Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах (часть 1) // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 6. – С. 90.

² Елюкова А. Е. Понятие «педагогическая поддержка»: современный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 171. – С. 247–251.

³ Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

⁴ Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2010. – 158 с.

ставление о взаимодействии ребенка и педагога в процессе применения этих тактик можно получить из описания основных характеристик их реализации, среди которых выделяются: наличная позиция ребенка и педагога, действия ребенка и действия педагога, совершаемые с учетом возможностей каждой тактики.

Результаты исследования по выявлению затруднений воспитателей при развитии познавательной самостоятельности детей, проведенного в 2014–2018 гг., показали, что, даже имея представление о педагогической поддержке, зная о наличии четырех тактик ее реализации, педагоги дошкольного образования испытывают трудности в подборе и реализации конкретных педагогических приемов этой технологии, что не позволяет им активно осуществлять педагогическую поддержку. В статье представлены варианты применения тактик педагогической поддержки при решении проблемных ситуаций с дошкольниками через реализацию отдельных педагогических приемов.

Рассмотрим приемы тактик технологии педагогической поддержки, которые может использовать педагог в зависимости от затруднений ребенка в самостоятельной познавательной деятельности.

Тактика защиты направлена на поддержку воспитанника в случаях, когда требуется защитить его в следующих ситуациях:

- 1) угроза жизни и здоровью дошкольника;
- 2) препятствия, непреодолимые для ребенка и находящиеся за пределами зоны его ближайшего развития;
- 3) запрет, угрозы, оскорбления и требования, носящие агрессивный характер, со стороны тех, кто объективно сильнее (взрослые, старшие дети, сверстники в лидирующей позиции).

Основная задача педагога в этом случае – обеспечить безопасное пространство для свободного проявления воспитанником познавательной самостоятельности, блокировать угрозы его жизни, психическому и физическому здоровью, достоинству. Если ребенок убедится в том, что за свои действия или бездействие он не будет осужден, наказан, если он не побоится быть активным в своих действиях, воспитатель смог грамотно применить педагогическую защиту.

Основные характеристики реализации тактики «защита»:

- наличная позиция ребенка – «жертва обстоятельств», ждущая от педагога защиты от реальной угрозы, блокирующей его активность и развитие;
- действия ребенка: принимает защиту, следует за педагогом, в надежде получить условия, в которых можно действовать;
- действия педагога: защищает дошкольника от того, кто объективно сильнее, от непреодолимых препятствий или от угроз его жизни и здоровью;
- позиция педагога – «педагогическая адвокатура» (в случае, когда активность ребенка блокируется негативным отношением к нему) или «буфер» (встает между ребенком и обстоятельствами, принимая часть удара на себя).

Наиболее успешными в этой ситуации могут быть приемы, представленные в табл. 1.

Приемы тактики защиты

Название приема защиты	Действия / слова воспитателя
Создание чувства защищенности для того, кого обидели	Добрая улыбка, объятие ребенка, подбадривающие слова: «Я рядом», «Мы справимся» и слова сочувствия: «Я понимаю, как ты расстроен»
Прекращение агрессивного действия, объяснение	Остановить выполнение действия «агрессором». Например, предотвращая удар или толчок, педагог удерживает руку ребенка и говорит (например): «Ване будет больно!»
Раскрытие «агрессору» значимости усилий ребенка для других	Объяснение, ради чего (кого) совершается деятельность: «Без помощи (имя ребенка) нам не разобраться...», «Без (имя ребенка) мы не сможем...»
Убеждение ребенка в опасности предмета	Спокойным голосом, без раздражения: «Поверь, он очень опасен!», «Я точно знаю, его трогать опасно!»
Просьба действовать в соответствии с установленными правилами	«Предлагаю вспомнить правила вежливого обращения друг к другу...», «(Имя ребенка) нам сейчас напомним правила совместной работы...»
Сосредоточение внимания на положительных качествах «агрессора»	Высказывания, подчеркивающие случайность агрессивного речевого поведения: «(Имя ребенка) хороший друг, разве он мог сказать такое?», «(Имя ребенка) любит работать в команде. Не думаю, что он имел в виду ...»
Создание физического барьера между детьми, чтобы обезопасить их друг от друга	Педагог ставит руку (встает сам или ставит сказочного персонажа) между двумя детьми и говорит: «Ты реши задачу здесь, а ты – здесь», «Теперь это твоя половина, а это – твоя»
Переключение внимания «агрессора» с жертвы на предмет познания, одушевление предмета познания (в шутильной форме)	Акцентирует внимание на то, что ситуация произошла «по вине предмета», а не ребенка: «Думаю, что чемоданчик потерялся сам. Он такой непослушный!», «Вечно они запутываются...!»
Демонстрация удивления	«Неужели ты действительно так считаешь?», «Ты правда думаешь, что...»

Тактика помощи направлена на поддержку ребенка в ситуациях, когда он не верит в себя. Основная задача педагога в этом случае – вселить в него уверенность, создать эмоционально комфортные условия, активизировать его действия в этой атмосфере. Если ребенок убедится в том, что он многое может делать сам, если будет активен в решении своей проблемы, воспитатель смог грамотно оказать педагогическую помощь.

Основные характеристики реализации тактики «помощь»:

- личная позиция ребенка – потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния;
- действия ребенка: принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение;
- действия педагога: помогает ребенку справиться с негативным состоянием;
- позиция педагога – помощник-вдохновитель.

Наиболее действенными в этой ситуации могут быть следующие приемы, обозначенные в табл. 2. Представленные приемы были апробированы в 2018 г. на

VII Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»¹ (МГУ им. М. В. Ломоносова).

Таблица 2

Приемы тактики помощи

Название приема помощи	Действия / слова воспитателя
Создание атмосферы доброжелательности	Спокойная мимика, подбадривающие слова: «Нас ждет интересная работа... каждый сегодня сделает маленькое открытие...»
Снятие страха перед предстоящей деятельностью	«Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает...», «Ты справишься с этим, а если не получится, попробуем еще раз»
Предвосхищающая положительная оценка	«Я уверена, что тебе это по плечу!» «Ты наверняка справишься...»
Действие «рука в руке»	Совместное с ребенком выполнение действия. Например, проводя прямую линию, педагог поддерживает руку ребенка, придавая уверенность движению
Пояснение ребенку значимости его усилий для других	Объяснение, ради чего (кого) совершается деятельность: «Без твоей помощи нам не разобраться...», «Без тебя мы не сможем...»
Неявная подсказка о способах и формах деятельности	Намек, напоминание о возможных способах решения задачи: «Может быть, лучше начать с...», «Не забудь о...», «Если начать с..., то потом...»
Выделение персональной значимости	«Именно на тебя я надеюсь больше всего», «Только ты и сможешь так сделать»
Выражение педагогического внушения	Побуждает к началу действий: «Уже не терпится посмотреть, как у вас получится»
Оценка детали	Заостряет внимание на отдельной детали полученного результата: «Особенно меня порадовало...», «Особенно хорошо получилось...»

Тактика содействия направлена на поддержку ребенка в случаях, когда он имеет объективную возможность выбирать, но затрудняется с выбором. Основная задача педагога в этом случае – создать условия для развития способностей ребенка совершать выбор, содействовать расширению его субъектного опыта. С этой целью воспитатель предлагает новые варианты решения ситуации, которые были ребенку неизвестны, а также сдерживает его сиюминутные желания действовать, вовлекая в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать. При этом педагог постоянно интересуется мнением ребенка и отношением к происходящему. Если воспитанник получает конкретный опыт развернутой деятельности по построению выбора, своего поведения в ситуации выбора, своих действий по его реализации, умеет нести ответственность за совершенный выбор, воспитатель смог грамотно оказать педагогическое содействие.

Основные характеристики реализации тактики «содействие»:

- наличная позиция ребенка – имеет объективную возможность выбирать, но не

¹ Вершинина Н. А. Педагогическая поддержка в работе воспитателя: приемы педагогической помощи // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 87–88.

делает этого, использует педагога как партнера (соратника в размышлениях, доверенное лицо) совместной деятельности;

– действия ребенка: осознает проблему, но недостаточно готов к активным действиям, сомневается в правильности выбора, посвящает взрослого в свою проблему, тем самым являясь инициатором действий педагога; погружается в ситуацию конструирования, анализа и оценки возможного выбора; пробует действовать в соответствии со своим выбором, добиваясь результата;

– действия педагога: старается создать условия для самостоятельного (неоднозначного) выбора пути решения проблемы, содействует принятию решения;

– позиция педагога – «рефлексивное зеркало».

Наиболее эффективными в этой ситуации могут быть приемы, указанные в табл. 3.

Таблица 3

Приемы тактики содействия

Название приема содействия	Действия / слова воспитателя
Вовлечение в процесс осмысления того, что ребенок намеревается сделать	«Как это будет выглядеть?», «Что будет, если...», «Почему ты так думаешь?», «Объясни, почему ты так решил?», «Почему ты считаешь, что это сработает?»
Выявление мнения ребенка о происходящем и отношения к ситуации	«Что у тебя получилось?», «Почему ты считаешь, что...?», «Как ты понимаешь, что такое...?»
Расширение возможности выбора, предложение новых вариантов решения проблемы	«А как еще можно (что-либо сделать)?», «Что же теперь делать?», «Это хорошая идея! А еще?», «Какими еще должны быть...?», «Есть ли другой вариант (способ, решение и т. п.)?»
Воспроизведение ответов ребенка, как это делает эхо, тем самым обеспечивая ему возможность услышать самого себя «со стороны»	Педагог точь-в-точь повторяет слова ребенка: «Правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее...», «Ты считаешь, что?», «Я услышала, что ты предлагаешь...», «Твой вариант заключается в ...», «То есть, ты говоришь...»
Упрощение конструкции ответов ребенка	Педагог коротко повторяет идею, высказанную ребенком: «Иначе говоря, ты будешь...», «Ты имел в виду...»
Организация обратной связи (отражение) с использованием визуальной фиксации положений, которые высказывает ребенок	С помощью простых схем педагог «изображает» логику высказывания: «Попробую нарисовать то, что ты предлагаешь», «Мне сложно представить, как это будет... Надо нарисовать», «Предлагаю это записать с помощью схемы»
Положительная оценка действий и намерений ребенка	«Очень хорошо!», «Я горжусь тобой!», «Мне кажется, что ты идешь по правильному пути», «Ты здорово придумал!»
Выражение удивления	«Я видела, что ты тоже придумал очень интересный способ... Расскажи нам», «Вот как здорово (имя ребенка) придумал!»

Тактика взаимодействия направлена на поддержку ребенка в случаях, когда он сам готов решать свою проблему и запрашивает у педагога помощь в осуществлении задуманного. Основная задача педагога в этом случае – договориться с воспитанником об осуществлении совместной активности в поиске выхода из трудностей и разделении ответственности за результат на равных. Возможны различные виды дого-

ворного взаимодействия воспитателя и дошкольника: «договор на условиях ребенка», «договор на условиях педагога», «договор-компромисс», «договор-сотрудничество».

Если ребенок свободен и активен в решении проблемной ситуации по собственному замыслу, способен при необходимости привлечь педагога или других лиц для достижения задуманного, а также нести ответственность за результат, воспитатель смог грамотно осуществить педагогическое взаимодействие.

Основные характеристики реализации тактики «взаимодействие»:

- наличная позиция ребенка – партнер по взаимодействию, «на равных» с педагогом;
- действия ребенка: инициирует самостоятельные действия, привлекает (просит помощи) педагога (или кого-либо другого) к реализации своих планов; берет на себя ответственность не нарушать принятые при совместном обсуждении договоренности;
- действия педагога: действует наравне с ребенком по всем правилам и обязательствам, которые они установили и согласовали друг с другом, преследуя, как и ребенок, цель – эффективно разрешить проблемную ситуацию;
- позиция педагога – переговорщик.

Оптимальными в этой ситуации могут быть приемы, зафиксированные в табл. 4.

Таблица 4

Приемы тактики взаимодействия

Название приема взаимодействия	Действия / слова воспитателя
1	2
Поиск варианта / способа решения проблемы с помощью наводящих вопросов	«Что нам делать?», «Как нам быть?», «Что ты планируешь делать?», «А как мы будем это делать?», «Что ты предлагаешь?»
Предвосхищающая положительная оценка деятельности ребенка, уверенность в том, что он справится с взятыми на себя обязательствами (по договору)	«Я тебе доверяю», «Это непросто, но у тебя обязательно получится», «Уже не терпится посмотреть, как здорово у тебя все получится», «Я уверена, что тебе это по плечу!», «Ты наверняка справишься...»
Изыявление готовности принять участие в решении проблемы наравне с ребенком и определение посильных каждому заданий	«Ты знаешь, я очень хочу помочь ... (кому-то), да и другим ребятам. Может быть, вместе поищем (сделаем, подумаем и т. п.)?», «Что ты можешь сделать из этого?», «Давай, может, что-то сделаю я, а что-то – ты?»
Выражение благодарности ребенку за готовность взять часть работы (или всю) на себя	«Спасибо большое тебе за то, что ты... (согласился, выразил желание, решил что-либо сделать и т. п.)», «Это очень большая помощь для ... (кого-то), спасибо», «Благодаря тебе я все закончу быстрее»
Выражение несогласия с предложением ребенка	«Так не пойдет, мы можем не успеть (ошибиться, что-то забыть и т. п.)», «Мне кажется, что это не лучший вариант. Какие еще есть предложения?», «Сомневаюсь, что это мне по силам»

1	2
Предложение выполнить действие на условиях воспитателя	«Я могу сделать...(что-то), а ты тогда делаешь... (что-то другое). Согласен?», «Я уверена, что никто из вас не хочет ссориться. Давайте действовать так: Ира выполняет ...(что-то), а Вася берет на себя...(что-то другое), я буду делать...(делать третье)»
Утверждение договоренностей	«Договорились!», «Хорошо, так и сделаем!», «Согласна!», «Хороший вариант!»

В практике работы воспитателей детских садов могут использоваться и другие приемы осуществления тактик педагогической поддержки. При этом педагогу следует направить свои усилия на то, чтобы ребенок понял, что происходит с ним в конкретной познавательной ситуации, принял познавательную задачу и научился преодолению трудностей, связанных с ее решением. При решении конкретной проблемной ситуации педагог может последовательно использовать одну или несколько тактик педагогической поддержки. Их выбор и очередность применения будет зависеть от складывающейся ситуации, действий участников, внешних обстоятельств, профессионализма воспитателя. Технология «педагогической поддержки» должна вызывать естественные действия ребенка в ответ на тактический ход педагога.

В результате применения приемов педагогической поддержки в ходе решения познавательных задач у дошкольников наблюдается рост уровня развития познавательной самостоятельности, что проявляется в интересе к решению проблемных ситуаций даже при отсутствии ярких раздражителей, появлении у ребят большого количества вопросов друг к другу и ко взрослым, применении нескольких способов решения познавательных задач и стремлении получить задуманный результат.

Выводы

Таким образом, апробация приемов тактик педагогической поддержки, которая проводилась в ходе педагогического эксперимента 2014–2018 гг. в 67 дошкольных группах Москвы и Санкт-Петербурга, убедительно доказала, что создание проблемных ситуаций познавательного характера в группе детского сада при условии реализации воспитателями тактик педагогической поддержки во взаимодействии с дошкольниками может обеспечить повышение уровня познавательной самостоятельности наших воспитанников. Авторы выражают уверенность в том, что педагогическая поддержка ребенка в развитии его познавательной самостоятельности в скором времени станет не только красивой идеей, но и внутренней позицией, и эффективным инструментом в работе воспитателей.

Литература

- Вершинина Н. А. Педагогическая поддержка в работе воспитателя: приемы педагогической помощи // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 87–88.
- Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

Горлова Н. А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 1. – С. 3–6.

Елюкова А. Е. Понятие «педагогическая поддержка»: современный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 171. – С. 247–251.

Запорожец А. В. Психология действия. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 731 с.

Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2010. – 158 с.

Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах (часть 1) // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 6. – С. 89–94.

Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах (часть 2) // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 7. – С. 84–89.

Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

Люблинская А. А. Воспитание самостоятельности у детей // Дошкольное воспитание. – 1962. – № 2. – С. 66–72.

Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6–11.

Эльконин Д. Б. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста // Психологическая наука в СССР. – Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – С. 228–286.

References

Vershinina N. A. Pedagogicheskaya podderzhka v rabote vospitatelia: priemy pedagogicheskoi pomoshchi [Pedagogical support in the work of the educator: methods of pedagogical assistance]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshego vozrasta* [Early Childhood Care and Education], 2018, no. 7, pp. 87–88.

Gazman O. S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuiu tsivilizatsiiu XXI veka [The pedagogy of freedom: way to a humanistic civilization of the XXI century]. *Klassnyi rukovoditel'* [Class teacher], 2000, no. 3, pp. 6–33.

Gorlova N. A. Sovremennyye doskol'niki: kakie oni? [Modern preschoolers: what are they like?]. *Obruch: obrazovanie, rebenok, uchenik* [Obruch journal: education, child, student], 2009, no. 1, pp. 3–6.

Eliukova A. E. Poniatie “pedagogicheskaya podderzhka”: sovremennyyi diskurs [The concept “pedagogical support” in the field of modern discussion]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2014, no. 171, pp. 247–251.

Zaporozhets A. V. *Psikhologiya deistviia* [Action psychology]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: MODEK, 2000. 731 p.

Kasitsina N. V., Mikhailova N. N., Iusfin S. M. *Chetyre takтики pedagogiki podderzhki: effektivnye sposoby vzaimodeistviia uchitel'ia i uchениka* [Four tactics of pedagogy support: effective ways of teacher and student interaction]. St Petersburg: Rech'; Moscow: Sfera, 2010. 158 p.

Laгутina Iu. V. Razvitie poznatel'noi samostoitel'nosti doskol'nikov v semeinykh gruppakh (chast' 1) [Development characteristics of preschool children's cognitive independence in family groups (part 1)]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2019, no. 6, pp. 89–94.

Lagutina Iu. V. Razvitie poznavatel'noi samostoiatel'nosti doshkol'nikov v semeinykh gruppakh (chast' 2) [Development characteristics of preschool children's cognitive independence in family groups (part 2)]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2019, no. 7, pp. 84–89.

Lisina M. I. Razvitie poznavatel'noi aktivnosti detei v khode obshcheniia so vzroslymi i sverstnikami [The development of children's cognitive activity in the course of communication with adults and peers]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1982, no. 4, pp. 18–35.

Liublinskaia A. A. Vospitanie samostoiatel'nosti u detei [Development of children's independence]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1962, no. 2, pp. 66–72.

Fel'dshtein D. I. Izmeniaiushchiisia rebenok v izmeniaiushchemsia mire: psikhologo-pedagogicheskie problemy novoi shkoly [A changing child in a changing world: psychological and educational problems of the new school]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2010, no. 2 (4), pp. 6–11.

El'konin D. B. Nekotorye itogi izucheniia psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta [Some results of the study on the preschool children's mental development]. *Psikhologicheskaiia nauka v SSSR* [Psychological science in the USSR]. Moscow: Akademiia pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1960, pp. 228–286.

Для цитирования: Вершинина Н. А., Лагутина Ю. В. Педагогическая поддержка как основное условие развития познавательной самостоятельности дошкольников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 125–136. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-11

For citation: Vershinina N. A., Lagutina Iu. V. Educational support as an essential condition for the development of children's cognitive independence. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 125–136. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-11

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-12

УДК 378.147

© Граф С. В., Чистякова Н. Н., 2020

Граф Софья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: graf-sonja@mail.ru

Graf Sofia Vladimirovna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: graf-sonja@mail.ru

Чистякова Наталия Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: ntsh_4st@mail.ru

Chistiakova Natalia Nikolaevna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ntsh_4st@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО
ЧТЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ
У БАКАЛАВРОВ**

**SENSE READING AS A TOOL
FOR BUILDING UNDERGRADUATE
STUDENTS' PROFESSIONAL
KNOWLEDGE**

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «смысловое чтение» и возможности применения технологий смыслового чтения в процессе формирования профессиональных знаний у бакалавров, виды текстов, с которыми сталкиваются студенты в вузе, уровни понимания обучаемыми текста, этапы работы с учебным и научным текстами.

Abstract. The authors consider the concept of sense reading and the possibilities of applying sense reading technologies for building undergraduate students' professional knowledge. The article discusses types of texts, levels of text comprehension and stages of work with educational and scientific texts.

Ключевые слова: читательская грамотность, чтение, смысловое чтение, технологии смыслового чтения, формирование профессиональных знаний, учебный текст, научный текст

Keywords: reading literacy, reading, sense reading, technologies of sense reading, professional knowledge building, educational text, scientific text

Введение

Ключевой компетенцией современного человека, позволяющей ему на протяжении всей жизни учиться и осваивать новое, является грамотность. Именно грамотность определяет способность и готовность человека к активному усвоению и применению знаний.

Данная компетенция – важнейшая предпосылка для овладения будущей профессией. Одним из основных видов грамотности, определяющим успешность освоения студентами профессиональных знаний, является читательская грамотность.

Читательская грамотность представляет собой понимание, использование и рефлексирование читателем содержания текста; его отношение к чтению для достиже-

ния собственных целей, наращивания знаний, развития потенциала и участия в жизни общества¹.

В современном стремительно меняющемся мире, в котором гаджеты заменили книги, а для молодежи характерно клиповое мышление, наблюдается ярко выраженный кризис читательской культуры и грамотности. Активный читатель и статичный текст в настоящее время поменялись местами. Гипертекст не просто определяет запросы читателя, предлагает ему тексты и разъясняет содержание, а уводит его в сторону, навязывая новую информацию.

Многие преподаватели отмечают так называемое ложное понимание у студентов, при котором свободное сочетание известных читателю слов выдается за интерпретацию текста, а письменные работы обучаемых представляют собой отрывки фрагментов, найденных по ключевым словам, объединенные без всякого осмысления и логики.

Чтение для сегодняшних студентов ассоциируется лишь с приобретенной в школе способностью, которая сводится к овладению техникой чтения. При этом возрастающий дефицит знаний и идей в области профессиональной деятельности у выпускников вузов во многом обусловлен снижением интереса к чтению и неумением воспринимать профессиональные тексты.

Возможный выход из сложившейся ситуации – включение в образовательный процесс вуза технологий смыслового чтения.

Основная часть

Чтение представляет собой процесс коммуникации посредством письменных или печатных текстов на родном или других языках, который предполагает общение с автором на основе зрительно-слухо-моторной декодировки информации. Оно активизирует личность читающего и обеспечивает ее формирование, в том числе профессиональное становление².

Большинство авторов выделяют два аспекта чтения: технический и смысловой. Технический аспект предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, т. е. декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму (Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, М. И. Оморокова, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин). Смысловой аспект включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и высказывания в целом (Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин) или перевод авторского кода в свой смысловой код (М. И. Оморокова).

Смысловое чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, семантической и идейной сторон произведения. Цель такого чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, учесть все детали и практически осмыслить извлеченную из текста информацию.

Данный вид чтения не может существовать отдельно от познавательной деятельности. Для того, чтобы чтение было смысловым, обучающимся необходимо точно и

¹ Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41–48.

² Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 19.

полно понимать содержание текста, составлять свою систему образов, осмысливать информацию, т. е. осуществлять познавательную деятельность.

Смысловое чтение отличается от любого другого чтения тем, что при смысловом чтении происходят процессы постижения читателем ценностно-смыслового компонента, т. е. осуществляется процесс интерпретации, наделения смыслом.

В основе определения «смысловое чтение» лежат такие понятия, как «смысл» и «понимание».

Смысл – внутреннее, логическое содержание (слова, речи, явления), постигаемое разумом.

Необходимо различать понятия «смысл» и «значение». Л. С. Выготский («Мышление и речь», 1934) отмечал, что если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» – это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации.

По Г. О. Винокуру, чтение, направленное на постижение смысла, характеризуется как культурный акт тем, что оно есть акт понимания.

А. Г. Горнфельд отмечает, что понимать – значит вкладывать свой смысл.

З. И. Клычникова трактует понимание как уяснение связей и отношений объектов, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности; связей и отношений, существующих между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении; тех отношений, которые испытывает к ним пишущее лицо, а также о побудительно-волевой информации, содержащейся в сообщении.

В. П. Зинченко указывает на то, что между текстом и его пониманием имеется зазор, а многие системы обучения способствуют возникновению у обучаемых иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию области незнания и непонимания, понимание того, что текст – это приглашение, вызов¹.

В литературе выделяются три уровня понимания текста:

- фактический уровень, при котором обучающийся может распознать утверждения, ясно и эксплицитно выраженные в тексте;
- интерпретационный уровень, предполагающий понимание подразумеваемой, контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из текста;
- уровень применения, включающий сочетание того, что есть в тексте, и того, что обучающийся уже знает, и того, что он может использовать в послетекстовой деятельности².

Смысловое чтение текста – это поиск нужной информации и понимание прочитанного, его интерпретация, оценка информации, заключенной в тексте.

В процессе обучения в вузе студенты читают тексты различных видов.

По организации все тексты делятся на две группы: сплошные и несплошные. *Сплошной текст* состоит из законченных предложений, организованных в абзацы. К ним относят литературные (описательные, повествовательные) и информационно-объяснительные тексты, подразделяющиеся на информационно-описательные, экс-

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 24–28.

² Там же. – С. 24–25.

позиционно-объяснительные, убеждающие и обсуждающие, а также предписывающие тексты. *Несплошные тексты* чаще всего не имеют законченных предложений, а если предложения закончены, то не собраны в абзацы. К таким относят тексты, представленные в графической форме (на картах, схемах, в таблицах, рекламных плакатах и т. д.)¹.

Следует отметить, что формирование у бакалавров профессиональных знаний осуществляется, прежде всего, с помощью технологий смыслового чтения учебных и научных текстов.

Учебный текст – это форма объективизированного представления знаний, которые распредмечиваются в процессе учебной деятельности. Учебным называется такой текст, на основе которого и в процессе понимания которого возможно выстраивание собственных знаний².

Во время обучения в вузе используются следующие виды учебных текстов: учебные программы и учебно-методические комплексы, учебники и учебные пособия, первоисточники, словари и справочная литература.

Учебная программа – это максимально структурированный и краткий текст, освещающий содержание той или иной дисциплины. В ней перечисляются ключевые темы, понятия и категории, которые будут изучаться в течение семестра, учебного года или годов. Также программа содержит список обязательной и дополнительной литературы.

Учебно-методические комплексы помимо учебной программы включают также методические указания студентам по изучению дисциплины, работе с литературой к данному курсу, написанию контрольных и курсовых работ и т. д.

Учебник – это хорошо структурированный текст, в котором в систематической форме изложены основы научных знаний по данной дисциплине, актуальные в научном сообществе в настоящее время. Учебник – это основной текст, с которым взаимодействует студент. В нем приводятся определения базовых понятий и категорий, текст логически упорядочен, разделы содержат вопросы, направляющие внимание на наиболее важные аспекты изучаемой области.

Учебник, используемый для формирования профессиональных знаний, включает следующие компоненты:

- текстовые компоненты содержат основной, дополнительный (авторское изложение добавочных фактов и сведений, фрагменты научных материалов и документов, отрывки из художественных произведений) и пояснительный (сноски, пояснения к подписям в иллюстрациях, таблицах, графиках) тексты;
- внетекстовые компоненты включают в себя аппарат организации усвоения (таблицы, графики, вопросы, задания, инструктивно-методические материалы, специальные вставки, подписи к иллюстрациям);
- аппарат ориентировки содержит оглавление, рубрикации, сигналы-символы, указатели, библиографию, колонтитул;

¹ Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – Москва: Школьная библиотека, 2005. – С. 182–191.

² Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 26.

– иллюстративный материал представлен ведущими иллюстрациями (сообщают информацию, которой в тексте нет, заменяют основной текст), равнозначными иллюстрациями (дублируют текст), иллюстрациями, обслуживающими содержание изобразительными средствами.

Учебное пособие является дополнением к учебнику, в нем обращается внимание на аспекты дисциплины, недостаточно освещенные в учебнике. Учебное пособие призвано акцентировать внимание на значимых понятиях и связях между ними, вокруг которых структурируются атрибутивные понятия, описывающие предметную область науки, на освоение которой направлено обучение.

Первоисточниками являются тексты, в которых описываются собственные эмпирические или теоретические исследования автора¹.

В учебных текстах применяются следующие способы изложения сведений: общающий текст, не требующий от студентов дополнительных интеллектуальных усилий, и проблемное изложение материала, предполагающее большую самостоятельность и активную позицию обучаемых в процессе работы с текстом.

Учебный текст представляет собой открытую систему, что предполагает возможность добавления в него новых элементов.

Основой содержания любого учебного текста является определение понятий, строящихся посредством перечисления существенных признаков представленных в них феноменов и указания на системные связи понятия с другими понятиями рассматриваемой предметной области.

В процессе формирования профессиональных знаний у бакалавров используются следующие разновидности научных текстов: научно-гуманитарная и научно-техническая литература, учебно-научная, научно-справочная и научно-популярная литература.

В зависимости от типа применяемых методов исследования выделяются следующие виды изложения в научном тексте: реферативный обзор, полемика, описание, повествование, рассуждение, объяснение.

В процессе обучения студенты, осваивая будущую профессию, сталкиваются со следующими типами изложения в научном тексте: описание объекта исследования, обзор проведенных исследований, постановка проблемы исследования, строгое доказательство тезиса, свободное рассуждение автора².

Работа с учебными и научными текстами является ключевым компонентом познавательной деятельности. Ее целью является понимание смысла текста, заложенного в него автором. Такое понимание рождается в результате столкновения двух «смысловых подуниверсумов» – системы смыслов автора, репрезентирующих данную дисциплинарную область, и системы смыслов читателя³.

Использование технологий смыслового чтения с целью формирования профессиональных знаний опирается на освоение студентами различных видов чтения.

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 42–44.

² Там же. – С. 27.

³ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 42.

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие виды чтения: изучающее, просмотровое, ознакомительное, поисковое.

Изучающее (аналитическое) чтение ориентировано на полноту и точность понимания учебной информации.

Просмотровое чтение дает самое общее представление о тексте и круге затрагиваемых вопросов.

Поисковое (сканирующее) чтение направлено на нахождение в тексте конкретной, необходимой читающему информации (определений, выводов, формулировок, сведений и т. д.).

Ознакомительное (ориентировочное) чтение предполагает понимание основного содержания и общей структуры текста или отбор важных фактов.

Основным видом чтения в процессе формирования профессиональных знаний у бакалавров является изучающее чтение¹.

Ключевой целью обучения студентов технологиям смыслового чтения является формирование умения читать различные материалы, связанные с профессиональной деятельностью, на разных языках, используя различные приемы, ставя перед собой разные цели. Результатом такого обучения должно стать совмещение ролей чтеца и читателя. При этом как чтец обучаемый должен, приступая к чтению, выстраивать план своей деятельности, включающий ответы на следующие вопросы:

- Какова цель моего чтения?
- Какой текст я собираюсь читать?
- Как я буду его читать?
- Как я буду контролировать качество своего чтения?

Как читатель студент должен уметь осмыслить сложную, иногда противоречивую информацию, представленную в тексте, определить позицию автора, его мотив, намерения, цели; учиться и самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

Технологии смыслового чтения базируются на трех ключевых видах деятельности обучаемых: предтекстовой ориентировочной деятельности, текстовой деятельности или стадии осмысления текста, послетекстовой деятельности или стадии рефлексии.

Рассмотрим возможности формирования профессиональных знаний у бакалавров в рамках каждого из перечисленных видов деятельности.

Предтекстовая ориентировочная деятельность включает в себя постановку целей и задач чтения; актуализацию предшествующих знаний или знакомство со значимыми понятиями, терминами, ключевыми словами; диагностику обучаемых; формирование установки и управление чтением с помощью вопросов или других способов; определение скорости и количества прочтений; мотивирование читателя.

В процессе предтекстовой ориентировочной деятельности студент должен:

- определить цель чтения;
- выявить характер текста;
- осуществить просмотр заголовка и подзаголовка текста;

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 30–31.

- сделать предположение о цели написания текста;
- принять решение о виде чтения и используемых приемах чтения¹.

В рамках предтекстовой ориентировочной деятельности можно использовать следующие приемы смыслового чтения с целью формирования профессиональных знаний у бакалавров:

1. Создание глоссария.

Цель данного приема – актуализация и повторение словаря, связанного с темой текста. Каждый учебный и научный текст опирается на группу понятий. В глоссарий необходимо включить лишь те из них, которые раскрывают смысл текста. Словарь не должен содержать больше понятий, чем человек способен одновременно воспринять (5–9 единиц).

В работе со студентами глоссарий можно использовать следующим образом:

- до прочтения текста предложить обучаемым перечень ключевых понятий темы и попросить составить собственный текст, в котором бы фигурировали данные понятия;
- выделить ключевые слова в названии текста (параграфа), объяснить их, предположить, о чем пойдет речь;
- предложить две трактовки одного и того же понятия и попросить обосновать – какая из трактовок будет ближе содержанию текста;
- предложить ключевые слова по теме текста и попросить связать данные слова с помощью схемы.

2. Мозговой штурм.

Цель приема – актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста. Использование данного приема помогает определить цель и задачи чтения, направить внимание на подтверждение высказанных гипотез и поиск новой информации.

Работа со студентами при этом организуется следующим образом: преподаватель называет тему текста и просит обучающихся поделиться ассоциациями, которые у них вызывает озвученная тема. Все ответы преподаватель фиксирует на доске или флипчарте. Очень важно при этом собрать как можно больше ассоциаций, чтобы максимально точно сформулировать гипотезу о содержании текста.

3. Рассечение вопроса.

Цель приема – построение смысловой догадки о возможном содержании текста на основе анализа его заглавия.

Прием реализуется следующим образом: преподаватель просит студентов прочитать заглавие текста, разделить его на смысловые группы и на основе этого определить, о чем пойдет речь в тексте².

Текстовая деятельность включает в себя выдвижение гипотез, которые опровергаются или подтверждаются в процессе деятельности. Выдвижение гипотез о содержании текста сопровождается мониторингом чтения, т. е. постановкой и ответом на вопросы: имеются ли в тексте слова, которые непонятны; имеется ли в тексте ин-

¹ Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – Москва: Школьная библиотека, 2005. – С. 334–340.

² Там же. – С. 346–347.

формация, которая не согласуется с тем, что уже известно по этому вопросу; понятен ли смысл текста; как связаны суждения (основные мысли, положения) текста, не противоречат ли они друг другу; вся ли информация ясно выражена в тексте или есть имплицитная, подразумеваемая информация¹.

В процессе текстовой деятельности можно использовать следующие приемы смыслового чтения, способствующие формированию профессиональных знаний у бакалавров:

1. INSERT – это маркировка текста значками по мере его чтения: I – interactive, N – noting, S – system, E – effective, R – reading и T – thinking.

Цель приема – мониторинг понимания читаемого текста и его критический анализ.

По ходу чтения студенты делают на полях пометы: «V» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы. После этого преподаватель предлагает обучаемым заполнить таблицу, в которой значки будут заголовками граф. В нее тезисно заносятся сведения из текста. Важным этапом работы является обсуждение записей, внесенных в таблицу.

Прием “INSERT” работает на стадии осмысления содержания и обеспечивает вдумчивое, внимательное чтение. Кроме того, он делает наглядным процесс накопления информации и путь от «старого» знания к «новому»².

2. «Ромашка Блума».

«Ромашкой Блума», или ромашкой вопросов, принято называть систему вопросов, основанную на созданной Б. Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности.

Б. Блум предложил организовать когнитивную и познавательную сферу в виде шестиуровневой иерархической структуры: первый уровень – знание; второй – понимание; третий – применение; четвертый – анализ; пятый – синтез, шестой – оценка.

Согласно данной иерархии эффективная работа на каждом уровне зависит от способности обучающегося осваивать текущий и от того, насколько проработаны предыдущие уровни. Так, чтобы студент смог применить профессиональные знания (уровень третий), ему нужно иметь необходимую информацию в области профессиональной деятельности (уровень первый) и понимать ее (уровень второй).

Рассматриваемый прием применяется в работе со студентами следующим образом: преподаватель формулирует задания и вопросы к тексту в соответствии с иерархией уровней познавательной деятельности по Б. Блуму³.

Например, при изучении бакалаврами третьего курса темы «Современные стратегии маркетинга» в рамках дисциплины «Основы маркетинга» «Ромашка Блума» может состоять из следующих вопросов:

– Что такое маркетинговая стратегия, какие маркетинговые стратегии используются на современном этапе?

¹ Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – Москва: Школьная библиотека, 2005. – С. 334.

² Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 34.

³ Там же. – С. 35–37.

- Чем концепция классического маркетинга отличается от социально-этичной концепции?
- Какие компании реализуют концепцию социально-этичного маркетинга?
- Какую концепцию маркетинга реализует компания «Северсталь»?
- Какую концепцию маркетинга вы выбрали бы для своей компании и почему?
- Насколько распространена и как реализуется концепция маркетинга отношений в вашем регионе?

3. «Толстые» и «тонкие» вопросы.

Цель приема – формировать умения самостоятельно работать с текстом, понимать информацию, содержащуюся в тексте, овладеть приемом постановки вопросов к тексту и составлять план.

«Тонкие» вопросы – это вопросы репродуктивного типа, требующие односложного ответа.

«Толстые вопросы» – это вопросы, требующие размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать¹.

Приведем примеры «тонких» и «толстых вопросов» по теме «Маркетинговые коммуникации», изучаемой бакалаврами третьего курса в рамках дисциплины «Основы маркетинга».

«Тонкие вопросы»:

- Что такое коммуникационный микс и какие компоненты он содержит?
- Входит ли в коммуникационный микс реклама?
- К какому компоненту коммуникационного микса относятся скидки и акции?

«Толстые вопросы»:

- Чем реклама отличается от PR?
- Почему личная продажа чаще всего применяется на рынке B2B?
- Какой компонент коммуникационного микса наиболее эффективен в вашей профессиональной сфере и почему?

Послетекстовая деятельность включает рефлексивный анализ, направленный на поиск смысла изученного материала на основании имеющихся представлений, а также с учетом известных категорий знаний.

Послетекстовая деятельность предполагает обдумывание текста и выполнение задания, которое может быть репродуктивным, продуктивным-коммуникативным, творческим.

Такая деятельность также может представлять собой решение самостоятельно поставленной читателем задачи, либо задача может носить учебный характер².

Формирование профессиональных знаний в рамках послетекстовой деятельности осуществляется в процессе создания студентами вторичных текстов.

Любой учебный или научный текст может служить основой для вторичного, т. е. такого, который создается как результат постижения исходного текста в процессе

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 33.

² Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – Москва: Школьная библиотека, 2005. – С. 334.

предтекстовой и текстовой деятельности. Вторичные тексты обусловлены стилем и жанром первичного текста.

Можно выделить следующие виды вторичных текстов, создание которых способствует формированию профессиональных знаний у бакалавров:

1. Тексты, создаваемые на материале исходного текста и являющиеся организаторами умственного труда:

– План, тезисы – учебные вторичные тексты, представляющие собой краткий вариант записей, связанных с аналитической переработкой первичного текста.

План – письменный вторичный текст, перечень основных положений первичного текста. Содержание плана обуславливается логической структурой первичного текста, его жанром и стилем.

В процессе обучения план выполняет следующие функции: передает схему подачи материала и обобщает; раскрывает содержание текста; восстанавливает в памяти содержание источника; заменяет конспект и тезисы или служит основой для их составления; помогает составлению записей разного рода; улучшает сделанную запись; ускоряет проработку источника информации; организует самоконтроль; используется, чтобы освежить в памяти хорошо знакомый текст¹.

Тезисы – письменный вторичный текст, который включает сформулированные по пунктам основные идеи, положения первичного текста. Тезисы представляют собой компрессированный текст.

Выделяют следующие разновидности тезисов: читательские тезисы – вариант переработки чужого научного текста в ходе его изучения, и авторские тезисы – предварительный, подготовительный текст, предшествующий появлению других текстов².

– Конспект – письменный вторичный текст, изложение, запись какого-либо научного, публицистического сочинения, лекции и проч. Назначение – сохранение ценной для конспектирующего информации, содержащейся в исходном тексте (письменном или устном).

Конспект выполняет следующие функции: подразумевает объединение плана, выписку тезисов; показывает внутреннюю логику изложения; содержит основные выводы и положения, факты, доказательства; может использоваться не только составителем, но и другим читателем.

Выделяют следующие виды конспектирования: подробное (основная информация фиксируется в сокращенном виде; дополнительная не включается), краткое (содержит перечень формулировок основных положений первичного текста), выборочное (предполагает конспектирование не всего первичного текста, а его части)³.

Студенты могут конспектировать учебный или научный текст следующими способами: цитатный способ (дословное выписывание важных по смыслу фрагментов); перефразирование (передача чужих мыслей в сокращенном виде); переработка (передача содержания своими словами); тезисный (перечень формулировок основных положений первичного текста).

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 45.

² Там же.

³ Там же. – С. 45–46.

2. Тексты, создаваемые на материале исходного, содержащие только краткую характеристику либо краткую характеристику и анализ первичного текста.

– Аннотация – письменный вторичный текст, который содержит в себе краткую информационную характеристику статьи, книги, рукописи и т. п.

Ее назначение – кратко и обобщенно представить некоторые важные сведения о существующем первичном тексте и таким образом дать читателю возможность быстрого предварительного знакомства с ним.

Выделяют следующие компоненты аннотации: сведения о содержании, форме, предназначении и адресованности первичного произведения, общая оценка первичного текста, сведения об авторе, рекомендации по использованию.

К составлению аннотации предъявляются следующие требования: ее композиция внутренне логична и может отличаться от структуры исходного текста; язык лаконичен, прост, ясен; аннотация не содержит избыточной информации; для нее характерно использование глаголов констатирующего характера, а также оценочных стандартных словосочетаний¹.

– Реферат – письменный вторичный текст, представляющий собой изложение и осмысление содержания первичного текста (или группы текстов). Первичный текст в реферат вовлекается избирательно (в связи с постановкой авторской проблемы).

Специфика реферата заключается в следующем: отсутствуют развернутые доказательства, сравнения, рассуждения; не отражает субъективных взглядов референта на излагаемый вопрос; отвечает на вопрос «что нового, существенного содержится в тексте».

В структуру реферата входят следующие блоки: формулировка темы, проблемы первичного текста; характеристика его композиции; характеристика авторской позиции с воспроизведением аргументации первичного текста; воспроизведение выводов первичного текста².

3. Тексты, содержащие разбор и оценку научного произведения.

– Рецензия – письменный вторичный текст, содержащий критический разбор научного или другого информационного явления.

Основными смысловыми акцентами в рецензии являются актуальность и новизна рецензируемого произведения; его вклад в науку или культуру; влияние на текущую ситуацию в своей сфере и в обществе.

Рецензия должна иметь следующую структуру:

- вступление: предмет анализа, актуальность темы, структура текста;
- основная часть: краткое содержание, общая оценка, недостатки, недочеты;
- заключение: итоговая оценка, пожелание автору³.

4. Самостоятельные учебные работы.

– Курсовая работа – самостоятельное исследование научно-практического характера. При ее выполнении студент должен проявить знание теоретического материала, специальной литературы, исследовательский и научный подход к рассматриваемой проблеме, умения анализировать, делать обобщения и выводы.

¹ Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – С. 47.

² Там же. – С. 48–49.

³ Там же. – С. 49–50.

– Дипломная работа – форма итоговой государственной аттестации. Завершает подготовку специалиста и демонстрирует его способность решать теоретические и практические задачи по своей специальности.

Выводы

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование в процессе обучения бакалавров технологий смыслового чтения способствует не только развитию у обучаемых читательской грамотности, но и эффективному освоению представлений, понятий, закономерностей в области той или иной профессиональной деятельности (за счет более глубокого понимания учебных и научных текстов), а также формированию профессиональных знаний в целом.

Литература

Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – Москва: Форум, 2016. – 368 с.

Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – Москва: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41–48.

References

Prantsova G. V., Romanicheva E. S. *Sovremennye strategii chteniia: teoriia i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom* [Modern reading strategies: theory and practice. Sense reading and work with the text]. Moscow: Forum, 2016. 368 p.

Smetannikova N. N. *Strategial'nyi podkhod k obucheniiu chteniiu* [Strategic approach to teaching reading]. Moscow: Shkol'naia biblioteka, 2005. 512 p.

Smetannikova N. N. *Chtenie, gramotnost', chitatel'skaia kompetentnost': strategii razvitiia* [Reading, literacy, reading competence: development strategy]. *Bibliotekovedenie* [Russian journal of library science], 2017, vol. 66, no. 1, pp. 41–48.

Для цитирования: Граф С. В., Чистякова Н. Н. Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 137–148. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-12

For citation: Graf S. V., Chistiakova N. N. Sense reading as a tool for building undergraduate students' professional knowledge. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 137–148. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-12

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-13

УДК 373.24

© **Иванова Н. В., Першина Т. В., 2020****Иванова Наталья Витальевна**Доктор педагогических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)

E-mail: ivanova.chsu@yandex.ru

Ivanova Natalia VitalievnaDoctor of Pedagogy, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)

E-mail: ivanova.chsu@yandex.ru

Першина Татьяна ВалентиновнаКандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)

E-mail: pershina69@list.ru

Pershina Tatiana ValentinovnaPhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)

E-mail: pershina69@list.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ
ПРОФИЛАКТИКИ РАННЕЙ
КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE DESIGN OF THE SYSTEM FOR
PREVENTING EARLY COMPUTER
DEPENDENCY AMONG SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN IN
A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

Аннотация. Статья раскрывает ключевые аспекты организации процесса профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Представлены результаты пилотажного исследования по определению степени проявления рисков ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста и выявлению особенностей использования старшими дошкольниками цифровых устройств. Основное место в статье отводится модели профилактики ранней компьютерной зависимости как универсального конструкта проектирования профилактической работы в детском саду.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, профилактика, старший дошкольный возраст, проектирование процесса профилактики, система профилактики, модель профилактики ранней компьютерной зависимости

Abstract. The article reveals the key aspects of the process organization in regard to the prevention of early computer dependency among senior preschoolers in a preschool educational organization. The paper presents the results of a pilot study that focuses on the degree of risk related to early computer dependency among preschool children and identifies the peculiarities concerning the use of digital devices by older preschoolers. The authors describe the preventive model of early computer dependency as a universal design construct of preventive work in a kindergarten.

Keywords: computer dependency, prevention, senior pre-school age, the design of the prevention process, prevention system, a preventive model of early computer dependency

Введение

В век цифровых технологий происходит стремительный рост и неуклонное омоложение проблемы компьютерной зависимости. Дети начинают свое знакомство с

такими устройствами, как компьютер, планшет, смартфон, уже в раннем возрасте. Если в 2008 г., по данным Еврокомиссии, в среднем в Европе Интернетом пользовались всего 34 % детей в возрасте 6–7 лет, то уже в 2012 г. число дошкольников, подключенных к Сети, составило, по разным данным, от 60 до 87 %¹, и оно продолжает расти.

В чем причины столь активной экспансии цифровых устройств в детской среде?

Во-первых, современные дети рождаются и растут в мире, наполненном цифровыми устройствами. Компьютер для миллионов пользователей стал жизненно необходимым атрибутом, рабочим инструментом, посредником в процессе коммуникации, проводником в виртуальную реальность. Человечество вступило в «цифровую эпоху», и современный человек уже не может полноценно жить без компьютера.

Во-вторых, меняются сами компьютерные технологии. Сегодня производители ориентированы на создание простых, интуитивно понятных интерфейсов, освоение которых, как правило, не требует специального обучения. Современные планшеты и смартфоны дети легко осваивают без помощи взрослых. И только когда ребенок сам начинает просиживать за компьютером или с цифровым устройством в руках, родители бьют тревогу.

В-третьих, меняются не только среда и технологии, но и сами люди. На сегодняшний день родителями становятся представители «цифрового поколения», активно использующие цифровые технологии в повседневной жизни. «Цифровые родители» сами «подсаживают» своих детей на разного рода гаджеты, подключают к Интернету, заводят профили в социальных сетях.

Таким образом, поколение Z, т. е. «цифровое поколение», – это социокультурный и психологический феномен, негативным проявлением которого является ранняя компьютерная зависимость. Следовательно, профилактику данной зависимости необходимо проводить уже в дошкольном возрасте.

В России практически нет научных исследований и публикаций на тему профилактики компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста. Известны работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные факторам риска компьютерной зависимости в подростковом и юношеском возрасте (А. Е. Войскунский², А. Ю. Егоров³); различным аспектам интернет-аддикции (А. В. Котляров⁴, Г. У. Солдатова⁵, М. Гриффитс⁶, Дж. Грохол⁷, К. Янг⁸); основным признакам компьютерной

¹ Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М. и др. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. – URL: http://cyberpsy.ru/literature/russian_kids_online (дата обращения: 10.04.2019).

² Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.

³ Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 190 с.

⁴ Котляров А. В. Другие наркотики. – Москва: Психотерапия, 2006. – 480 с.

⁵ Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 78–85.

⁶ Griffiths M. Internet addiction: Fact or fiction? // Psychologist. – 1999. – Vol. 12 (5). – P. 246–250.

⁷ Grohol J. What is Internet Addiction Disorder (IAD). – URL: <http://psychcentral.com> (дата обращения: 23.04.2019).

⁸ Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

зависимости (Т. Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева¹); а также работы А. Р. Дроздиковой-Зариповой, Р. А. Валеевой, А. Р. Шакуровой², которые посвящены причинам компьютерной зависимости у подростков.

Что касается дошкольников, то исследователи только констатируют наличие проблемы, но не дают ответов относительно содержания и организации профилактической работы с детьми дошкольного возраста.

Основная часть

Для восполнения информационного и аналитического дефицита по данной проблеме было проведено исследование, в ходе которого получен репрезентативный банк эмпирических данных для проектирования системы работы по профилактике ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации (ДОО).

В исследовании приняли участие 126 детей старшего дошкольного возраста (воспитанники старших и подготовительных к школе групп детских садов г. Череповца и г. Кириллова) и их родители (всего 252 человека). Основными методами работы являлись анкетирование родителей, интервью с детьми.

Обратимся к наиболее значимым результатам исследования.

Прежде всего, нас интересовал вопрос, насколько проблема ранней компьютерной зависимости актуальна для данной выборки: проявляются ли у детей признаки зависимости от компьютера (цифровых устройств), в какой степени выражены риски ранней компьютерной зависимости. Для этого был разработан лист наблюдения «Признаки компьютерной зависимости у ребенка глазами родителей», а также анкета для родителей, выявляющая признаки компьютерной зависимости у ребенка.

В результате было установлено, что дети старшего дошкольного возраста являются достаточно активными пользователями цифровых устройств (смартфоны, планшеты, компьютеры). Их дошкольники используют для просмотра мультфильмов и видео (93 %), игр (87 %), выхода в Интернет (17 %); для 11 % детей востребованы электронные образовательные ресурсы.

Первый опыт общения детей с цифровыми устройствами происходит в возрасте от двух до шести лет. Большинство (84 %) пользуются гаджетами каждый день, из них 26 % – три часа в день и более.

Часть родителей (31 %) замечают эмоциональное возбуждение ребенка во время и после использования цифрового устройства. Еще 23 % родителей отмечают негативное реагирование детей на любые препятствия, которые мешают общению с компьютером (цифровым устройством). 17 % родителей замечают снижение у ребенка интереса к ранее увлекавшим его занятиям, к любимым играм и игрушкам.

Выявленные признаки имеют диагностическое значение и в комплексе позволяют обнаружить стадии формирования у детей тенденции к компьютерной зависимости: стадия легкой увлеченности – 62 % детей; стадия увлечения – 23 %. Признаки

¹ Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

² Дроздикова-Зарипова А. Р., Валеева Р. А., Шакурова А. Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика. – Казань: Отечество, 2012. – 280 с.

компьютерной зависимости не выявлены у 15 % детей старшего дошкольного возраста.

Полученные результаты следует расценивать как подтверждение актуальности проблемы ранней компьютерной зависимости в дошкольном возрасте (в совокупности у 85 % обследованных детей в той или иной степени проявляется тенденция к развитию данного вида зависимости). Следует особо отметить, что дифференциация результатов по критерию места проживания респондентов показала отсутствие значимых различий между детьми, проживающими в малом городе и крупном промышленном моногороде. Благоприятным обстоятельством для организации ранней профилактики является следующий факт: среди старших дошкольников не выявлено детей, находящихся в стадии зависимости и стадии патологической привязанности.

Далее нас интересовало мнение родителей о рисках развития компьютерной зависимости у ребенка. Для этого использовали одноименную анкету, которая позволяет выявить наличие / отсутствие реальных / потенциальных рисков развития компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста.

В результате было установлено, что в подавляющем большинстве случаев (93 %) у детей старшего дошкольного возраста в той или иной степени выражены риски развития компьютерной зависимости. Наибольшее количество выборов получили следующие реальные риски: ребенок ежедневно пользуется компьютером (цифровым устройством), проявляя повышенный интерес к нему; ребенок прекращает общение с компьютером (цифровым устройством) только по указанию взрослого. Преобладающими среди потенциальных рисков являются: отсутствие у ребенка интереса к сверстникам (он предпочитает компьютер (цифровое устройство) играм с другими детьми); выбор родителей в пользу времяпрепровождения ребенка за компьютером вместо совместных занятий с ним.

Полученные данные достаточно иллюстративны не только с точки зрения проявления первичных признаков зависимости от компьютера (цифровых устройств) у детей старшего дошкольного возраста (реальные риски), но и в контексте причин возникновения ранней компьютерной зависимости (потенциальные риски). Анализ потенциальных рисков подтверждает, что ведущие причины компьютерной зависимости в старшем дошкольном возрасте лежат в плоскости взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми (прежде всего, с родителями).

Проведенное эмпирическое исследование отражает взгляд на проблему ранней компьютерной зависимости с позиции взрослого. Нам также было интересно узнать, как сами дошкольники воспринимают электронные устройства, в какой степени ими владеют. С этой целью мы провели интервью с детьми старшего дошкольного возраста.

В ходе интервью было получено подтверждение ранее сделанного вывода о том, что старшие дошкольники являются активными пользователями цифровых устройств. Половина из них (54 %) имеют свой планшет или смартфон. При этом дети предпочитают планшет, что можно объяснить функциональностью и интерактивностью устройства, а также относительной простотой его в использовании. Большинство дошкольников (88 %) пользуются планшетом для игр и просмотра мультфильмов. Крайне мало детей применяют цифровые устройства для выхода в Интернет, поясняя это незнанием о его существовании.

Треть опрошенных детей (31 %) ответили, что используют планшет каждый день и «сколько захотят»; такое же количество старших дошкольников используют его через день; 26 % детей редко пользуются планшетом; 8 % затруднились с ответом, а еще 4 % заявили, что «планшет уже надоел».

Что касается родительской медиации при использовании детьми цифровых устройств, больше половины старших дошкольников (62 %) сказали следующее: родители делают им замечания, когда они слишком много времени проводят с устройством. При этом свой ответ некоторые дети сопровождали словами, что на самом деле «вовсе и не долго». 31 % дошкольников заявили: родители ничего им не говорят и разрешают играть или смотреть мультфильмы «сколько хочется». Остальные 7 % детей сказали, что родители «иногда делают замечание». На вопрос «Что тебе говорят родители, когда запрещают пользоваться планшетом?» большинство детей (73 %) ответили, что родители говорят: «Это вредно», а 27 % старших дошкольников заявили: родители ничего не говорят, а просто забирают планшет.

В ходе интервью мы наблюдали за тем, как дети используют планшет, и фиксировали в протокол отношение ребенка к устройству и характер действий с гаджетом. Как показали результаты наблюдения, большинство дошкольников (85 %) демонстрировали умеренный или выраженный интерес к цифровым устройствам. Некоторые из них (15 %) испытывали явный эмоциональный подъем при виде устройства, 7 % детей проявили слабый интерес к гаджету, и еще столько же детей продемонстрировали полное безразличие. Большинство дошкольников (78 %) уверенно пользуются планшетом, владеют технологией touchscreen, самостоятельно используют разные опции. 15 % детей используют устройство менее уверенно, обращаются за помощью к взрослым. Еще 7 % старших дошкольников не могут пользоваться планшетом без посторонней помощи.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста являются не только активными, но и уверенными пользователями цифровых устройств. Дошкольники с огромным интересом и желанием приступали к работе с гаджетами (планшетом, смартфоном), которые способны надолго завладеть их вниманием.

В целом исследование показало, что развитие цифровых технологий и их проникновение в жизнь детей старшего дошкольного возраста явно опережает развитие средств родительского контроля. Выявленное обстоятельство подтверждает необходимость целенаправленной и системной профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО.

Основываясь на результатах эмпирического исследования, мы решили представить процесс профилактики ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО как целостную систему компонентов (целевого, содержательного, технологического, оценочно-результативного) в их логической взаимосвязи. Результатом проектирования процесса профилактики стала модель, представленная в виде схемы (см. рисунок).

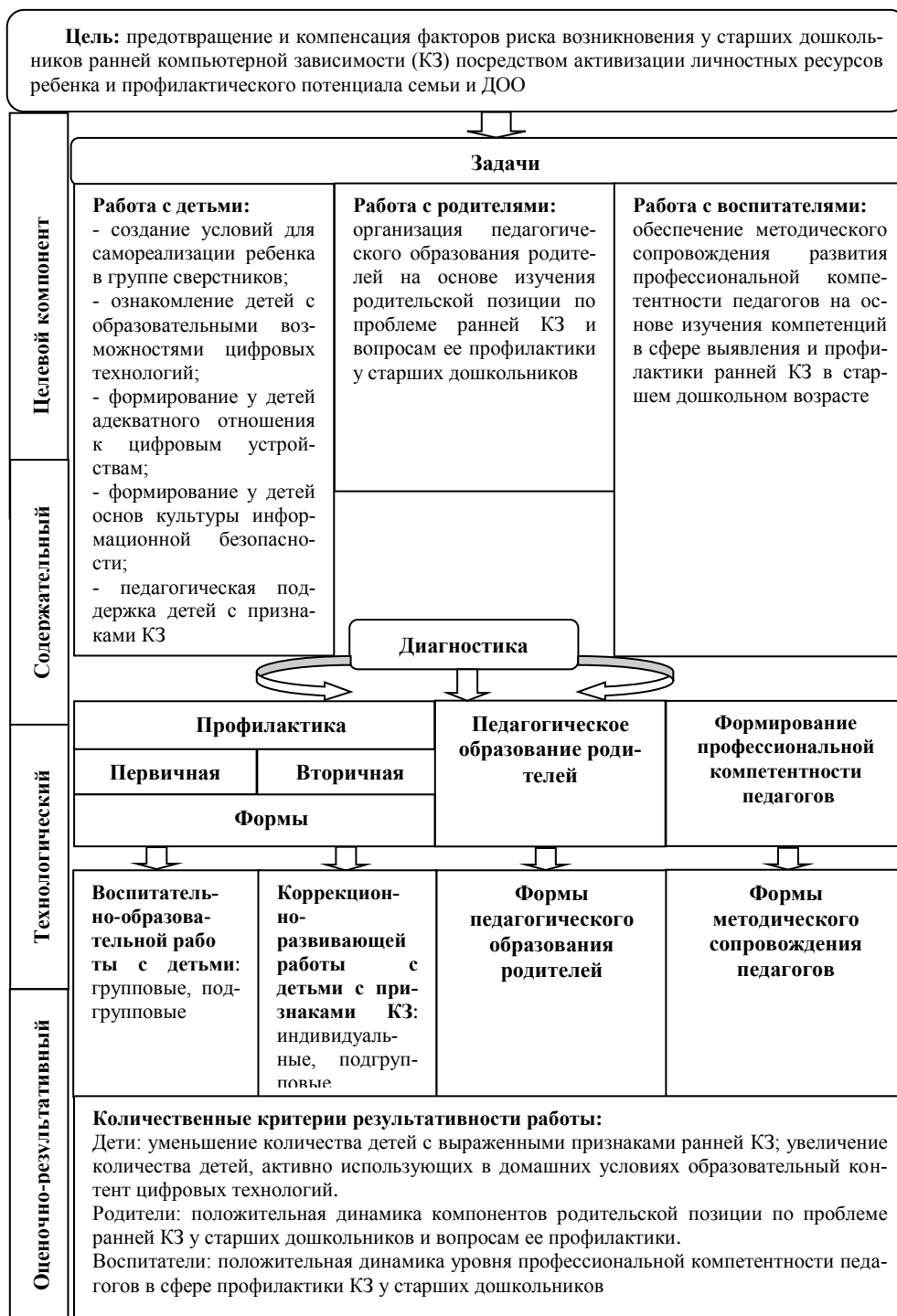


Рисунок. Модель профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО

Рассмотрим составляющие представленной модели, начав с обоснования структурных компонентов и их функциональных характеристик.

Целевой компонент модели включает цель и задачи профилактики ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО. Цель профилактики заключается в предотвращении и компенсации факторов риска возникновения у старших дошкольников зависимо-го от компьютера (цифровых устройств) поведения посредством активизации личностных ресурсов ребенка и профилактического потенциала семьи и ДОО.

Задачи профилактики следует рассмотреть в зависимости от их субъект-ной ориентации: задачи, ориентированные непосредственно на детей старшего дошкольного возраста; задачи, ориентированные на родителей воспитанников; задачи, ориентированные на педагогов ДОО.

В системе профилактических мероприятий детского сада по предупреждению ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников работа с детьми определяется комплексом задач первичной и вторичной профилактики:

- 1) создание условий для самореализации ребенка в группе сверстников;
- 2) ознакомление детей с развивающими и образовательными возможностями современных цифровых технологий;
- 3) формирование у детей адекватного отношения к компьютеру и цифровым устройствам;
- 4) формирование у детей основ культуры информационной безопасности;
- 5) обеспечение педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с выраженными признаками компьютерной зависимости.

Работа с родителями в системе профилактики компьютерной зависимости в условиях ДОО определяется комплексной задачей организации педагогического образования родителей на основе изучения родительской позиции по проблеме ранней компьютерной зависимости и вопросам ее профилактики у старших дошкольников, включающей:

- информирование родителей о причинах и специфике повышенного увлечения ребенка компьютером и цифровыми устройствами, признаках компьютерной зависимости, способах ее профилактики и источниках получения помощи в решении проблемы компьютерной зависимости;
- мотивацию родителей на изменение практики использования детьми в домашних условиях цифровых устройств и технологий (замена развлекательного контента на образовательный);
- развитие ценностных ориентаций и мотивационных установок родителей на взаимодействие с ребенком как основу его антиаддиктивного поведения;
- стимулирование родительской рефлексии в вопросах медиации использования ребенком компьютера и цифровых устройств.

В работе с педагогами ДОО определена комплексная задача обеспечения методического сопровождения развития профессиональной компетентности на основе изучения компетенций воспитателей в сфере выявления и профилактики ранней компьютерной зависимости в старшем дошкольном возрасте, включающая:

- формирование у воспитателей системы знаний о причинах, признаках и специфике компьютерной зависимости в старшем дошкольном возрасте, о содержании и способах профилактики данной зависимости у старших дошкольников;

- развитие у воспитателей профессионально-личностной позиции в отношении проблемы компьютерной зависимости, мотивации к своевременному выявлению и профилактике данной зависимости у детей старшего дошкольного возраста;

- формирование у воспитателей умений педагогически целесообразного выбора и применения форм и методов первичной и вторичной профилактики компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста, а также форм педагогического образования родителей как субъектов профилактики.

Таким образом, целевой компонент модели включает комплекс задач, ориентированных на всех субъектов образовательного процесса в ДОО и опосредованных целью предупреждения и минимизации рисков ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников.

Функция *содержательного компонента* модели состоит в определении комплекса направлений профилактической работы с детьми, родителями и воспитателями в условиях ДОО.

Содержательный компонент включает инвариантный и вариативный модули. Инвариантный модуль определяет единую последовательность действий при проектировании содержания процесса профилактики в условиях ДОО: диагностика; планирование и непосредственная реализация комплекса профилактических мер в работе с детьми (воспитательно-образовательная и коррекционно-развивающая работа), с родителями (педагогическое образование родителей) и воспитателями (формирование профессиональных компетенций).

Вариативный модуль обеспечивает дифференциацию содержания профилактических мер в работе с детьми (первичная или вторичная профилактика), что, в свою очередь, определяется степенью выраженности признаков и характером проявления факторов риска компьютерной зависимости у ребенка.

В условиях ДОО первичная профилактика осуществляется в отношении всех воспитанников старшего дошкольного возраста и реализуется в совокупности четырех взаимосвязанных направлений воспитательно-образовательной работы с детьми:

- обеспечение позитивной самореализации ребенка в группе сверстников;
- ознакомление детей с правилами психогигиены взаимодействия с компьютером и цифровыми устройствами;

- ознакомление детей с развивающими и образовательными возможностями цифровых технологий в аспекте формирования адекватного отношения старших дошкольников к цифровым устройствам;

- ознакомление детей с негативными тенденциями цифровой компьютерной индустрии в аспекте формирования у старших дошкольников основ культуры информационной безопасности.

Вторичная профилактика востребована в ситуации выраженных признаков компьютерной зависимости у ребенка (стадия легкой увлеченности, стадия увлечения, стадия зависимости). Содержание вторичной профилактики, ориентированной на детей с выраженными признаками компьютерной зависимости, расширяется посредством включения дополнительных модулей воспитательно-образовательной работы

с детьми (обеспечение позитивной самореализации в группе сверстников, формирование адекватного отношения к цифровым устройствам, формирование основ культуры информационной безопасности) и проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление причин компьютерной зависимости (развитие навыков общения и взаимодействия со сверстниками, развитие продуктивной детско-родительской коммуникации).

В условиях ДОО отсутствует необходимость третичной профилактики, которая содержательно должна быть направлена на реабилитацию и ресоциализацию компьютерных аддиктов. Как показали результаты эмпирического исследования, среди старших дошкольников нет детей, находящихся в стадии патологической привязанности (клинической зависимости).

Таким образом, содержание профилактической работы с детьми старшего дошкольного возраста следует дифференцировать в зависимости от степени выраженности у ребенка признаков компьютерной зависимости.

Работа с родителями воспитанников в системе профилактики компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО имеет инвариантное содержание и направлена на педагогическое образование родителей.

Работа с воспитателями также имеет инвариантное содержание и проводится в направлении формирования профессиональных компетенций педагогов в аспекте профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников.

Итак, содержательный компонент модели профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО аккумулирует комплекс направлений работы с детьми, родителями и воспитателями, причем содержание работы с детьми реализуется в рамках инвариантного и вариативного модулей.

Функция *технологического компонента* модели состоит в определении комплекса форм работы с детьми, родителями и воспитателями по профилактике ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников.

В работе с детьми данный компонент модели, как и предыдущий, проектируется с учетом степени выраженности у ребенка признаков компьютерной зависимости. Следовательно, технологический компонент включает вариативные формы воспитательно-образовательной и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в соответствии с содержанием первичной или вторичной профилактики.

В рамках первичной профилактики ранней компьютерной зависимости используются групповые и подгрупповые формы воспитательно-образовательной работы: образовательные ситуации, социально-коммуникативные ситуации (ситуации общения), игровые обучающие ситуации, разговоры, информационно-познавательные события, ролевые диалоги, досуги.

Вторичная профилактика предполагает расширение форм воспитательно-образовательной работы, а также проведение коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими выраженные признаки компьютерной зависимости, посредством использования индивидуальных и подгрупповых форм: коррекционно-развивающие образовательные ситуации, развивающие игровые ситуации, ситуации-размышления, игровые тренинги (в формате детской и детско-родительской групп).

Работа с родителями в аспекте профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО реализуется с помощью комплекса интер-

активных форм педагогического образования родителей: семейный клуб, тематическая родительская гостиная, тематическое родительское собрание, семинар-практикум, консультации, беседы, наглядная информация.

Методическая работа с воспитателями в направлении развития их профессиональных компетенций в аспекте профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников проводится в таких формах, как проблемный семинар, педагогическая мастерская, семинар-практикум, тематическая консультация, деловая игра.

Таким образом, технологический компонент модели профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в условиях ДОО включает комплекс форм, дифференцированных по субъектному принципу: дети старшего дошкольного возраста, родители, воспитатели. При выборе форм профилактической работы с детьми ведущим критерием является уровневая дифференциация ее содержания (первичная или вторичная профилактика).

Оценочно-результативный компонент модели профилактики ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО обеспечивает оценку эффективности процесса профилактики. Он включает ожидаемые результаты и критерии оценки результативности профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников. Ожидаемые результаты следует фиксировать на трех уровнях: на уровне ребенка (результативность воспитательно-образовательной и коррекционно-развивающей работы в рамках первичной и вторичной профилактики); на уровне родителей (результативность педагогического образования родителей в вопросах профилактики ранней компьютерной зависимости детей старшего дошкольного возраста); на уровне воспитателей (результативность методического сопровождения развития профессиональных компетенций педагогов в сфере профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в образовательном процессе ДОО).

Критерии результативности профилактической работы с детьми:

1) количественные критерии:

- уменьшение количества детей с выраженными признаками ранней компьютерной зависимости (в процентном отношении по всем степеням проявления зависимости в сравнении с данными входной диагностики);
- увеличение количества детей, активно использующих в домашних условиях образовательный контент цифровых технологий (в процентном отношении в сравнении с данными входной диагностики).

2) качественные критерии:

- дети проявляют адекватное отношение к компьютеру и цифровым устройствам;
- у дошкольников сформированы представления о развивающих и образовательных возможностях современных цифровых технологий;
- дети владеют представлениями о правилах безопасного взаимодействия с компьютером и цифровыми устройствами.

Критерии результативности работы с родителями воспитанников:

- 1) количественный критерий: наблюдается положительная динамика компонентов родительской позиции по проблеме ранней компьютерной зависимости у стар-

ших дошкольников и вопросам ее профилактики (по всем критериям родительской позиции в сравнении с данными входной диагностики).

2) качественные критерии:

- родители имеют представление о причинах и специфике повышенного увлечения ребенка компьютером и цифровыми устройствами, признаках компьютерной зависимости, способах ее профилактики и источниках получения помощи в решении проблемы компьютерной зависимости;

- родители проявляют интерес к цифровым образовательным ресурсам, предназначенным для старших дошкольников, и в домашних условиях активно предлагают детям образовательный контент цифровых технологий;

- родители ориентированы на развитие продуктивной коммуникации с ребенком в разных сферах жизнедеятельности семьи.

Критерии результативности работы с воспитателями:

1) количественный критерий: наблюдается положительная динамика уровня профессиональной компетентности педагогов в сфере профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников (по всем критериям профессиональной компетентности в сравнении с данными входной диагностики).

2) качественные критерии:

- воспитатели владеют знаниями о причинах и признаках компьютерной зависимости в старшем дошкольном возрасте, о содержании и способах профилактики данной зависимости у старших дошкольников;

- воспитатели профессионально мотивированы на своевременное выявление и профилактику ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста, занимают конструктивную профессионально-личностную позицию в отношении проблемы компьютерной зависимости;

- воспитатели обладают умениями педагогически целесообразного выбора и применения форм и методов первичной и вторичной профилактики компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста, а также форм педагогического образования родителей.

Таким образом, предложенная модель является универсальным конструктом проектирования системы работы по профилактике ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Выводы

Стремительное развитие цифровых технологий, приводящее к становлению цифрового образа жизни современного человека, оказывает существенное влияние на сознание, поведение, чувства людей, их моральные нормы, нравственные критерии и духовные ценности. Основы всего вышеперечисленного закладываются в дошкольном детстве.

Дети дошкольного возраста – представители поколения Z – активно осваивают цифровой мир. Одновременно они составляют наиболее уязвимую категорию пользователей, так как в силу ограниченности социального опыта оказываются неспособными предвосхитить риски чрезмерного увлечения цифровыми устройствами, что приводит к ранней компьютерной зависимости. Следовательно, в ситуации ак-

тивной экспансии цифровых технологий в детскую среду, с одной стороны, а с другой – дефицита исследований и публикаций на тему профилактики компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста представляется необходимым и своевременным разработка научно-обоснованных и практико-ориентированных подходов к проектированию системы профилактической работы в условиях дошкольной образовательной организации.

Системное видение процесса профилактики ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации нашло отражение в авторской модели, практическая реализация которой должна осуществляться в логике индивидуально-дифференцированного подхода с учетом степени выраженности у детей признаков компьютерной зависимости.

Литература

Войсунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.

Дроздикова-Зарипова А. Р., Валеева Р. А., Шакурова А. Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика. – Казань: Отечество, 2012. – 280 с.

Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 190 с.

Котляров А. В. Другие наркотики. – Москва: Психотерапия, 2006. – 480 с.

Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М. и др. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. – URL: http://cyberpsy.ru/literature/russian_kids_online (дата обращения: 10.04.2019).

Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 78–85.

Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Griffiths M. Internet addiction: Fact or fiction? // Psychologist. – 1999. – Vol. 12 (5). – P. 246–250.

Grohol J. What is Internet Addiction Disorder (IAD). – URL: <http://psychcentral.com> (дата обращения: 23.04.2019).

References

Voiskunskii A. E. Aktual'nye problemy zavisimosti ot Interneta [Current problems of Internet dependency]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2004, no. 1, pp. 90–100.

Drozdikova-Zaripova A. R., Valeeva R. A., Shakurova A. R. *Pedagogicheskaya korrektsiya komp'yuternoi zavisimosti u podrostkov gruppy riska: teoriia, praktika* [Pedagogical correction of computer dependency among adolescents at risk: theory, practice]. Kazan: Otechestvo, 2012. 280 p.

Egorov A. Iu. *Nekhimicheskie zavisimosti* [Non-chemical dependencies]. St Petersburg: Rech', 2007. 190 p.

Kotliarov A. V. *Drugie narkotiki* [Other drugs]. Moscow: Psikhoterapiia, 2006. 480 p.

Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M. i dr. *Deti Rossii onlain: riski i bezopasnost'. Rezul'taty mezhdunarodnogo proekta EU Kids Online II v Rossii* [Children of Russia online: risks and safety. Results of the EU Kids Online II international project in Russia]. Available at: http://cyberpsy.ru/literature/russian_kids_online (accessed: 10.04.2019).

Soldatova G. U., Shliapnikov V. N. Ispol'zovanie tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo voz-rasta [Use of digital devices by preschool children]. *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Education in Nizhny Novgorod], 2015, no. 3, pp. 78–85.

Iur'eva L. N., Bol'bot T. Iu. *Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrektsiya i profilaktika* [Computer dependency: formation, diagnostics, correction and prevention]. Dnepropetrovsk: Porogi, 2006. 196 p.

Iang K. Diagnostika – Internet-zavisimost' [Diagnosis – Internet addiction]. *Mir Internet* [World of Internet], 2000, no. 2, pp. 24–29.

Griffiths M. Internet addiction: Fact or fiction? *Psychologist*, 1999, vol. 12 (5), pp. 246–250.

Grohol J. *What is Internet Addiction Disorder (IAD)*. Available at: <http://psychcentral.com> (accessed: 23.04.2019).

Для цитирования: Иванова Н. В., Першина Т. В. Проектирование системы профилактики ранней компьютерной зависимости у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 149–161. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-13

For citation: Ivanova N. V., Pershina T. V. The design of the system for preventing early computer dependency among senior preschool children in a preschool educational organization. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 149–161. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-13

Игнатъева Елена Юрьевна

Доктор педагогических наук, профессор,
Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого
(Великий Новгород, Россия),
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования
(Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: iey1@yandex.ru

Ignateva Elena Iurievna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Yaroslav-the-Wise Novgorod
State University
(Veliky Novgorod, Russia),
St Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education
(St Petersburg, Russia)
E-mail: iey1@yandex.ru

Дмитриева Светлана Валентиновна

Учитель русского языка и литературы,
ГБОУ СОШ № 230 Санкт-Петербурга
(Санкт-Петербург, Россия);
соискатель,
Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: dmitrieva_sv@mail.ru

Dmitrieva Svetlana Valentinovna

Teacher of the Russian language and Literature,
Comprehensive school № 230
(St Petersburg, Russia);
Applicant for a degree,
Yaroslav-the-Wise Novgorod
State University
(Veliky Novgorod, Russia)
E-mail: dmitrieva_sv@mail.ru

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
УЧЕБНОГО ТЕКСТА:
АКТУАЛИЗАЦИЯ В ОСНОВНОЙ
ШКОЛЕ**

**METASUBJECT POTENTIAL
OF EDUCATIONAL TEXT:
REALIZATION AT COMPREHENSIVE
SCHOOL**

Аннотация. Статья содержит концептуальное обоснование организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе. В работе представлено авторское понимание учебного текста, понятие и структура метапредметного потенциала учебного текста; обоснована идея дидактического резонанса как механизма, обеспечивающего включенность педагога и учащегося в работу с учебным текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов; выявлены организационно-педагогические условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Abstract. The article contains a conceptual justification of organizational and pedagogical conditions for realizing the metasubject potential of the educational text at comprehensive school. The article presents the authors' understanding of the educational text, the concept and structure of the metasubject potential in the educational text. The authors have justified the idea of didactic resonance as a mechanism ensuring the inclusion of a teacher and a student in the work with the educational text in order to form metasubject educational results; and identified organizational and pedagogical conditions for realizing the metasubject potential of the educational text.

Ключевые слова: учебный текст, метапредметный потенциал учебного текста, актуализация метапредметного потенциала учебного текста, основная школа

Keywords: educational text, metasubject potential of educational text, realization of metasubject potential in educational text, comprehensive school

Введение

Актуальность обращения к проблеме работы учащихся с учебными текстами в основной школе обусловлена рядом причин. Во-первых, данные международного исследования PISA, изучающего читательскую грамотность 15-летних подростков, указывают на проблему, связанную с нестабильностью умений учащихся работать с учебным текстом (2012 г. – 475 баллов, 2015 г. – 495 баллов, 2018 г. – 479 баллов¹). Во-вторых, в условиях быстро меняющегося информационного пространства становится актуальным поиск приемов работы с учебным текстом, направленных на оптимизацию, повышение результативности и эффективности этой деятельности. В-третьих, в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), преломляющих требования современного общества к образованию, смысловое чтение обозначено как одна из ключевых компетенций, тем самым актуализируется требование к работе с текстом.

Все эти проблемы и требования времени возникают, с одной стороны, в условиях, когда учебный текст традиционно является универсальным педагогическим средством, использующимся на всех предметах школьного цикла, а также за их рамками и способным организовать учебно-познавательную деятельность школьника, в том числе самостоятельную (Т. М. Дридзе, Л. П. Доблаев, Д. Д. Зуев, Я. А. Микк, А. М. Сохор и др.). С другой стороны, в современном образовании четко обозначился еще один запрос к учебному тексту, его педагогическим возможностям – запрос на формирование и развитие метапредметных компетенций у учащихся, на развитие текстовой деятельности учащихся в условиях метапредметности. Все это требует иных подходов к организации работы учащихся с учебными текстами, к исследованию и обоснованию метапредметного потенциала учебного текста; заставляет исследователей искать пути, приемы, технологии организации работы с учебными текстами в рамках метапредметного обучения.

В центре внимания исследования находятся учащиеся основной школы. Это связано с отмечающимися на международном уровне различиями в результатах читательской грамотности учащихся 4 и 9 классов: по результатам PIRLS, в 2016 г. первое место заняли школьники 4 классов (из 50 стран и 11 территорий)²; по результатам PISA, в 2018 г. ученики 9 классов (из 70 стран мира) – 26–36 места³. Подобные различия рождают исследовательский вопрос: как использовать учебный текст для развития столь необходимых современному человеку метапредметных умений, фундамент которых удастся заложить у учащихся в начальной школе, и не потерять их в основной?

¹ PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA-2018_РФ_Краткий отчет.pdf (дата обращения: 14.12.2019); PISA-2012. Центр Оценки Качества Образования. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.html (дата обращения: 14.12.2019).

² Основные результаты международного исследования PIRLS-2016. – URL: http://www.cen-teroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (дата обращения: 14.12.2019).

³ PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA-2018_РФ_Краткий отчет.pdf (дата обращения: 14.12.2019).

Все приведенные аргументы свидетельствуют о необходимости обращения к учебному тексту, обоснования его метапредметного потенциала и актуализации его в основной школе.

Основная часть

Текст – чрезвычайно сложное, неоднородное, глубокое понятие, охватывающее практически все сферы жизнедеятельности человека. Текст рассматривается как гуманитарная сущность (отражение деятельности индивидуального сознания); социальная сущность (средство коммуникации в познавательной деятельности); естественно-научная сущность (так как носителем текста является материальная субстанция); элемент самоорганизующейся, саморазвивающейся научной системы (так как процесс познания организован самим текстом); фактуальный объект. Текст – центральная категория в целом ряде смежных наук: философии, педагогике, лингвистике, психолингвистике, психологии, культурологии, литературоведении и др. Рассмотрение текста на уровне лингвистическом, психологическом и особенно философском (М. М. Бахтин, А. А. Брудный, Ю. М. Лотман) создает основу для метапредметного понимания текста.

Учебный текст – универсальная педагогическая категория, поскольку рассматривается как средство обучения и образования, инструмент получения знаний и познания мира, объект взаимодействия учителя и ученика, объект изучения, понимания¹, переработки, объект коммуникативной и учебно-познавательной деятельности учащихся, форма демонстрации знаний, средство формирования личности² и т. д.

Традиционно под учебным текстом подразумевается текст, обладающий обучающими, развивающими и воспитывающими функциями. Однако взгляды исследователей на понимание учебного текста разнятся. Даются определения учебного текста через понимание его учащимися³, через содержательный компонент, содержащий в себе основы информации, предназначенные для усвоения школьниками⁴, через смысловую структуру⁵, через принципы, обеспечивающие доступность учебных текстов⁶, как переработанный в дидактических целях материал⁷ и др.

В результате изучения педагогической литературы были выявлены следующие основания для систематизации учебных текстов: рассмотрение учебных текстов как

¹ Кятова М. К. Развитие вербально-логического мышления обучаемых в процессе формирования когнитивного понимания текста: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп: [б. и.], 2004. – 219 с.

² Цурцилина Н. Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: [б. и.], 2004. – 22 с.

³ Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – Москва: Наука, 1984. – 268 с.

⁴ Зуев Д. Д. Школьный учебник. – Москва: Педагогика, 1983. – 240 с.

⁵ Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – Москва: Педагогика, 1982. – 176 с.

⁶ Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. – Москва: Просвещение, 1981. – 119 с.

⁷ Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. – Москва: Педагогика, 1974. – 192 с.

гуманитарной категории¹; структурный подход²; деятельностный подход³; инструментальный подход⁴.

Разнообразие точек зрения на учебный текст, рассмотрение его с различных сторон приводит к мысли о том, что исследователи представили и научно обосновали различные грани учебного текста, которые должны быть чем-то объединены. Этим объединяющим элементом, на наш взгляд, является его метапредметный потенциал.

Анализ научных трудов, посвященных учебному тексту в условиях метапредметного образования, позволил сделать ряд выводов: учебный текст необходимо понимать не только как текст учебника, но и как тексты научно-популярной, познавательной литературы, статей энциклопедий, справочников; материалов, представленных в сети Интернет и др.; учебный текст складывается из следующих составляющих: собственно учебный текст, задания к нему, иллюстрации, схемы, таблицы и др.; метапредметный учебный текст способствует формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов.

При исследовании учебного текста с точки зрения метапредметности было отмечено, что дидактические возможности текста обусловлены его полифункциональной природой. В связи с этим мы выделяем следующие его характеристики, свидетельствующие о наличии метапредметного потенциала:

- текст является инструментом обучения учащихся разным предметам;
- текст обучает метапредметным знаниям (так как в нем может содержаться учебная информация из различных учебных предметов и метапредметные понятия, причем, сам текст является метапонятием);
- текст имплицитно содержит методы овладения учебной информацией;
- текст выступает средством коммуникации;
- текст запускает механизм самоорганизации в личности, с ним соприкасающейся;
- текст обладает возможностью влияния на формирование личности.

Таким образом, под метапредметным потенциалом учебного текста подразумевается совокупность возможностей учебного текста, которые могут быть использованы в процессе обучения для достижения учащимися метапредметных образовательных результатов.

Анализируя разнообразие подходов к пониманию учебного текста, сконцентрированных в нем смыслов, аккумулированных в нем возможностей, мы выделяем следующую компонентную структуру метапредметного потенциала учебного текста.

Ценностный компонент метапредметного потенциала обусловлен интеграцией культурологических, философских, психологических, социальных контекстов, проявляющихся при работе с текстом. Он основан на возможностях текста сохранять

¹ Белова С. В. Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования. – URL: <http://www.rcde.ru/method/987.html> (дата обращения: 14.12.2019).

² Зуев Д. Д. Школьный учебник. – Москва: Педагогика, 1983. – 240 с.

³ Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой. – Москва: Книга, 1970. – 72 с.

⁴ Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника / под редакцией Ф. П. Коровкина. – Москва: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 17–33.

культурные коды, философские идеи, общечеловеческие смыслы; продуцировать их личностные интерпретации, включая сознание и подсознание; запускать познавательные процессы, порождать коммуникацию, инициируемую диалогичной природой текста, способствовать рефлексии и саморегуляции субъекта.

Содержательный компонент прежде всего проявляется в учебном тексте, потому что он определяется интеграцией его предметных и лингвистических возможностей, ресурсов. В процессе обучения учебный текст рассматривается и используется в первую очередь как источник предметного знания, педагогически адаптированный элемент научного знания, отражающий определенный элемент содержания учебной дисциплины. Между тем, отталкиваясь от классификации видов текстовой информации, предложенной И. Р. Гальпериным, можно утверждать, что и содержательно текст может быть предметным, межпредметным, надпредметным и метапредметным¹. Содержательный компонент метапредметного потенциала учебного текста в значительной мере зависит от его лингвистических особенностей как совокупности лингвистических единиц, логической завершенности / незавершенности, адаптированности под учебную цель и т. п.

Деятельностный компонент метапредметного потенциала проявляется собственно при организации учебно-познавательной деятельности учащихся с учебным текстом и заключается в применении разных видов заданий, раскрывающих различные возможности учебного текста. Важно использовать все подструктуры учебного текста (название, абзацы, предложения, понятия); средства визуализации – рисунки, схемы и т. д.; актуализировать его смысловую наполненность; выявить и усилить эмоциональную окраску; обнаружить и задействовать когнитивную напряженность. Задания, как правило, имплицитно включены в приемы работы с текстом, ориентированы на формирование определенных метапредметных образовательных результатов.

Уровень метапредметного потенциала учебного текста определяется тем, насколько, наряду с инвариантными характеристиками учебного текста (фундаментальный уровень), проявляются его метакarakterистики, обеспечивающие вариативность педагогических возможностей текста (повышенный уровень). К инвариантным характеристикам относятся информативность, смысловая и структурная целостность, единство темы и основной мысли, связность, логичность, членимость, композиционность, понятность, доступность, оценочность; к метакarakterистикам – полиинформативность, полифункциональность, интертекстуальность, культуроориентированность, диалогичность.

Для того чтобы актуализировать метапредметный потенциал учебного текста, нами предложена идея дидактического резонанса как механизма, обеспечивающего включенность педагога и учащихся в работу с учебным текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов.

Понятие «резонанс» было введено в педагогику Ю. К. Бабанским². Согласимся с С. Я. Сандаловой, что эта идея ранее не получила должного развития¹, однако инте-

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва: Наука, 1981. – 138 с.

² Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.

рес к ней повышается, примером чего может служить ноосферно-резонансная педагогика (А. В. Вознюк)² и наше исследование.

Толкования слова «резонанс» (от лат. *resonans* – дающий звук), предложенные в словаре Д. Н. Ушакова³, позволяют сделать вывод, что под резонансом подразумевается естественный процесс, происходящий в природе, физическое, химическое явление, встречающееся как в музыке в качестве музыкального термина, так и в повседневной жизни. А исследователь Н. Тесла считал закон резонанса универсальным, наиболее общим природным законом.

Следовательно, можно сделать вывод: понятие «резонанс» означает взаимное усиление функционирования взаимодействующих структур и систем, когда эффективность совокупной деятельности взаимодействующих объектов и субъектов оказывается выше, чем эффективность действия каждого из них. В педагогическом контексте явление резонанса проявляется как ответное взаимодействие при субъект-объектном или субъект-субъектом взаимодействиях, настроенных в унисон; как способность увеличивать силу, длительность, взаимодействия и взаимовлияния субъектов между собой или субъекта и объекта; способность усиливать эмоциональность и когнитивное возбуждение субъектов, порождая длительное последствие.

Дидактический резонанс можно рассматривать как естественный процесс, в рамках которого происходит обучение учащихся. Учебный текст – как резонатор, который сначала определенным образом настраивается учителем через систему заданий, педагогических приемов на формирование определенных универсальных учебных действий, как бы накапливает метапредметный потенциал. Затем он вступает в резонанс с когнитивной сферой ученика, побуждая его к активизации этих определенных универсальных учебных действий, в результате чего происходит постепенное формирование и наращивание метапредметных образовательных результатов.

В таком контексте работа с учебным текстом рассматривается как целенаправленно организуемое резонансно-выборочное взаимодействие в объект-субъектной системе «учитель – учебный текст – ученик», при котором определенные характеристики текста активизируют конкретные универсальные учебные действия, выполняемые школьником.

Следует отметить, что для актуализации метапредметного потенциала учебного текста, для получения эффекта формирования метапредметных образовательных результатов следует использовать принцип двойного дидактического резонанса, реализующийся в представленной ниже технологии.

В *первом технологическом цикле* в резонанс с учебным текстом вступает учитель, настраивающий текст, исходя из конкретной образовательной ситуации, в которой он будет использоваться, и конкретной учебной задачи, для решения которой планируется его использование.

¹ Сандалова С. Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 262–266.

² Вознюк А. В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob Publications, 2019. – 159 с.

³ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: 100000 слов и словосочетаний. – Москва: Аделант, 2014. – 799 с.

На начальном этапе важным и принципиальным моментом становится ценностно-мотивационная установка педагога на понимание метапредметного потенциала учебного текста, желание его увидеть, понять, т. е. определенный настрой самого педагога на то, чтобы использовать учебный текст как средство формирования метапредметных образовательных результатов.

На втором этапе (коммуникативном) учитель выбирает текст из различных источников посредством вступления с ним во внутренний диалог. Этот диалог может быть разным по своей природе (ценностным, содержательным, предметным, культурным), но в результате педагог отбирает тот текст, который интуитивно созвучен его запросу.

На третьем этапе (аналитическом) педагог уже анализирует метапредметный потенциал учебного текста последовательно по его компонентам. Сначала оценивается содержательный компонент, поскольку он наиболее зримый, отчетливый, предметно-ориентированный, понятный, зависящий от предметно формулируемой цели урока. Далее анализируется ценностный компонент, чтобы выявить, какие значимые контексты могут быть проявлены при работе с текстом, какие значимые струны внутренней организации детей он может затронуть, какие связи с жизнью позволят выйти при работе с текстом на метапредметный уровень. Затем анализируется деятельностный компонент с учетом уровня метапредметного потенциала учебного текста – определяется, какие его структурные компоненты целесообразно использовать, при помощи каких приемов предполагается достичь больших эффектов, какие метапредметные результаты можно получить, исходя из цели и задач урока.

На четвертом (проектировочном) этапе педагог проектирует, какие желаемые метапредметные результаты (в технологической карте – планируемые метапредметные образовательные результаты) целесообразны при актуализации метапредметного потенциала данного конкретного учебного текста.

Чрезвычайно важен следующий этап (конструктивный), на котором педагог разрабатывает целый спектр заданий, из которого на следующем цикле резонанса ученик сможет выбрать наиболее близкие и интересные, «резонансные» его когнитивному и эмоциональному состоянию. На этом этапе полезен разработанный нами методический конструктор-активатор, ориентирующий учителя в метапредметных возможностях учебного текста и предлагающий набор разнообразных приемов для формирования универсальных учебных действий учащихся (познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Завершающий этап в первом резонансном цикле – контрольно-корректировочный, на котором педагог принимает окончательное решение, просмотрев еще раз всю цепочку собственных действий с учебным текстом.

Второй резонансный цикл предполагает взаимодействие учащихся с учебным текстом на уроке (или в самостоятельной деятельности) и включает также ряд шагов. На первом шаге происходит целостное эмоциональное восприятие учащимся учебного текста, принятие его как некоторой универсальной целостности, осознание целесообразности работы с ним. Этот этап (ценностно-целевой) короткий, но очень важный, он зависит как от результатов первого резонансного цикла, так и от того, каким образом учитель подведет учащихся к резонансному взаимодействию с текстом, как согласует с ними планируемые метапредметные результаты. Второй шаг

(коммуникативный этап) подразумевает ознакомление с текстом, его элементами, вступление во внутренний диалог с текстом, с самим собой; способы организации диалога зависят от планируемых метапредметных образовательных результатов. При этом педагог, чутко наблюдающий за взаимодействием учащихся с учебным текстом, должен быть готов усилить эту резонансную систему мягким влиянием, акцентируя внимание учеников на возможности выбора из спектра предложенного массива заданий к тексту. Ситуация выбора усиливает резонансное взаимодействие, повышает ответственность учащегося за результаты. Далее (деятельностный этап) учащиеся работают с текстом, выбирая и выполняя задания (индивидуально, в парах, в группах; при помощи учителя, при помощи товарища, самостоятельно). На оценочном этапе ученик проводит оценку достижения метапредметных результатов по согласованным ранее критериям и осуществляет рефлексию проделанной работы.

Подводя итог, следует отметить организационно-педагогические условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста, сформулированные в виде гипотезы и подтвержденные в ходе педагогического эксперимента:

- формирование у педагогов основной школы устойчивой установки на восприятие учебного текста в совокупности контекстов, обуславливающих его мощный метапредметный потенциал, и осознание метапредметности через понятие метапредметного образовательного результата;
- развитие умений педагогов основной школы реализовывать метапредметный потенциал учебного текста, организуя обучение учителей таким приемам работы с учебным текстом, которые помогут им выявлять метапредметные возможности текста; регулярное взаимодействие учителей разных предметов основной школы с приглашением педагогов начальной школы; проведение рефлексивных практик и взаимобообмена педагогическим опытом;
- реализация технологии актуализации метапредметного потенциала учебного текста, воплощающей идею двойного дидактического резонанса;
- методическое сопровождение технологии актуализации метапредметного потенциала учебного текста, предполагающее применение методического конструктора-активатора, который раскрывает метапредметный потенциал учебного текста и предлагает набор приемов работы по формированию конкретных универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных);
- диагностика результативности технологии актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе, которая направлена на отслеживание динамики формирования у учащихся универсальных учебных действий при работе с текстом (предполагается рассматривать низкий, средний, высокий уровни сформированности УУД).

Выводы

Поиск путей формирования метапредметных образовательных результатов у учащихся – актуальная задача для основной школы. Наше исследование направлено на снятие основного противоречия между требованием к сформированности метапредметных образовательных результатов у выпускников основной школы (как социокультурный запрос современного общества, зафиксированный в ФГОС ОО) и

неразработанностью научных основ реализации данного требования посредством работы учащихся с учебным текстом.

Рассмотрение многоаспектности понятия текста и, в частности, как одного из его проявлений, учебного текста, позволило выявить широкий диапазон разнообразных возможностей для его применения в качестве педагогического средства формирования метапредметных образовательных результатов. Анализ множественных контекстов, аккумулированных в учебном тексте, позволил смоделировать структуру его метапредметного потенциала в виде совокупности ценностного, содержательного и деятельностного компонентов. Была выявлена зависимость уровня проявления метапредметного потенциала, прежде всего, от его содержательного компонента, кроме того, обоснована возможность его повышения за счет ценностного и деятельностного компонентов.

Разработанная технология актуализации метапредметного потенциала учебного текста базируется на идее двойного дидактического резонанса, обуславливающего вовлечение и педагога, и учащегося в работу с текстом на метапредметном уровне, обеспечивающем формирование у учащихся основной школы метапредметных образовательных результатов. Учебный текст, метапредметный потенциал которого актуализируется в основной школе на предметах различной научной направленности, становится инструментом, формирующим целостное мировоззрение учащихся.

В ходе исследования сформулированы организационно-педагогические условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе, результативность которых подтверждена педагогическим экспериментом.

Исследование показало, что учебный текст не теряет своей значимости в процессе обучения в основной школе, однако для раскрытия и актуализации его метапредметного потенциала необходима целенаправленная и систематичная работа.

Литература

Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника / под редакцией Ф. П. Коровкина. – Москва: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 17–33.

Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.

Белова С. В. Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования. – URL: <http://www.rcde.ru/method/987.html> (дата обращения: 14.12.2019).

Вознюк А. В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob Publications, 2019. – 159 с.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва: Наука, 1981. – 138 с.

Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой. – Москва: Книга, 1970. – 72 с.

Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – Москва: Педагогика, 1982. – 176 с.

Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиоциопсихологии. – Москва: Наука, 1984. – 268 с.

Зуев Д. Д. Школьный учебник. – Москва: Педагогика, 1983. – 240 с.

Кятова М. К. Развитие вербально-логического мышления обучаемых в процессе формирования когнитивного понимания текста: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп: [б. и.], 2004. – 219 с.

- Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. – Москва: Просвещение, 1981. – 119 с.
- Основные результаты международного исследования PIRLS-2016. – URL: [http:// www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html) (дата обращения: 14.12.2019).
- Сандалова С. Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 262–266.
- Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. – Москва: Педагогика, 1974. – 192 с.
- Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: 100000 слов и словосочетаний. – Москва: Аделант, 2014. – 799 с.
- Цурцилина Н. Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: [б. и.], 2004. – 22 с.
- PISA-2012. Центр Оценки Качества Образования. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.html (дата обращения: 14.12.2019).
- PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA-2018_РФ_Краткий отчет.pdf (дата обращения: 14.12.2019).

References

- Babanskii Iu. K. Didakticheskie problemy sovershenstvovaniia uchebnykh kompleksov [Didactic problems of improving educational and methodological materials]. *Problemy shkol'nogo učebnika* [Problems of the school textbook; ed. by F. P. Korovkin]. Moscow: Prosveshchenie, 1980, vol. 8, pp. 17–33.
- Babanskii Iu. K. *Optimizatsiia uchebno-vospitatel'nogo protsessa (metodicheskie osnovy)* [Optimization of educational process (methodological basis)]. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 192 p.
- Belova S. V. *Urok smyslodeiatel'nosti v sisteme gumanitarno-antropologicheskogo obrazovaniia* [Lesson of sense-based activity in humanitarian and anthropological education]. Available at: <http://www.rcde.ru/method/987.html> (accessed: 14.12.2019).
- Vozniuk A. V. *Noosferno-rezonansnaia pedagogika* [Noosphere and resonant pedagogics]. Zhitomir: Koob Publications, 2019. 159 p.
- Gal'perin I. R. *Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniia* [Text as an object of linguistic research]. Moscow: Nauka, 1981. 138 p.
- Doblaev L. P. *Psikhologicheskie osnovy raboty nad knigoi* [Psychological basis of work at the book]. Moscow: Kniga, 1970. 72 p.
- Doblaev L. P. *Smyslovaia struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniia* [The structure of meaning in the educational text and problems of its understanding]. Moscow: Pedagogika, 1982. 176 p.
- Dridze T. M. *Tekstovaia deiatel'nost' v strukture sotsial'noi kommunikatsii. Problemy semiosotsiopsikhologii* [Textual activities in the structure of social communication. Semiosociopsychological problems]. Moscow: Nauka, 1984. 268 p.
- Zuev D. D. *Shkol'nyi učebnik* [School textbook]. Moscow: Pedagogika, 1983. 240 p.
- Kiatova M. K. *Razvitie verbal'no-logicheskogo myshleniia obuchaemykh v protsesse formirovaniia kognitivnogo ponimaniia teksta* [Development of students' verbal-logical thinking in the process of forming cognitive understanding of a text: PhD thesis in ped. sci.]. Maikop, 2004. 219 p.
- Mikk Ia. A. *Optimizatsiia slozhnosti uchebnogo teksta* [Optimizing the complexity of the educational text]. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 119 p.
- Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniia PIRLS-2016 [Core results of the international study PIRLS-2016]. Available at: http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (accessed: 14.12.2019).

Sandalova S. Ia. Pedagogicheskii rezonans kak sostoianie sub"ektiv obrazovatel'noi deiatel'nosti [Pedagogical resonance as a state of subjects in educational activity]. *Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Journal of Buryat State University], 2010, no. 5, pp. 262–266.

Sokhor A. M. *Logicheskaiia struktura uchebnogo materiala* [Logical structure of the educational material]. Moscow: Pedagogika, 1974. 192 p.

Ushakov D. N. *Tolkovy slovar' russkogo iazyka: 100000 slov i slovosochetanii* [Explanatory dictionary of the Russian language: 100,000 words and phrases]. Moscow: Adelant, 2014. 799 p.

Tsurtsilina N. N. *Poeticheskii tekst kak sredstvo razvitiia individual'noi kul'tury podrostka* [Poetry text as a means of developing the teenager's individual culture: abstract PhD thesis in ped. sci.]. Izhevsk, 2004. 22 p.

PISA-2012. *Tsentr Otsenki Kachestva Obrazovaniia* [PISA-2012. Education Quality Assessment Center]. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.html (accessed: 14.12.2019).

PISA-2018. *Kratkii otchet po rezul'tatam issledovaniia* [PISA-2018. Summary report on the results of the survey]. Available at: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MSI/PISA-2018_RF_Kratkij_otchjot.pdf (accessed: 14.12.2019).

Для цитирования: *Игнатьева Е. Ю., Дмитриева С. В.* Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 162–172. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-14

For citation: *Ignateva E. Yu., Dmitrieva S. V.* Metasubject potential of educational text: realization at comprehensive school. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 162–172. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-14

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-15
УДК 378.1

© Лавина Т. А., Ильина Л. А., 2020

Лавина Татьяна Ароновна

Доктор педагогических наук, профессор,
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова
(Чебоксары, Россия)
E-mail: tlavina@mail.ru

Lavina Tatiana Aronovna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Chuvash State University
named after I. N. Ulyanov
(Cheboksary, Russia)
E-mail: tlavina@mail.ru

Ильина Лариса Алексеевна

Аспирант, старший преподаватель,
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова
(Чебоксары, Россия)
E-mail: larisai2009@gmail.com

Irina Larisa Alekseevna

Postgraduate student, Senior lecturer,
Chuvash State University
named after I. N. Ulyanov
(Cheboksary, Russia)
E-mail: larisai2009@gmail.com

**ПОДГОТОВКА ПО ИНФОРМАТИКЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**INFORMATION TECHNOLOGY
TRAINING FOR FUTURE
INFORMATION PROTECTION
PROFESSIONALS: A CONTENT
ASPECT**

Аннотация. В статье рассмотрена проблема содержания подготовки по информатике будущих специалистов по защите информации в аспекте практикоориентированного обучения. Проанализированы федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем», учебно-методические материалы, представленные на официальных сайтах образовательных организаций. Особое внимание уделено ориентации содержания подготовки по информатике на будущую профессиональную деятельность.

Abstract. The article considers the problem of the content of computer science training for future information protection specialists in the aspect of practice-oriented training. The federal state educational standard of higher education in the programme 10.05.03 “Information Security of Automated Systems”, educational materials presented on the official websites of educational organizations are analyzed. Particular attention is paid to the orientation and content of computer science training for future professional activities.

Ключевые слова: практикоориентированное обучение, информатика, содержание подготовки, образовательный стандарт, образовательная программа

Keywords: practice-oriented training, computer science, content of training, educational standard, educational program

Введение

Актуальность проблемы подготовки специалистов ИТ-отрасли возрастает в связи с расширением сферы применения информационных технологий, которые постоянно развиваются. Согласно утвержденной «Стратегии развития

информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»¹, прогресс ИТ-отрасли является одним из ключевых факторов роста и развития всей страны. Создание цифровой экономики в частности и «общества знаний» в целом – это одно из основных направлений развития Российской Федерации. «Общество знаний» трактуется как общество, где основой всего выступает получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов.

В этой связи подготовка конкурентоспособных² специалистов информационной безопасности как одного из направлений профессиональной подготовки ИТ-специалистов является особо актуальной задачей высшего образования.

Вопросами подготовки ИТ-специалистов для различных отраслей экономики занимались многие ученые-педагоги. Так, в исследованиях Т. А. Лавиной³ обосновано содержание и разработаны программы дисциплин инвариантной, вариативной и дополнительной подготовки специалистов в области информатизации и цифровизации образования на основе видов профессиональной деятельности и направлений информатизации образования.

Дисциплина «Информатика» или ее аналоги включаются в учебные планы для изучения по всем направлениям подготовки и специальностям, поскольку информация в текущий период хранится, передается, обрабатывается в электронном виде. Содержание подготовки по этим дисциплинам значительно отличается в зависимости от будущей профессиональной деятельности выпускника.

Неумение применять знания на практике – проблема, которая характерна для обучающихся всех уровней образования. В профессиональном обучении практико-ориентированное обучение приобретает особо важную роль для обеспечения востребованности и успешности выпускников в дальнейшей трудовой деятельности. Практико-ориентированное обучение предполагает такую подготовку, которая способствует быстрой адаптации в постоянно меняющихся условиях современной жизни, и непрерывное самообразование. Для специалистов по защите информации это особенно актуально, так как количество угроз и уязвимостей для автоматизированных систем постоянно увеличивается. Изучение дисциплин профессиональной направленности у будущих специалистов по защите информации, как правило, начинается с информатики. Без знаний основных понятий информатики и информационных технологий им невозможно освоить специальные предметы, к

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 05.12.2019).

² Захарова А. Н., Данилова В. Г. Психологические аспекты конкурентоспособности будущих специалистов // Качество и инновации в XXI веке: материалы XI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24–25 апреля 2013 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, 2013. – С. 113–120.

³ Лавина Т. А. Структура и содержание инвариантной подготовки студентов в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности // Ученые записки ИИО РАО. – 2004. – № 12. – С. 156–185; Лавина Т. А. Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Москва: [б. и.], 2006. – 44 с.

тому же защита информации в автоматизированных системах является основным объектом их профессиональной деятельности. В рамках изучения курса информатики предполагается формирование у обучающихся некоторых инвариантных знаний, не подверженных стремительному обновлению, представляющих собой фундаментальные основы информатики, которые в условиях практико-ориентированного обучения сохраняют свою значимость. Успешная практическая деятельность требует целостного представления, системно-информационной картины этой деятельности, что можно обеспечить единством фундаментальной естественно-научной и гуманитарной составляющих и межпредметными связями. Фундаментальность в преподавании способствует формированию необходимой основы, благодаря которой новый опыт приобретается и сохраняется, пока это необходимо. Практико-ориентированный подход предполагает, что обучающийся учится самостоятельно находить и принимать решения в ситуациях, возможно возникающих впервые, они могут быть связаны с некоторой неопределенностью и риском. Содержание подготовки по дисциплине должно включать системообразующую часть, формирующую знания, относящиеся к разряду фундаментальных, а также задания, способствующие приобретению уверенности в своих профессиональных возможностях, умение работать не по шаблону, способность импровизировать, улавливать специфику конкретной ситуации. Использование сочетания фундаментальной основы и практико-ориентированных проблемных задач при подготовке по информатике будущих специалистов по защите информации поможет их дальнейшей успешной учебной и трудовой деятельности.

Основная часть

В психологии деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, при котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива¹. Основные виды деятельности в психологии: игровая, учебная и трудовая. В процессе получения профессионального образования основными видами деятельности являются учебная и трудовая. В учебной деятельности действия человека управляются сознательной целью освоения знаний, навыков, умений. Трудовая деятельность представляет процесс активного изменения предметов природы, материальной и духовной жизни общества в целях удовлетворения потребностей человека и создания различных ценностей. Предметом психологического изучения трудовой деятельности выступают психические процессы, факторы, состояния, которые побуждают, программируют и регулируют трудовую активность человека, а также его личностные свойства².

Рассмотрим содержание подготовки по информатике будущих специалистов по защите информации. Образовательные программы подготовки специалистов по защите информации, реализуемые в настоящее время, разработаны на основе

¹ Иванкина Л. И. Психология и педагогика. – URL: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_115.pdf (дата обращения: 05.12.2019).

² Виды деятельности. – URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met121/node74.html> (дата обращения: 05.12.2019).

федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3+). Существуют проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++), которые будут утверждены и введены в действие в ближайшее время. Они включают ряд общепрофессиональных компетенций, связанных с информатикой и информационными технологиями. Например, ФГОС ВО по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем»¹ подразумевают формирование у обучающихся компетенций, направленных на развитие способности понимать значение информации в развитии общества, применять современные информационные технологии, осуществлять поиск, изучение, обобщение и систематизацию научно-технической информации, нормативных и методических материалов в сфере профессиональной деятельности. Дисциплина «Информатика» направлена на формирование соответствующих компетенций, что должно отражаться в ее содержании.

ФГОС ВО 3+ не содержат конкретных требований по содержанию дисциплин образовательной программы. Примерные образовательные программы разрабатываются учебно-методическими объединениями (УМО) по каждой укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (УГЧН). УМО по информационной безопасности разработана примерная программа по дисциплине «Информатика», которая имеет рекомендательный характер.

В предложенной программе целью изучения дисциплины «Информатика» является формирование общей информационной культуры, подготовка к деятельности, связанной с использованием современных информационных технологий. Это общая цель изучения информатики вне зависимости от направления подготовки и специальности, она не отражает специфики будущей профессиональной деятельности. В примерной программе обозначены формируемые результаты освоения дисциплины (относящиеся к учебной деятельности), предполагающие, что обучающийся должен знать основные понятия информатики, формы и способы представления данных в персональном компьютере; состав, назначение функциональных компонентов и программного обеспечения персонального компьютера; классификацию современных компьютерных систем; типовые структуры и принципы организации компьютерных сетей, а также должен уметь применять типовые программные средства сервисного назначения (восстановления системы после сбоев, дефрагментации и очистки диска); пользоваться сетевыми средствами для обмена данными, в том числе с использованием глобальной информационной сети Интернет; владеть навыками работы с офисными приложениями (текстовыми процессорами, электронными таблицами, средствами подготовки презентационных материалов); навыками

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3+) по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем». – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/60> (дата обращения: 05.12.2019); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (Проект 3++) по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем». – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/143/141/17/60> (дата обращения: 05.12.2019).

обеспечения безопасности информации с помощью типовых программных средств (антивирусов, архиваторов, стандартных сетевых средств обмена информацией).

В примерной программе дисциплины рекомендованы к изучению следующие разделы и темы:

- Основные понятия информатики (Введение в дисциплину. Кодирование, измерение и защита информации).
- Основы построения ЭВМ (Арифметические основы ЭВМ. Логические основы ЭВМ. Архитектура и организация ЭВМ).
- Программное обеспечение ЭВМ (Программное обеспечение информационных систем. Введение в операционные системы. Введение в файловые системы. Командные оболочки).
- Компьютерные сети (Введение в компьютерные сети. Основы Internet).

Практические и лабораторные работы по дисциплине направлены на формирование и закрепление теоретических знаний (благодаря практической деятельности).

Если сравнить представленное содержание примерной программы по информатике для будущих специалистов по защите информации, рекомендованной УМО по информационной безопасности, с программами по информатике по другим ИТ-направлениям (например, «Информатика и вычислительная техника»), то можно прийти к следующим выводам:

- данная дисциплина является предшествующей для изучения дисциплин профессиональной направленности;
- эта дисциплина содержит общие сведения для различных направлений сферы информационных технологий;
- имеются отдельные отличия в содержании дисциплины, связанные с будущей профессиональной деятельностью;
- в представленной тематике практических и лабораторных занятий явно не прослеживается связь с дальнейшей профессиональной деятельностью в области защиты информации, поэтому примерная программа для специалистов по защите информации может использоваться для других направлений подготовки в сфере информационных технологий.

Ввиду того, что предложенная УМО по информационной безопасности программа носит лишь рекомендательный характер, проведем сравнительный анализ содержания дисциплины «Информатика» по специальностям УГСН 10.00.00 «Информационная безопасность» на основе материалов (рабочих программ или аннотаций дисциплин, рабочих учебных планов), представленных на официальных сайтах образовательных организаций (см. таблицу).

Анализ рабочих учебных планов по рассмотренным образовательным программам свидетельствует о том, что дисциплина «Информатика» изучается на 1 курсе, основывается на знаниях, полученных на предыдущем уровне образования, и является базой для изучения дисциплин профессиональной направленности, а также

прохождения различного вида практик¹, в ходе которых получают развитие компетенции, начавшие свое формирование при изучении дисциплины «Информатика».

Таблица

Сравнение содержания подготовки по информатике в вузах на основе информации, представленной на официальных сайтах

МИРЭА² – Российский технологический университет 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
1	2
Цели и задачи дисциплины	Цель изучения дисциплины «Информатика» – формирование у обучающихся компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем»
Анализ представленных материалов	На сайте представлена аннотация дисциплины, из которой следует, что изучаются основные понятия, свойства, методы анализа и обобщения информации; особенности структур и форм представления информации в памяти компьютерных систем; методы и технологии проведения основных информационных процессов; основные законы РФ о защите информации; основные понятия и требования информационной безопасности и методы их анализа; основные критерии выбора технических и программных средств для обработки информации; информационные технологии общего назначения; принципы работы в компьютерных сетях; основные прикладные программы, применяемые в профессиональной деятельности. Формируемые знания, умения и навыки соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности
Волгоградский государственный университет³ 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
Цели и задачи дисциплины	Цель изучения дисциплины – знакомство студентов с основами информатики, кодирования сигналов и информации, обработки информации, построения алгоритмов, с основными методами программирования. Задачи дисциплины: изучение основных этапов развития информатики и вычислительной техники; изучение основных понятий и методов теории алгоритмов; использование прикладных программ при разработке презентаций и отчетов; знакомство с основами теории информации

¹ Лавина Т. А., Зверева Е. А. Потенциал производственной практики в аспекте формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 188–195. DOI 10.23859/1994-0637-2019-4-91-18.

² МИРЭА – Российский технологический университет. – URL: <https://www.mirea.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

³ Волгоградский государственный университет. – URL: <https://volsu.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

Продолжение таблицы

1	2
Анализ представленных материалов	На сайте представлена аннотация дисциплины, из которой следует, что изучаются основы информатики, обработки информации, построения алгоритмов; основные методы программирования; этапы развития информатики и вычислительной техники; основные понятия и методы теории алгоритмов; прикладные программы; основы теории информации. Цели и задачи дисциплины в основном соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности
Калининградский государственный технический университет¹ 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
Цели и задачи дисциплины	Целью изучения дисциплины является теоретическое и практическое освоение обучающимися основных разделов информатики, необходимых для понимания значения информации в развитии современного общества; выделение, внедрение и развитие передовых, наиболее эффективных технологий обработки информации; развитие необходимости освоения новых образцов программных, технических средств, информационных и коммуникационных технологий обработки данных; развитие системного мышления, способностей к информационному поиску и анализу информации в компьютерных системах, сетях, библиотечных фондах; способность работать с информацией в глобальных информационных сетях; формирование современного мировоззрения, культуры мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; освоение основных технологий, методов работы с данными, языков программирования и их применения в сфере профессиональной деятельности
Анализ представленных материалов	На сайте представлена аннотация дисциплины, из которой следует, что изучаются разделы информатики, необходимые для понимания значения информации в развитии современного общества; передовые, наиболее эффективные технологии обработки информации; программные, технические средства информационных и коммуникационных технологий обработки данных, поиска и анализа информации в компьютерных системах, сетях, библиотечных фондах. Цели дисциплины в основном соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности

¹ Калининградский государственный технический университет. – URL: <http://www.klgtu.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

СибАДИ – Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет¹ 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
1	2
Цели и задачи дисциплины	Целью курса является формирование общей информационной культуры студентов, подготовка их к деятельности, связанной с использованием современных информационных технологий. Задачи курса: изучение основных понятий информатики; изучение свойств и способов записи алгоритмов; изучение способов представления чисел, символов, графики, аудио- и видеoinформации в персональном компьютере; ознакомление с логическими основами устройства ЭВМ; ознакомление с составом и назначением функциональных узлов компьютера; изучение основ построения компьютерных сетей
Анализ представленных материалов	На сайте представлена аннотация дисциплины, из которой следует, что изучаются основные понятия информатики, свойства и способы записи алгоритмов, представление чисел, символов, графики, аудио- и видеoinформации в персональном компьютере, логические основы устройства ЭВМ, состав и назначение функциональных узлов компьютера, основы построения компьютерных сетей. Цели, задачи и формируемые ЗУН в основном соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности
Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова² 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
Цели и задачи дисциплины	Курс нацелен на ознакомление студентов с концептуальными основами информатики как современной комплексной фундаментальной науки, используемой для практического применения в профессиональной деятельности
Анализ представленных материалов	На сайте представлена рабочая программа дисциплины, на основании которой можно сделать вывод, что основной упор делается на изучение языка программирования. Содержание лабораторных (практических) занятий не в полной мере соответствует формируемым умениям и навыкам
Пензенский государственный университет³ 10.05.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем	
Цели и задачи дисциплины	Целями освоения дисциплины являются способствование формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с ООП; формирование основных знаний и умений в области информатики

¹ СибАДИ – Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. – URL: <https://sibadi.org> (дата обращения: 05.12.2019).

² Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова. – URL: <https://gumrf.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

³ Пензенский государственный университет. – URL: <https://www.pnzgu.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

1	2
Анализ представленных материалов	На сайте представлена рабочая программа дисциплины, из которой следует, что изучаются основные понятия информатики; способы представления информации в вычислительной технике; типовые структуры и принципы организации телекоммуникационных сетей; классификация и назначение программных средств; классификация языков программирования; основные информационные технологии; назначение и принципы работы функциональных элементов вычислительной техники; основные требования к оформлению и содержанию отчетной и научно-технической документации. Цели, задачи и формируемые ЗУН, содержание дисциплины в основном соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности. Содержание лабораторных работ не в полной мере соответствует формируемым умениям и навыкам
Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова¹ 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем	
Цели и задачи дисциплины	Цель дисциплины: изучение базовых понятий теории информации, алгоритмизации, методов обработки текстовой и графической информации. Задачи дисциплины: изучение основных положений теории информации и кодирования; методов представления информации в ЭВМ и выполнения арифметических операций над двоичными числами с фиксированной и плавающей точкой; освоение языка программирования высокого уровня
Анализ представленных материалов	На сайте представлена рабочая программа дисциплины, из которой следует, что изучаются история, предмет, структура информатики; информация, ее представление и измерение; кодирование и шифрование информации; системы счисления и действия в них; методы обработки текстовой и графической информации; программная обработка данных; основные понятия обработки данных; файлы и файловые системы; операционные системы (ОС); загрузка ОС; логические основы компьютера и алгоритмизации; высказывания и предикаты; логические вентили, схемы, структуры; базовые алгоритмические структуры; данные, их типы, структуры и обработка; методы разработки и анализа алгоритмов; программное и техническое обеспечение, технологии обработки текстовой, табличной, графической информации. Цели, задачи, формируемые ЗУН, содержание дисциплины в основном соответствуют примерной программе, представленной УМО по информационной безопасности. Не в полной мере рассматриваются вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью

¹ Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова. – URL: <https://www.chuvsu.ru> (дата обращения: 05.12.2019).

Анализ информации, представленной на официальных сайтах, а также в примерной образовательной программе, предложенной УМО по информационной безопасности, показывает, что формируемые знания, умения, навыки, предлагаемые темы для лабораторных и практических занятий недостаточно ориентированы на дальнейшую практическую деятельность. В процессе профессионального практико-ориентированного обучения будущих специалистов по защите информации востребованы задачи, которые основаны на конкретной ситуации профессиональной деятельности и могут иметь несколько вариантов решения, близких к оптимальному разрешению проблемы; при этом обучающемуся не предоставляется существующих алгоритмов, а приходится разрабатывать собственные. Включение проблемных ситуаций и задач доопределяет процесс обучения, а также может способствовать повышению интереса обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Выводы

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы, касающиеся содержания подготовки по информатике будущих специалистов по защите информации:

- в большинстве рассмотренных вузов содержание подготовки по информатике соответствует примерной образовательной программе, предложенной УМО по информационной безопасности, в части целей, задач, формируемых знаний, умений, навыков и основного содержания теоретической подготовки;
- предметная область «Информатика» является основой для изучения многих дисциплин профессиональной направленности;
- дисциплина содержит разделы, которые можно отнести к фундаментальным основам информатики, однако предлагаемая тематика лабораторных и практических заданий не учитывает специфику будущей профессиональной деятельности в сфере защиты информации, поэтому требует модернизации, включения практико-ориентированных задач в целях раннего вовлечения в будущую профессиональную деятельность, поскольку практико-ориентированное обучение предполагает подготовку, способствующую адаптации в быстро изменяющихся условиях современной жизни и росту профессиональной конкурентоспособности в условиях цифровой экономики.

Литература

Виды деятельности. – URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met121/node74.html> (дата обращения: 05.12.2019).

Захарова А. Н., Данилова В. Г. Психологические аспекты конкурентоспособности будущих специалистов // Качество и инновации в XXI веке: материалы XI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24–25 апреля 2013 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, 2013. – С. 113–120.

Иванкина Л. И. Психология и педагогика. – URL: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_115.pdf (дата обращения: 05.12.2019).

Лавина Т. А. Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Москва: [б. и.], 2006. – 44 с.

Лавина Т. А. Структура и содержание инвариантной подготовки студентов в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности // Ученые записки ИИО РАО. – 2004. – № 12. – С. 156–185.

Лавина Т. А., Зверева Е. А. Потенциал производственной практики в аспекте формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 188–195.

Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 05.12.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3+) по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем». – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/60> (дата обращения: 05.12.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (Проект 3++) по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем». – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/143/141/17/60> (дата обращения: 05.12.2019).

References

Vidy deiatel'nosti [Types of activity]. Available at: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met121/node74.html> (accessed: 05.12.2019).

Zakharova A. N., Danilova V. G. Psikhologicheskie aspekty konkurentosposobnosti budushchikh spetsialistov [Psychological aspects of the competitiveness of future specialists]. *Kachestvo i innovatsii v XXI veke: materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Cheboksary, 24–25 aprelya 2013 g.)* [Quality and Innovations in the 21st Century: proceedings of the 11th International research and practice conference (Cheboksary, 24–25 April 2013)]. Cheboksary: Chuvashskii gosudarstvennyi universitet imeni I. N. Ul'ianova, 2013, pp. 113–120.

Ivankina L. I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy: study guide]. Available at: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_115.pdf (accessed: 05.12.2019).

Lavina T. A. *Sovershenstvovanie sistemy nepreryvnoi podgotovki uchitelei v oblasti ispol'zovaniya sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v professional'noi deiatel'nosti* [Improving the system of continuous teacher training in the use of information and communication technologies in professional activities: abstract Dr. thesis in ped. sci.]. Moscow, 2006. 44 p.

Lavina T. A. Struktura i sodержание invariantnoi podgotovki studentov v oblasti ispol'zovaniia informatsionnykh tekhnologii v professional'noi deiatel'nosti [The structure and content of invariant training of students in the use of information technology in professional activities]. *Uchenye zapiski IIO RAO* [Scientific notes of IME RAE], 2004, no. 12, pp. 156–185.

Lavina T. A., Zvereva E. A. Potentsial proizvodstvennoi praktiki v aspekte formirovaniia IKT-kompetentnosti bakalavrov napravleniia “Priporostroenie” [Practical placement potential in the aspect of bachelors’ ICT competence formation in the “Instrument-making” programme]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2019, no. 4 (91), pp. 188–195.

Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 09.05.2017 g. № 203 “O Strategii razvitiia informatsionnogo obshchestva v Rossiiskoi Federatsii na 2017–2030 gody” [Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 № 203 “On the strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017–2030”]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (accessed: 05.12.2019).

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniia (3+) po spetsial'nosti 10.05.03 “Informatsionnaia bezopasnost' avtomatizirovannykh sistem” [Federal state educational standard of higher education (3+), programme 10.05.03 “Information security of automated systems”]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/60> (accessed: 05.12.2019).

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniia (Proekt 3++) po spetsial'nosti 10.05.03 "Informatsionnaia bezopasnost' avtomatizirovannykh system" [Federal state educational standard of higher education (Project 3++), programme 10.05.03 "Information security of automated systems"]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/143/141/17/60> (accessed: 05.12. 2019).

Для цитирования: Лавина Т. А., Ильина Л. А. Подготовка по информатике будущих специалистов по защите информации: содержательный аспект // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 173–184. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-15

For citation: Lavina T. A., Ilina L. A. Information technology training for future information protection professionals: a content aspect. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 173–184. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-15

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-16

УДК 37.012

© МIRONENKO С. Н., ТИХОНОВА Л. П., СИРОТИНА Н. П., 2020

Мироненко Светлана Николаевна

Старший преподаватель,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: mironenkocn@yandex.ru

Mironenko Svetlana Nikolaevna

Senior Lecturer,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: mironenkocn@yandex.ru

Тихонова Людмила Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: tihonova.l.p@mail.ru

Tikhonova Liudmila Pavlovna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: tihonova.l.p@mail.ru

Сиротина Наталья Павловна

Педагог,
ООО «ДЦ “Маленькая школа”»
(Череповец, Россия)
E-mail: Vannat.Granat@yandex.ru

Sirotina Natalia Pavlovna

Educator,
ООО “DTs (Child center)
“Malenkaia shkola”
(Cherepovets, Russia)
E-mail: Vannat.Granat@yandex.ru

**ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ASSESSMENT OF THE CRITICAL
THINKING FORMATION
AMONG STUDENTS AT
COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе. В работе приведен анализ понятия «критическое мышление», определены критерии и показатели, а также дана характеристика уровней сформированности критического мышления. Представлены результаты замеров критического мышления у обучающихся общеобразовательных школ.

Abstract. The article deals with the problem of assessing the formation of critical thinking among students at comprehensive school. The authors analyze the concept of "critical thinking", define criteria and indicators, and characterize the levels of critical thinking formation. The article presents the results of measurements of critical thinking in students at comprehensive schools.

Ключевые слова: мышление, виды мышления, критическое мышление, навыки и компетенции XXI в., уровни сформированности критического мышления

Keywords: thinking, types of thinking, critical thinking, skills and competencies of the XXI century, levels of critical thinking formation

Введение

В России идет становление системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. В основе ее лежит принцип личностно-ориентированного обучения. Во внедряемых федеральных государственных образовательных стандартах основной целью и смыслом образования названо воспи-

тание и развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. **Компетентность** – качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих его готовность творчески использовать полученные ЗУНы для решения личностно и социально значимых задач, освоения новых технологий будущего¹. На первый план выходят умения критически мыслить, творчески подходить к делу, коммуникативные навыки и т. д.

Понятие «критическое мышление» все чаще употребляется в контексте компетенций XXI в. Оно включается в перечень самых важных умений и навыков будущего по различным версиям: от Всемирного экономического форума в Давосе (World Economic Forum) до рейтинга «Топ-10 востребованных навыков», которые будут цениться на рынке труда в ближайшем будущем (по данным интернет-портала HeadHunter).

На заседании Комитета по человеческим ресурсам по проблеме «Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России?» отмечалось, что «...до 50 % всех ныне существующих профессий могут исчезнуть в ближайшее десятилетие по причине цифровизации. Но есть ряд компетенций, которыми обладает только человек, и его пока не сможет заменить ни один робот». Было выделено четыре таких компетенции – «4К: критическое мышление, креативность, коллаборация (или командная работа) и коммуникация»². Объясняется все тем, что критическое мышление позволяет человеку быстро принимать правильные решения, эффективно работать над поставленными задачами, верно оценивать свои сильные и слабые стороны, адаптироваться к новым ситуациям, а следовательно, быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Основная часть

Мышление, являясь предметом психологических, философских, педагогических исследований, рассматривается как высший познавательный процесс (Л. М. Фридман). Оно представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или у субъекта на данный момент времени не существует³.

Виды мышления условно классифицируют по следующим основаниям: тип познания, генез, средства действия, функции мышления, степень рефлексии, тип проблем (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков)⁴.

¹ Тихонова Л. П. Об актуальности внедрения современных цифровых технологий в образование // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1 (88). – С. 203–221.

² Григорьева Э. С. Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России? – URL: https://data-esopomtu.ru/25072018_1 (дата обращения: 18.11.2019).

³ Фридман Л. М. Основы проблемологии. Серия: Проблемология. – Москва: Синтег, 2001. – 228 с.

⁴ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. ISBN 5-88527-081-3.

Каждый из представленных видов мышления, в том числе и критическое, характеризуется своими особенностями (см. рис. 1).

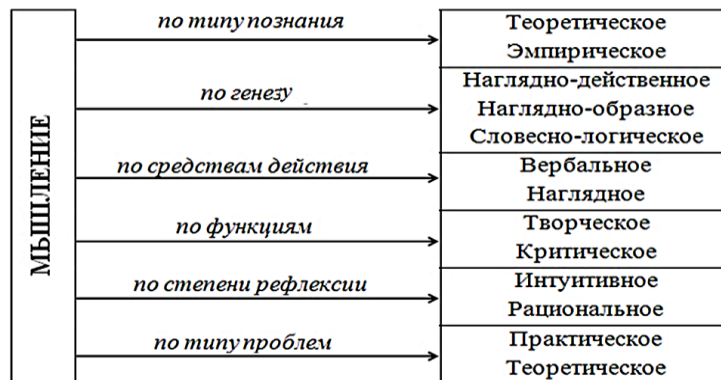


Рис. 1. Виды мышления

Накоплено большое количество исследований, раскрывающих сущность понятия «критическое мышление», его характеристики, этапы формирования. Рассмотрим их более подробно.

В психолого-педагогической науке термин «критическое мышление» рассматривается как:

- мышление оценочное, рефлексивное, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт (И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек)¹;
- разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать (Д. А. Браус, Д. Вуд)²;
- использование приемов, повышающих вероятность получения требуемого результата. Характеризуется взвешенностью, логичностью и целенаправленностью (Д. Халперн)³;
- оценочная деятельность субъекта познания, характеризующаяся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью (М. Л. Варлакова)⁴.

Несмотря на обилие определений, в 1990 г. международной группой экспертов по критическому мышлению было достигнуто согласие относительно смыслового содержания данного понятия. Под **критическим мышлением** они понимают «целенаправленное, саморегулирующееся (рас)суждение, которое имеет своим результатом интерпретацию, анализ, оценку и умозаключение, а также объяснение фактологических, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуаль-

¹ Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. – Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

² Браус Д. А. Инвайронментальное образование в школах: руководство: как разработать эффективную программу. – Санкт-Петербург: NAAEE, 1994. – 102 с.

³ Валькова И. П., Низовская А. И., Задорожная Н. П., Буйских Т. М. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии). – Бишкек: ФПОИ, 2005. – 284 с.

⁴ Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2016. – 24 с.

ных соображений, на которых это (рас)суждение основано»¹. В целом можно подчеркнуть, что современные исследователи (А. В. Бутенко, Г. М. Коджаспирова, Г. В. Сорокина, Ч. Темпл, С. Уолтер, Е. А. Ходос и др.) раскрывают критическое мышление через личностную сферу с указанием качеств критически мыслящей личности.

Анализ психолого-педагогических исследований также позволил сделать вывод, что критическое мышление имеет четырехкомпонентную структуру² (М. Л. Варлакова, Ф. О. Керимов, В. А. Шамис, С. Брукфилд и др.) (см. рис. 2):



Рис. 2. Компоненты критического мышления

Ключевые когнитивные умения критического мышления – это интерпретация, анализ, умозаключение, оценка, объяснение и саморегуляция (см. табл. 1)³.

Таким образом, критически мыслящему человеку присущи следующие характеристики (по Дж. Бареллу):

- рассмотрение проблемы с разных точек зрения;
- открытость для других идей;
- терпимое отношение к точкам зрения, отличным от своих собственных;
- решение проблем в сотрудничестве с другими людьми;
- проявление настойчивости в решении проблем;
- любознательность и частое задавание «хороших вопросов»;
- применение своих навыков и знаний в различных ситуациях;
- контролирование себя;
- слушание собеседника;
- умение строить логические выводы и т. д.¹

¹ Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). – URL: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html> (дата обращения: 18.11.2019).

² Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2016. – 24 с.

³ Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). – URL: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html> (дата обращения: 18.11.2019).

Согласованный (консенсусный) перечень когнитивных умений и субумений

Когнитивные умения	Экспертное (консенсусное) описание	Субумения
Интерпретация	Глубоко понимать и выражать смысл или значение (значимость) самых разных впечатлений, ситуаций, данных, событий, суждений, соглашений, верований, правил, процедур или критериев	- Категоризировать (распределять по категориям); - декодировать значение (смысл); - прояснять смысл (значение)
Анализ	Распознавать задуманные и фактические логические связи между утверждениями, вопросами, концептами, описаниями или другими формами репрезентации, призванными выразить верования, суждения, переживаемый опыт, доводы, информацию или мнения	- Исследовать идеи; - идентифицировать (выявлять) аргументы; - идентифицировать (выявлять) доводы и утверждения
Умозаключение	Выявить и связать (соединить) элементы, необходимые для извлечения обоснованных выводов; сформировать предположения и гипотезы; изучить соответствующую информацию и выявить следствия, вытекающие из данных, утверждений, принципов, фактического материала, суждений, верований, мнений, концептов, описаний, вопросов или других форм изложения (репрезентации)	- Ставить под вопрос и уточнять фактические данные; - предполагать (выстраивать) альтернативы; - формулировать логически корректные или обоснованные выводы
Оценка	Оценивать правдоподобность утверждений или других форм высказываний (репрезентаций), которые являются отчетами или описаниями личного восприятия, опыта, ситуации, суждения, верования или мнения; оценивать логическую силу фактических или задуманных логически выводимых отношений между утверждениями, описаниями, вопросами или другими формами изложения	- Оценивать достоверность утверждений; - оценивать качество аргументов, которые были выработаны с использованием индуктивных или дедуктивных рассуждений
Объяснение	Формулировать и обосновывать рассуждения в терминах (через призмы) фактологических, концептуальных, методологических, критериологических и контекстуальных аспектов, на которых основывались результаты; представить свои рассуждения в виде убедительных аргументов	- Формулировать (излагать) результаты; - объяснять процедуры; - воспроизводить (презентировать) аргументы
Саморегуляция	Самоосознанно контролировать свои когнитивные операции, элементы, используемые в этих операциях, и полученные результаты, особенно применяя умения в анализе и оценке своих собственных выведенных логически суждений с целью выяснения, подтверждения, проверки достоверности или исправления своих логических рассуждений или своих результатов	- Самоанализ; - самокорректировка

¹ Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – Москва: Просвещение, 2004. – 175 с.

Проблема развития критического мышления учеными рассматривается с двух сторон¹:

- 1) подход, где процесс мышления и познания сводится к подражанию учителю, который выступает в качестве эталона знания;
- 2) подход, где декларируется равенство ролей учителя и обучающихся; обучение происходит в форме диалога, когда учитель ведет обучающихся к решению заявленной проблемы.

В контексте данной статьи и нашего исследования мы опираемся на второй подход.

При разработке программы развития критического мышления в рамках предложенных технологий авторы отметили, что критический мыслитель – это обучающийся, который:

- 1) формирует собственное мнение;
- 2) совершает обдуманный выбор между различными мнениями;
- 3) решает проблемы;
- 4) аргументированно спорит;
- 5) ценит совместную работу, в которой возникает общее мнение;
- 6) умеет ценить чужую точку зрения и осознает, что восприятие человека и его отношение к любому вопросу формируется под влиянием многих факторов².

Проблема развития критического мышления тесно связана с проблемой оценки развития и сформированности данного феномена у школьников в процессе обучения. Авторы предлагают различные критерии его оценки: логичность, умение анализировать, творческая направленность, рефлексивность, оценочность, открытость, продуктивность, системность, ассоциативность, многогранность, индивидуальность, самостоятельность, саморегулятивность, социальность, аргументация, контраргументация, работа с информацией, опора на жизненный опыт, осмысленный характер деятельности, мотивация проявления критического мышления в деятельности и др. В ходе изучения психолого-педагогических источников мы остановились на критериях и показателях, предложенных Д. Клестером:

1. *Социальность* – умения сотрудничать и работать в группе; терпимо относиться к чужому мнению и позиции; учитывать точку зрения других; участвовать в совместном принятии решения.

2. *Аргументация* – умения широко и убедительно аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других; приводить убедительные доводы, позволяющие принимать продуманные решения; выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

3. *Умение анализировать информацию* – умения находить главную информацию на фоне избыточной; находить недостающую информацию; видеть сильные и слабые стороны высказываний и мнений и те ошибки, которые допущены в них.

4. *Логичность мышления* – построение логических умозаключений; оценка последовательности логических умозаключений; принятие обоснованных решений,

¹ Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2016. – 24 с.

² Григорьева Э. С. Использование технологии критического мышления на уроках химии. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/528850> (дата обращения: 18.11.2019).

касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение.

5. *Самостоятельность* – способности задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу; признать свою ошибку, неправоту; брать на себя ответственность.

6. *Рефлексивность* – уровень развития рефлексивных умений (адекватность самооценки и самоанализа, объективность оценки своих мыслительных процессов и поведения во время индивидуальной или групповой работы над проблемным заданием).

На основании вышеуказанных критериев и показателей критического мышления нами были выделены уровни его сформированности, а также их содержание / характеристика. Для наглядности и удобства сравнения уровней мы представили их в табл. 2. Уровни сформированности критического мышления взаимосвязаны между собой. Каждый последующий уровень вытекает из предыдущего. Кроме того, сформированность критического мышления не ограничивается представленными уровнями, поскольку могут быть выделены и промежуточные варианты.

Таблица 2

Уровни сформированности критического мышления

Уровень	Содержание / характеристика
1	2
Низкий	Характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо (неадекватная самооценка или неспособность посмотреть на себя, оценить свои действия, в том числе и мыслительные, со стороны, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности). Деятельность ученика на данном уровне носит осмысленный характер, но лишь в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном аспекте – может быть недопонимание структуры и меры проявления критичности мышления
Средний	Характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. В большинстве случаев обучающийся способен мыслить творчески. Рефлексивные умения развиты. Деятельность носит осмысленный характер в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном – может быть недопонимание меры проявления критичности мышления. Обучающийся может находить недостающую информацию в том случае, если у него есть интерес, может делать и оценивать логические умозаключения, но не всегда оценивает их последовательность. У обучающегося не всегда (иногда) получается рефлексивно оценивать содержание текста, находить главную информацию на фоне избыточной

1	2
Высокий	Характеризуется проявлением высокой саморегулятивности и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Обучающийся отличается высокой творческой активностью. В дискуссии способен склонить оппонента к своей точке зрения. Рефлексивные умения развиты на достаточном уровне, чтобы адекватно анализировать себя, объективно оценивать свои мыслительные процессы и поведение во время индивидуальной или групповой работы над проблемным заданием. Деятельность носит осмысленный характер. Обучающийся с легкостью находит недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логические умозаключения, оценивает последовательность умозаключений, рефлексивно оценивает содержание текста, находит главную информацию на фоне избыточной

Теоретические исследования проблемы развития критического мышления и оценки уровня его сформированности позволили перейти к эмпирическому этапу работы. В констатирующем эксперименте были задействованы средние общеобразовательные школы г. Череповца, 84 обучающихся 5–7 классов. Цель эксперимента – оценить уровень сформированности критического мышления школьников. Для этого использовались методики, указанные в табл. 3.

Таблица 3

Методики оценки сформированности критического мышления школьников

№	Методика	Цель
1	Методика определения уровня критического мышления (Ю. Ф. Гущин, Н. В. Смирнова)	Исследование уровня критического мышления обучающихся
2	Тест Липпмана «Логические закономерности»	Изучение способности к анализу, обобщению, установлению закономерностей
3	Тест на оценку самостоятельности мышления (Познавательные УУД) из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения» Л. А. Ясюковой	Изучение самостоятельности мышления как показателя одной из составляющих познавательных УУД
4	Методика диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова, тест на рефлексии)	Анализ уровня сформированности навыков рефлексии обучающихся как свойства человека, а также изучение степени ее развития и проявления в разных видах

Общий анализ результатов эксперимента показал, что у 61,7 % школьников преобладает средний уровень сформированности критического мышления. Эти обучающиеся характеризуются достаточно высокой самостоятельностью в процессе выполнения заданий; умеют оценивать происхождение знания, его достоверность и правдоподобность; задают вопросы, в большинстве случаев самостоятельно формулируют предположения. Они умеют анализировать и оценивать содержание текстов, находить недостающую информацию, если поставленная проблема вызвала у них интерес. Школьники могут делать логические умозаключения, принимать обоснованные

ванные решения. У этой группы респондентов не всегда получается рефлексивно оценивать содержание текста, выделять главную информацию на фоне избыточной; обосновывать свой ответ в заданиях. Но в то же время данные обучающиеся обладают гибкостью, самостоятельностью и критичностью ума, имеют необходимые предпосылки к творческой, инновационной деятельности. Они способны к креативным мыслительным действиям исследовательского характера; им свойственна достаточно высокая саморегулятивность поведения. Школьники не поддаются влиянию чужих мыслей; достаточно терпимы; умеют сотрудничать и работать в группе; принимать совместные решения; умеют слушать других и учитывать их точку зрения; но не всегда могут признать свою ошибку, неправоту, а также взять на себя ответственность, вследствие чего у них не всегда получается преодолевать трудности, решать проблемы. Обучающиеся умеют привести убедительные доводы, позволяющие принять правильные решения, обладают адекватной самооценкой.

Низкий уровень сформированности критического мышления наблюдается у 39,3 % школьников. Для них характерно либо отсутствие, либо очень слабое развитие вышеперечисленных качеств. Такие обучающиеся не умеют взвешивать все доводы «за» и «против» своих гипотез и не подвергают их всесторонней проверке. Школьники не могут находить недостающую информацию, делать и оценивать логические умозаключения, давать оценку последовательности умозаключений. Как правило, они не самокритичны. Аргументация присутствует, но не слишком убедительная – в борьбе мнений такие ученики склонны подчиняться. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо: таким школьникам присуща неадекватная самооценка, или они не могут посмотреть на себя со стороны, оценить свои действия, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности.

Обучающихся с высоким уровнем сформированности критического мышления не оказалось, хотя несколько тестируемых обладали умениями, близкими к нему. Такие школьники хорошо сотрудничали и работали в парах и группах, участвовали в совместном принятии решений, слушали других, терпимо относились к их мнению и позиции, учитывали точку зрения своих одноклассников, не считая свое мнение единственно верным. У данных обучающихся ясная, продуманная, логически выстроенная речь. Они обосновывают свои ответы к заданиям, что служит показателем развития рефлексивных умений, чаще адекватно оценивают себя; проявляют самостоятельность, могут взять на себя ответственность, признать свои ошибки и неправоту. Однако получается у них это не всегда, поэтому данные обучающиеся были внесены в группу респондентов со средним уровнем сформированности критического мышления.

Выводы

Таким образом, проведенные нами теоретическое и эмпирическое исследования показали, что критическое мышление – это мышление человека, не принимающее догм. Оно развивается путем наложения новой информации на жизненный опыт, что отличает его от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Можно сказать, что критическое мышление является отправной точкой для развития творческого мышления. Без критического мышления

невозможно оценить правильность принятия решений, правильность фактов, аргументов. Его можно скорее назвать «хорошей привычкой», а любая привычка, как известно из психологии, формируется на уровне связей между определенными нервными клетками. Следовательно, обучение школьников критическому мышлению является обучением привычке думать и не поступать эмоционально, импульсивно. Умение мыслить критически – это не поиск недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте. Обучающийся, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки получаемой информации, способен видеть возникающие противоречия, доказательно аргументировать свою точку зрения. Такой ученик чувствует уверенность в работе и эффективно использует самые разнообразные ресурсы. Он умеет грамотно взаимодействовать с коллективом и правильно выстраивать в нем взаимоотношения, понимая возможность сосуществования разных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей. Развитие всех этих умений и способности к критическому мышлению в школьном возрасте будет помогать человеку быстро оценивать свои сильные и слабые стороны, адаптироваться к новым ситуациям, быть компетентным в принятии решений, а следовательно, стать конкурентоспособной личностью (специалистом) на рынке труда.

Результаты диагностики уровня сформированности критического мышления у обучающихся подтвердили, что проблема развития и формирования данного вида мышления в условиях общеобразовательной школы существует. Некоторые умения школьников 5–7 классов недостаточно развиты, например, умение работать в группах, что иногда проявляется в явной нетерпимости по отношению друг к другу, в опоре только на собственное мнение, в отрицании взглядов других членов команды как ошибочных. Несформированность достаточно адекватной самооценки у ряда учеников затрудняет возможность посмотреть на себя со стороны и, как следствие, обнаружить свою ошибку. Присутствует также неуверенность, боязнь продемонстрировать личную точку зрения, взять на себя ответственность в процессе решения задачи или поставленной проблемы.

Исходя из этого, мы сделали вывод, что требуется организованная работа по формированию и развитию критического мышления. Данную работу важно проводить систематически. В условиях общеобразовательной школы можно выделить следующие ее направления:

- конкретизация ожидаемого уровня владения критическим мышлением для каждой образовательной ступени;
- постоянное внимание к развитию умений критического мышления при постановке учебных целей (на всех уровнях школы);
- интеграция приемов развития и формирования различных умений критического мышления во все преподаваемые предметы;
- разработка (подбор) программ, технологий развития критического мышления с целью адаптации обучающихся к возможностям применения данного вида мышления для решения образовательных, личных и общественных задач и проблем.

Таким образом, указанные выше направления станут предметом дальнейших исследований по развитию и оценке сформированности критического мышления обучающихся школ г. Череповца.

Литература

- Браус Д. А. Инвайронментальное образование в школах: руководство: как разработать эффективную программу. – Санкт-Петербург: NAAEE, 1994. – 102 с.
- Валькова И. П., Низовская А. И., Задорожная Н. П., Буйских Т. М. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии). – Бишкек: ФПОИ, 2005. – 284 с.
- Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2016. – 24 с.
- Григорьева Э. С. Использование технологии критического мышления на уроках химии. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/528850> (дата обращения: 18.11.2019).
- Григорьева Э. С. Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России? – URL: https://data-economy.ru/25072018_1 (дата обращения: 18.11.2019).
- Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. – Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
- Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – Москва: Просвещение, 2004. – 175 с.
- Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). – URL: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html> (дата обращения: 18.11.2019).
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. ISBN 5-88527-081-3.
- Тихонова Л. П. Об актуальности внедрения современных цифровых технологий в образование // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1 (88). – С. 203–221.
- Фридман Л. М. Основы проблемологии. Серия: Проблемология. – Москва: Синтег, 2001. – 228 с.
- Facione P. A. Critical Thinking: What It is and Why it Counts. – Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC, 2015.

References

- Braus D. A. *Invaironmental'noe obrazovanie v shkolakh: rukovodstvo: kak razrabotat' effektivnuiu programmu* [Environmental education in schools: A Guide: how to develop an efficient program]. St Petersburg: NAAEE, 1994. 102 p.
- Val'kova I. P., Nizovskaia A. I., Zadorozhnaia N. P., Buiskikh T. M. *Kak razvivat' kriticheskoe myshlenie (opyt pedagogicheskoi refleksii)* [How to develop critical thinking (the experience of pedagogical reflection)]. Bishkek: FPOI, 2005. 284 p.
- Varlakova M. L. *Razvitie kriticheskogo myshleniia uchashchikhsia v protsesse obucheniia fizike* [Development of students' critical thinking in teaching physics]. Ufa, 2016. 24 p.
- Grigor'eva E. S. *Ispol'zovanie tekhnologii kriticheskogo myshleniia na urokakh khimii* [The use of critical thinking technology in chemistry lessons]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/528850/4> (accessed: 18.11.2019).
- Grigor'eva E. S. *Tsifrovaia ekonomika nastupaet: kak i k chemu gotovit' naselenie Rossii?* [Digital economy comes: how to prepare the population of Russia and what for?]. Available at: https://data-economy.ru/25072018_1 (accessed: 18.11.2019).
- Zagashv I. O., Zair-Bek S. I. *Kriticheskoe myshlenie. Tekhnologiia razvitiia* [Critical thinking. Development technology]. St Petersburg: Al'yans "Del'ta", 2003. 284 p.
- Zair-Bek S. I., Mushtavinskaia I. V. *Razvitie kriticheskogo myshleniia na uroke* [The development of critical thinking in class]. Moscow: Prosveshcheniye, 2004. 175 p.

Kriticheskoe myshlenie: otchet ob ekspertnom konsensuse dlia tselei obrazovatel'nogo analiza, otsenki i obuchenii (Del'fi-doklad) [Critical thinking: report on the expert consensus for the goals of educational analysis and learning assessment (Delphi report)]. Available at: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html> (accessed: 18.11.2019).

Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: An Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.

Tikhonova L. P. Ob aktual'nosti vnedreniya sovremennykh tsifrovyykh tekhnologii v obrazovanie [On the relevance of the introduction of modern digital technologies into education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2019, no. 1 (88), pp. 203–221.

Fridman L. M. *Osnovy problemologii. Seriya: Problemologiya* [Fundamentals of Problemology. Series: Problemology]. Moscow: Sinteg, 2001. 228 p.

Facione P. A. *Critical Thinking: What It is and Why it Counts*. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC, 2015.

Для цитирования: Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 185–196. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-16

For citation: Mironenko S. N., Tikhonova L. P., Sirotina N. P. Assessment of the critical thinking formation among students at comprehensive school. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 185–196. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-16

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-17

УДК 37.013.43

© Поторочина Г. Е., Смирнова М. Н., 2020

Поторочина Галина Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко
(Глазов, Россия)
E-mail: potorochina1959@mail.ru

Potorochina Galina Evgenievna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Glazov State Pedagogical Institute
named after V. G. Korolenko
(Glazov, Russia)
E-mail: potorochina1959@mail.ru

Смирнова Марина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко
(Глазов, Россия)
E-mail: dozentggpi@yandex.ru

Smirnova Marina Nikolaevna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Glazov State Pedagogical Institute
named after V. G. Korolenko
(Glazov, Russia)
E-mail: dozentggpi@yandex.ru

**К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА
В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

**THE PROBLEM OF TEACHING AND
UPBRINGING OF A STUDENT AT
TEACHER TRAINING INSTITUTE
IN ETHNO-CULTURAL
EDUCATIONAL SPACE**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личности студента педагогического вуза в поликультурном образовательном пространстве. В работе рассматриваются вопросы обучения и воспитания студентов педвуза в условиях полиэтнического региона в Удмуртской республике. Акцентируется внимание на сложившейся межнациональной обстановке в Удмуртии, и, исходя из этого, определяются внутриэтнические и межэтнические проблемы в поликультурной и межнациональной сферах. Анализируется этническая ситуация в Удмуртской республике и трудности, возникающие в поликультурной и межнациональной сферах. Выделяются соответствующие условия для создания поликультурной образовательной среды для обучающихся разных национальностей и профилей в условиях высшего учебного заведения.

Abstract. The article deals with the problem of students' personality formation at teacher training institute in the multicultural educational space. The article discusses the issues of students' training and education at teacher training institute in a multi-ethnic region in the Udmurt Republic. The authors focus on the current ethnic situation in the Udmurt Republic and, on this basis, they point out intra-ethnic and inter-ethnic difficulties in multicultural and inter-ethnic spheres. The authors analyze the ethnic situation in the Udmurt Republic and the difficulties in multicultural and interethnic areas; also determine the appropriate conditions for establishing a multicultural educational environment for students of different nationalities and profiles in a higher educational institution.

Ключевые слова: диалог культур, поликультура, модернизация языкового образования, национально-региональный компонент, межкультурное взаимодействие

Keywords: dialogue of cultures, polyculture, modernization of language education, national-regional component, intercultural interaction

Введение

Современное высшее педагогическое образование играет главную роль в обеспечении взаимопонимания, толерантности и дружбы между народами в процессе подготовки молодежи к международному взаимодействию.

Помимо развития собственной культуры, важно научить молодых людей понимать и ценить самобытность других культур. Основным направлением деятельности образовательных организаций в многоэтническом регионе является, на наш взгляд, интеграция национальных культур разных народов в систему образования и обеспечение их открытости в интересах гармонизации международных отношений. Модернизация образовательного контента происходит по следующим направлениям: повышение культурной составляющей образования, в том числе поиск и применение материалов по культурной самобытности регионов; усиление роли гуманитарных знаний как основы развития личности студента в педагогическом вузе, который является субъектом культурного диалога в этнокультурном образовательном пространстве.

Российские психолого-педагогические исследования раскрывают различные подходы к решению образовательных задач в поликультурном образовательном пространстве. Теория межкультурного образования активно изучается и развивается современными исследователями. В частности, проблему межкультурного взаимодействия рассматривали такие ученые, как И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Утехина¹, обращая особое внимание на межкультурное воспитание в процессе обучения иностранному языку, В. П. Фурманова² подчеркивала важность продвижения языкового образования в поликультурной среде. Проблема этнической позиции личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога была рассмотрена в трудах Э. Р. Хакимова, В. Ю. Хотинец³, а значимость этнокультурной направленности в российском образовании была отражена в трудах Н. Б. Крыловой, Л. И. Хасановой, В. К. Шаповалова⁴.

¹ Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2002. – 60 с.; Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Слово, 2000. – 261 с.; Утехина А. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку. – Ижевск: Удмуртский университет, 2004. – 158 с.

² Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва: [б. и.], 1994. – 450 с.; Фурманова В. П. Языковое образование в поликультурной среде // Языковое образование в национально-культурном наследии России: Исторические традиции, современность, взгляд в будущее / под редакцией Г. Ворониной. – Москва: НПК и ПРО, 2001. – С. 14–16.

³ Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань: [б. и.], 2000. – 19 с.; Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2002. – 121 с.

⁴ Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. – Москва: Высшая школа, 1990. – 140 с.; Хасанова Л. И. Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: [б. и.], 2006. – 205 с.; Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. – Москва: Знание, 1997. – 160 с.

В зарубежной педагогике в разработку теории содержания поликультурного образования внесли свой вклад П. Дуайе, Х. Х. Люгер, Б. Д. Мюллер, Г. Нойнер, Р. Э. Викке¹.

Актуальность данной проблемы определяется, на наш взгляд, с одной стороны, осознанием того, что молодежь должна быть готова к конструктивному диалогу в поликультурной среде, а с другой – отсутствием образовательных мероприятий, направленных на реализацию задач межкультурного воспитания студенческой молодежи.

Основная часть

Важной особенностью современности является сосуществование людей в поликультурном обществе, которое представляет собой «социальную систему, предполагающую объединение людей разных национальностей во все формы взаимодействия и взаимозависимости»².

Модернизация российской системы образования требует существенного обновления его содержания с целью адаптации к потребностям времени и развития страны. В последние годы все чаще высказывается мысль о том, что современное содержание образования не в полной мере удовлетворяет потребностям общества, различных социальных групп и личности в образовании.

Федеральный компонент, разработанный Министерством общего и профессионального образования РФ в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7) и Концепцией модернизации Российского образования на период до 2010 года, согласуется с общероссийскими и отражает международные требования, определяет перечень общеобразовательных программ общекультурного и общенационального значения, обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Разработка национально-регионального компонента в контексте поликультурного языкового образования становится актуальной в свете политического развития страны, происходящих в ней национальных процессов, необходимости обновления содержания образования и повышения его воспитательной направленности.

Перечисленные выше факторы предполагают включение в содержание образования культурно-исторического, языкового и духовного наследия народов, проживающих в России и регионе, в котором обучаются студенты педагогического вуза, в нашем случае – Удмуртии.

Согласно статистике, в Удмуртской Республике первую по величине группу населения составляют русские (58,9 %), вторую – удмурты (30,9 %), третью – татары

¹ Doye P. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. – München: Domino Verlag, 1997. – 168 S.; Luger H. H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. – Berlin: München; Wien; Zurich; New York: Langenscheidt, 1993. – 112 S.; Muller B. D. Interkulturelle Verstehensstrategien: Vergleich und Empathie // Kulturkontraste im DaF / G. Neuner (Hrsg). München: Iudicium, 1994. – S. 33–84; Neuner G. Kulturkontraste im DaF. München, 1986. – 215 S.; Wicke R. E. Kontakte knüpfen. Goethe-Institut. München: Langenscheidt, 1995. – 164 S.

² Матис В. И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Диалог-Сибирь, 1997. – С. 84.

(6,9 %). Кроме того, в Удмуртии проживают марийцы, башкиры, украинцы, евреи, белорусы, немцы, чуваша и бесермяне и другие национальности.

Исходя из статистики и анализа этнической ситуации в Удмуртской Республике, можно различить внутриэтнические и межэтнические трудности в этнокультурной, этнолингвистической и межэтнической сферах. Они обусловлены следующими факторами:

- фрагментарное знание ритуалов, обычаев и традиций своего народа, причиной чего является нежелание молодого поколения ориентироваться на традиционную этническую культуру, что, в свою очередь, приводит к сохранению негативных стереотипов;
- преобладающая национальная политика в региональной иерархии языков и культур (традиционно русский язык и культура имеют первостепенное значение) и, как следствие, незнание родного языка его носителями, отказ от языка своей национальности, языковая ассимиляция, а также недостаточное количество национальных школ с углубленным изучением предметов на национальных языках;
- система межкультурного образования молодежи, включающая в себя развитие ценностной информации, имеющей культурную и национальную ценность, знание людьми ценностных ориентаций, овладение конструктивными стратегиями поведения в межкультурном взаимодействии.

Решение проблем, обусловленных некоторыми из вышеприведенных факторов, возможно в случае создания соответствующих условий для ознакомления студентов с содержанием национально-регионального компонента, его осмыслением, принятием с целью формирования личности студента как субъекта диалога культур, бережно относящегося к национальным языкам, традициям, нравственно-эстетическим ценностям; готового к межкультурному взаимодействию в полиэтническом регионе.

К таким дидактическим условиям мы относим:

- разработку концепции, определяющей пути и способы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в полиэтническом регионе;
- концептуально обоснованное, национально и регионально обусловленное наполнение комплекса дидактических средств;
- внедрение в образовательный процесс педагогической технологии реализации культуроведчески, национально и регионально обусловленного комплекса дидактических средств, основанной на концепции диалога культур;
- наличие модели формирования субъекта диалога культур, отражающей его целостное развитие.

Модель формирования субъекта диалога культур предполагает междисциплинарную интеграцию учебных курсов, которая включает три блока: философско-культурологический (философия, культурология, отечественная история, введение в теорию межкультурной коммуникации), регионоведческий (введение в этнологию, история, география, культура взаимодействующих этносов) и лингвистический (ИЯ1, ИЯ2, страноведение, языкознание, удмуртский язык и литература).

Разнородный национальный состав студентов в педагогических вузах требует дифференцированного подхода к выбору образовательного контента с целью ознакомления с культурными и региональными особенностями, системой ценностей, традициями взаимодействующих этнических групп.

Анализ работ отечественных и зарубежных педагогов, учет целей, теории и практики позволяют выделить следующие принципы моделирования национально и регионально обусловленного содержания образования:

– *Принцип диалога культур* предполагает анализ культуроведческого материала с целью использования его (в качестве дидактического содержания) для разработки учебных программ; контрастивно-сопоставительное изучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния.

– *Принцип культуросообразности* подразумевает отбор и определение учебного материала согласно его культурной и ценностной значимости; выявление значимости понятий «культурное наследие», «культурное многообразие», «диалог культур», «культурная дискриминация», «культурное и этническое самоопределение»; поиск и применение культуроведческого материала, позволяющего обучающимся познакомиться со средствами защиты от культурной агрессии и вандализма.

– *Принцип интегративности* представляет собой интеграцию философско-культурологических, регионоведческих и лингвистических знаний.

– *Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий* позволяет научиться собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию; развивать навыки межкультурной коммуникативной компетенции, что помогает ориентироваться во взаимодействующих культурах.

– *Принцип культурной вариативности и рефлексии* необходим для разработки национально и регионально обусловленного наполнения комплекса дидактических средств в рамках учебной дисциплины. Согласно этому принципу обучение позволяет создать такие дидактические условия, чтобы каждый студент мог рефлексировать относительно своей культуры и себя. Это позволяет ему реализоваться в качестве субъекта диалога культур.

В связи с поставленными задачами мы понимаем важность современных национальных и региональных приоритетов в педагогической деятельности студентов разных профилей и направлений подготовки.

Условия жизни радикально изменились, и задачи современного культурологического образования заключаются в том, что вуз должен готовить высококвалифицированных специалистов, способных общаться в поликультурном и профессиональном обществе с представителями других социальных групп и языковых культур¹.

Изучение иностранного языка в полиэтническом регионе, по нашему мнению, неразрывно связано с овладением иноязычной культурой и культурами взаимодействующих этносов, а это предполагает как усвоение культурологических знаний, так и формирование способности и готовности понять, осознать и принять проявления взаимодействующих культур.

Поскольку вузы должны готовить не только высококвалифицированных специалистов с определенным профилем, но и формировать полноценную личность с высоким уровнем культуры и интеллекта, то в процессе обучения иностранным языкам наряду с основным профессионально-направленным общением целесообразной яв-

¹ Кадыкова А. В. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 16.

ляется междисциплинарная интеграция учебных курсов, включающая философско-культурологический, регионоведческий и лингвистический блоки.

Тематика перечисленных выше блоков формирует у студентов культуроведческую и национально-региональную осведомленность (как результат интеллектуальной активности и познавательной мотивации, включая конструктивную самостоятельность и социокультурное творчество, выражающееся в готовности быть посредником между культурами). Спектр влияния значительно расширяется благодаря возможностям варьирования учебного материала и использования все большего количества отечественных и зарубежных источников. Относительно малое количество студентов в группах, система аудиторных занятий, индивидуальные занятия по иностранному языку позволяют преподавателю высшей школы постоянно взаимодействовать со студентами, что дает ему преимущество в изучении психологического климата в студенческой группе и анализе личности отдельного студента. Следовательно, преподаватель получает возможность влиять на развитие личности студента в процессе общения в непосредственной и опосредованной среде.

Темы, освещаемые в рамках интегративных курсов, побуждают обучающихся участвовать в культуроведчески ориентированных дискуссиях и исследованиях страноведческой, национально-региональной и межкультурной направленности в рамках лекций, семинаров, спецкурсов, занятий по практике языка с включением культуроведческих и национально-региональных материалов, способствующих формированию практических умений межкультурного взаимодействия и становлению личности студента как субъекта диалога культур.

Эффективность учебного процесса зависит от форм и методов подачи и освоения учебного материала. На сегодняшний день актуальными считаются такие методы, которые позволяют студентам формулировать и аргументировать мнение; учиться слушать и слышать партнера по коммуникации; обогащать свой социальный опыт, проживая определенные ситуации; продуктивно фиксировать учебный материал; работать активно и самостоятельно; мыслить критически; выражать свою индивидуальность; решать сложные проблемы, основываясь на анализе обстоятельств; участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для достижения этих целей в процессе обучения иностранному языку используются традиционные методы обучения в сочетании с нетрадиционными: индивидуальная, парная и групповая работа, метод «мозгового штурма», метод проектов, дискуссии, инсценировка, «круглый стол» и ролевая игра. Ролевая игра позволяет учесть индивидуальные особенности студентов и их интересы, выступает эффективным средством мотивации для знакомства с культурой других национальностей. Игровой момент данного метода заключается в обсуждении со студентами феноменов родной (национальной) культуры, традиций изучаемого языка и мировой культуры. Обычаи, традиции, исторические факты – это всего лишь несколько аспектов, о которых можно говорить в ходе беседы. Обучающиеся выступают здесь не только в роли потребителей информации об иной культуре, но и в роли трансляторов культуры собственной. Выступая с разных позиций, они проявляют эмпатию, что особенно важно для формирования понимания ценности культуры других народов.

Построение модели культуроведческого образования ставит вопрос о разработке и развитии технологий социального и культурного образования средствами ино-

странного языка (например, овладение способностью представления родной культуры в иноязычной среде воспитывает толерантность по отношению к ценностям других культур).

Можно сформулировать некоторые подходы, на основе которых должен строиться учебный процесс в преподавании иностранных языков в высшей школе:

- отношение к культуре иноязычной аудитории как к своей родной;
- отношение к убеждениям и обычаям других культур с учетом собственных ценностей;
- осознание и принятие культурных основ чужих ценностей;
- уважение к религиям других народов;
- толерантное отношение к другим этносам.

Важно отметить, что обучение должно основываться на сравнении положительного опыта в нашей стране и стране изучаемого языка. К сожалению, в последнее время наметилась тенденция копирования опыта Запада в сфере образования (ЕГЭ, бакалавриат) вместо отбора позитивных аспектов опыта западных стран, в том числе в вопросах поликультурного образования молодежи.

Для достижения образовательных целей преподавателю необходимо продемонстрировать успехи России в различных сферах деятельности: спорте, культуре, искусстве, науке, образовании. Преподаватели должны перенять традицию обучения молодежи за рубежом: уважение к национальным символам и знание истории своей страны, уважение обычаев и традиций народов своей страны, готовность к диалогу с другими народами и государствами¹.

Интерес к проблемам языкового образования в этнокультурном образовательном пространстве обусловлен особенностями общественного развития того региона, в котором обучается студент. Ввиду негативных явлений, которые в последнее время усилились в обществе, необходима переориентация всей системы образования и создание национального сектора образования. В связи с этим основной задачей этнокультурного образования должно стать воспитание поликультурной личности, владеющей родным, государственным и иностранным языками.

Воспитательная сущность обучения состоит в формировании и развитии поликультурной личности. В настоящее время активно возрождается культурное и историческое наследие прошлого, важной составляющей которого является этническая культура.

Частью поликультурного образования и воспитания становится краеведение (включение материала о своей республике и обсуждение актуальных проблем).

Собственный опыт работы на языковом и неязыковом профилях педагогического вуза показывает, что эффективность обучения во многом зависит от умения преподавателя создать на занятии и вне его ситуации общения, сотрудничества, межличностного взаимодействия на языке (т. е. согласовать мотив учения и мотив общения).

¹ Кадыкова А. В. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 20.

Выводы

Рассмотрев проблемы поликультурного образования и воспитания студентов в этнокультурном образовательном пространстве, следует отметить, что рассматриваемый в статье вопрос об интеграции учебных курсов посредством объединения учебных предметов открывает большие возможности для поликультурного воспитания студентов в вузе и формирования их способностей к межкультурному общению. Использование материалов местной этнической культуры в преподавании иностранных языков помогает не только достичь общеобразовательных, но и воспитательных целей, т. е. способствует формированию всесторонне развитой личности.

Таким образом, формирование разносторонне развитой поликультурной личности, ее мировоззрения, толерантности и национального достоинства в этнокультурном образовательном пространстве возможно лишь при системном освоении своей национальной и зарубежной культуры.

Литература

Кадыкова А. В. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 16–23.

Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. – Москва: Высшая школа, 1990. – 140 с.

Матис В. И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Диалог-Сибирь, 1997. – 336 с.

Поторочина Г. Е. Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков. – Глазов: ГГПИ, 2005. – 132 с.

Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2002. – 60 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Слово, 2000. – 261 с.

Утехина А. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку. – Ижевск: Удмуртский университет, 2004. – 158 с.

Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва: [б. и.], 1994. – 450 с.

Фурманова В. П. Языковое образование в поликультурной среде // Языковое образование в национально-культурном наследии России: Исторические традиции, современность, взгляд в будущее / под редакцией Г. Ворониной. – Москва: НПК и ПРО, 2001. – С. 14–16.

Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань: [б. и.], 2000. – 19 с.

Хасанова Л. И. Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: [б. и.], 2006. – 205 с.

Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2002. – 121 с.

Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. – Москва: Знание, 1997. – 160 с.

Doye P. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. – München: Domino Verlag, 1997. – 168 S.

Luger H. H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. – Berlin: München; Wien; Zurich; New York: Langenscheidt, 1993. – 112 S.

Müller B. D. Interkulturelle Verstehensstrategien: Vergleich und Empathie // Kulturkontraste im DaF / G. Neuner (Hrsg.). München: Iudicium, 1994. – S. 33–84.

Neuner G. Kulturkontraste im DaF. München, 1986. – 215 S.

Wicke R. E. Kontakte knüpfen. Goethe-Institut. München: Langenscheidt, 1995. – 164 S.

References

- Kadykova A. V. Vospitanie patriotizma i kul'tury mezhnatsional'nykh otnoshenii na urokakh inostrannogo iazyka [Fostering patriotism and culture of interethnic relations in classes of a foreign language]. *Inostrannyye iazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2009, no. 5, pp. 16–23.
- Krylova N. B. *Formirovanie kul'tury budushchego spetsialista* [The formation of future specialist's culture]. Moscow: Vysshaia shkola, 1990. 140 p.
- Matis V. I. *Problema natsional'noi shkoly v polikul'turnom obshchestve* [The problem of the national school in a multicultural society]. Barnaul: Dialog-Sibir', 1997. 336 p.
- Potorochina G. E. *Interkul'turnaia kommunikatsiia v teorii i praktike prepodavaniia inostrannykh iazykov* [Intercultural communication in the theory and practice of teaching foreign languages: tutorial]. Glazov: GGPI, 2005. 132 p.
- Sternin I. A. *Iazyk i natsional'naia kartina mira* [Language and national picture of the world]. Voronezh: Istoki, 2002. 60 p.
- Ter-Minasova S. G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo, 2000. 261 p.
- Utekhina A. N. *Mezhkul'turnoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniia inostrannomu iazyku* [Intercultural education of primary school students in process of teaching a foreign language]. Izhevsk: Udmurtskii universitet, 2004. 158 p.
- Furmanova V. P. *Mezhkul'turnaia kommunikatsiia i kul'turno-iazykovaia pragmatika v teorii i praktike prepodavaniia inostrannykh iazykov* [Intercultural communication and cultural-linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching foreign languages: Dr. thesis in ped. sci.]. Moscow, 1994. 450 p.
- Furmanova V. P. Iazykovoe obrazovanie v polikul'turnoi srede [Multicultural language education]. *Iazykovoe obrazovanie v natsional'no-kul'turnom nasledii Rossii: Istoricheskie traditsii, sovremennost', vzgliad v budushchee* [Language education in the national cultural heritage of Russia: Historical traditions, the present, look into the future; ed. by G. Voronina]. Moscow: NPK i PRO, 2001, pp. 14–16.
- Khakimov E. R. *Etnicheskaiia pozitsiia lichnosti i ee vliianie na professional'nuiu deiatel'nost' pedagoga* [Ethnic position of the personality and its impact on the professional activities of the teacher: abstract PhD thesis in psychol. sci.]. Kazan', 2000. 19 p.
- Khasanova L. I. *Formirovanie lichnosti studenta kak sub"ekta dialoga kul'tur v obrazovatel'noi deiatel'nosti* [The formation of the student's personality as a subject of dialogue among cultures in educational activities: PhD thesis in ped. sci.]. Izhevsk, 2006. 205 p.
- Khotinets V. Iu. *Etnicheskaiia identichnost' i tolerantnost'* [Ethnic identity and tolerance]. Ekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi universitet im. A. M. Gor'kogo, 2002. 121 p.
- Shapovalov V. K. *Etnokul'turnaia napravlennost' rossiiskogo obrazovaniia* [Ethnocultural orientation of Russian education]. Moscow: Znanie, 1997. 160 p.
- Doye P. *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. München: Domino Verlag, 1997. 168 S.
- Luger H. H. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin; München; Wien; Zurich; New York: Langenscheidt, 1993. 112 S.
- Muller B. D. Interkulturelle Verstehensstrategien: Vergleich und Empathie. *Kulturkontraste im DaF*; G. Neuner (Hrsg). München: Iudicium, 1994. S. 33–84.
- Neuner G. *Kulturkontraste im DaF*. München, 1986. 215 S.
- Wicke R. E. *Kontakte knupfen*. Goethe-Institut. München: Langenscheidt, 1995. 164 S.

Для цитирования: Поторочина Г. Е., Смирнова М. Н. К вопросу обучения и воспитания студента педвуза в этнокультурном образовательном пространстве // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 197–206. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-17

For citation: Potorochina G. E., Smirnova M. N. The problem of teaching and upbringing of a student at teacher training institute in ethno-cultural educational space. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 197–206. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-17

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-18

УДК 1+ 378

© Смирнова О. В., Смирнова Е. А., 2020

Смирнова Ольга Вениаминовна

Кандидат философских наук, профессор,
Череповецкий государственный
университет
(Череповец, Россия)
E-mail: ovsmirnova35@gmail.com

Smirnova Olga Veniaminovna

PhD in Philosophy,
Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ovsmirnova35@gmail.com

Смирнова Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный
университет
(Череповец, Россия)
E-mail: sea40@rambler.ru

Smirnova Elena Anatolevna

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: sea40@rambler.ru

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (ИЗ ОПЫТА
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА)**

**INFORMATION EDUCATIONAL
TECHNOLOGIES IN THE
TEACHING PROCESS
(FROM THE EXPERIENCE OF
CHEREPOVETS STATE UNIVERSITY)**

Аннотация. В статье анализируется роль и место информационных образовательных технологий в учебном процессе вуза. Обобщая опыт использования интерактивных средств обучения в Череповецком государственном университете, авторы показывают практическую значимость курса «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания». В статье приводятся краткое содержание программы курса, методические рекомендации преподавателям и слушателям, характеризуются основные виды, методы и принципы учебной работы с использованием интерактивных средств обучения.

Abstract. The article analyzes the role and place of information educational technologies in the educational process at university. Summarizing the experience of applying interactive teaching tools at Cherepovets State University, the authors show the practical significance of the course “Using the possibilities of interactive tools in the teaching process”, as well as guidelines for the training organization. The article provides a summary of the course program, guidelines for lecturers and students, describes the main types, methods and principles of academic work using interactive teaching tools.

Ключевые слова: информационные технологии, образование, интерактивные средства обучения, интерактивная доска, методы, методические рекомендации

Keywords: information technologies, education, interactive teaching tools, interactive whiteboard, methods, guidelines

Введение

Актуальность темы обуславливается тем фактом, что образование в современном обществе является, с одной стороны, решающим фактором его развития, с другой – определяющим условием жизненной самореализации личности. Стремительный процесс научно-технической революции привел к тому, что Россия, как и мировое

сообщество в целом, вступила в новый исторический этап цивилизационного развития. Для характеристики сущности происходящих глобальных изменений часто используют понятия «информационное общество» или «общество знаний». Указанные процессы требуют пересмотра традиционных способов и методов деятельности во всех видах социальной активности (прежде всего, в сфере образования). Становление информационного общества предъявляет новые требования к качеству образования, его доступности и массовости. Информация, знания становятся все возрастающей общественной и индивидуальной ценностью. Вместе с тем процесс информатизации системы образования, внедрения информационных технологий в повседневную учебную практику протекает достаточно неоднозначно. В этой связи представляются значимыми и полезными как обмен личным опытом, методическими наработками, так и осмысление позитивных или негативных результатов включения информационных технологий, в частности интерактивных средств обучения, в учебный процесс. Следовательно, целью данной статьи является обобщение опыта подготовки преподавателей Череповецкого государственного университета к использованию информационных технологий с помощью курсов повышения квалификации, в частности курса «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания».

Основная часть

Под **образовательными информационными технологиями** в данном контексте будем понимать совокупность правил, методов и форм взаимодействия основных субъектов образовательного процесса, призванных обеспечивать эффективность результатов учебной деятельности при помощи технических средств обучения, в том числе интерактивных. Важно подчеркнуть, что речь идет не просто о сумме методических приемов и правил, используемых преподавателем в образовательном процессе. Образовательные технологии включают в себя «представления об исходных данных и планируемых результатах обучения и воспитания, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения в определенных условиях»¹. Отсюда следует, что выбор технологий, включая конкретные формы и методы обучения, обуславливается не только поставленными образовательными целями и задачами, но и содержательной стороной, характером взаимосвязи основных субъектов.

Поскольку главными участниками образовательного процесса выступают студенты и преподаватели, то именно в их взаимодействии наиболее явно обнаруживаются достоинства и недостатки информационно-технической коммуникации, обозначается эффективность использования современных образовательных технологий и учебно-технических средств.

Если говорить о студентах, то информационная культура проявляется у них, прежде всего, в умении и потребности учиться и переучиваться, способности к самостоятельному освоению и пользованию новейшими техническими достижениями, постоянному творческому росту. Преимуществ у студента, владеющего, например,

¹ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 25.

компьютерными технологиями, достаточно много. Эти технологии предоставляют большую информационную свободу, обеспечивая доступность практически любых источников: архивных материалов, библиотечных фондов, периодической печати, научных публикаций и проч. Они дают возможность осознанно выбирать формы подготовки и виды учебной деятельности; значительно расширяют область визуализации учебного материала, делая репрезентативным выступление на семинарском или практическом занятии. На сегодняшний день будущему специалисту важно не просто владеть культурой мышления, уметь анализировать и критически воспринимать информацию. Выпускник вуза, не обладающий информационной культурой, не будет востребован на рынке труда, не сможет добиться личностного или карьерного роста, реализовать свои жизненные планы, повысить социальный статус. Как отмечает В. В. Чешев, в наше время мотивационная мобильность личности «обусловлена включенностью индивида в соответствующую профессиональную группу, решающую конкретные технологические задачи», именно «через включенность в соответствующую деятельную группу индивид переживает свою связь с обществом, свою значимость в социальной структуре»¹.

Педагогу данные технологии позволяют использовать активные и интерактивные методы в учебном процессе, дают возможность осуществлять индивидуальный подход в обучении, обеспечивают удобную и эффективную форму текущего, промежуточного и итогового контроля знаний каждого обучающегося. Кроме того, они экономят время преподавателя при подготовке к лекциям и семинарам, при заполнении разного рода отчетной документации, написании научных и учебно-методических трудов. В ходе проведения аудиторных занятий уменьшаются затраты учебного времени на выполнение студентами заданий, что ускоряет темп и повышает результативность занятия. Сужается монологичность преподнесения учебного материала преподавателем и дублирование той информации, которая может быть самостоятельно получена учащимися. Расширяются коммуникативные возможности, поскольку у преподавателя появляется возможность общаться со студентами не только в стенах вуза, но и в социальных сетях, на образовательном портале, в режиме online. При этом обеспечивается более активное взаимодействие студентов как с педагогом, так и друг с другом, возрастает значимость коллективной, командной работы с различного рода заданиями и проектами. Визуализация учебного материала, использование интерактивных технических средств позволяют акцентировать внимание на проблемном характере лекционного или практического занятия, подтолкнуть участников на коллективный поиск, творческое решение проблемы. Вопрос осознания проблемности, сложности познавательного процесса, по мнению французского философа Э. Морена, – «фундаментальный вопрос для науки и образования, поскольку он касается нашей способности организовывать знания»².

Следовательно, можно сказать, что информационные технологии выполняют в учебном процессе ряд взаимосвязанных функций, в ходе реализации которых у сту-

¹ Чешев В. В. Технический прогресс в культурно-историческом контексте // Вопросы философии. – 2017. – № 12. – С. 66.

² Морен Э. Принципы познания сложного в науке XXI века // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире / под редакцией Н. К. Удумян. – Москва: Наука, 2004. – С. 8.

дентов формируются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции. Коммуникативная функция обеспечивает интенсификацию общения субъектов в ходе обучения, развивает навыки коллективной работы. Гносеологическая – дает возможность знакомства с предельно широким кругом источников по изучаемой дисциплине. Дидактическая функция помогает лучше овладевать содержанием учебного материала за счет использования визуальных образов и актуализации форм самостоятельной учебной деятельности. Аналитическая – формирует у студентов способность к критическому осмыслению полученной информации. Мировоззренческая функция способствует усвоению социально-значимых убеждений и идеалов, правовых, этических норм и ценностей. Методологическая составляющая позволяет студентам быстрее осваивать современные средства и методы познания, новые виды сложного научного инструментария. Особенностью современной науки, по мнению Э. Агацци, является то, что между исследователем и познаваемым объектом, как правило, встраивается сложная система научных инструментов и технологий, приборов слежения и контроля. Достижения в познании микро- и макрокосмоса «стали возможны благодаря строгой синергии теоретического мышления и технологического развития, позволившей нам инструментально “наблюдать” большое число свойств, недоступных для чувственного наблюдения»¹.

Таким образом, информационные технологии, при их рациональном и грамотном использовании в учебном процессе, позволяют активизировать самостоятельную работу студентов, внедрять новейшие методы и технические средства научно-исследовательской деятельности, применять интерактивные методы обучения, расширять индивидуальный подход, обеспечивать доступность необходимой учебной и учебно-методической литературы, осуществлять дистанционное обучение и т. д. Главное, что благодаря информационным технологиям возможно готовить для страны компетентных, готовых к творческому труду специалистов с активной жизненной позицией. Именно поэтому в Череповецком государственном университете внедрение новых методик и средств обучения целенаправленно осуществляется на протяжении многих лет. В Программе развития университета как опорного вуза важное место занимают мероприятия и проекты, направленные на решение следующих задач:

- повышение уровня внедрения в учебный процесс ЧГУ современных информационных образовательных технологий;
- разработка методического обеспечения и сопровождения учебных дисциплин с использованием интерактивных средств обучения;
- обучение преподавателей методологии владения данными технологиями и средствами.

В университете созданы необходимые условия для использования разнообразных артефактов, повышающих информационную емкость процесса обучения и открывающих возможности индивидуализации образования и активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов. В наличии есть мультимедийные комплексы, интернет-ресурсы, вычислительная техника, интерактивные доски, электронные

¹ Агацци Э. Истина как путь к реализму // Философия науки и техники. Научно-теоретический журнал. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 14.

библиотеки, образовательный портал вуза, средства дистанционного обучения и проч.

В последние годы в университете был реализован ряд проектов, направленных на повышение профессиональной и информационной подготовки профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного составов ЧГУ. Одним из них является проект по формированию методической школы «Использование в образовательном процессе интерактивного оборудования», частью которого стал курс повышения квалификации «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания»; на результатах его реализации мы остановимся подробнее.

Цель курса «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания» состоит в повышении компетенции преподавателей в области максимально эффективного использования интерактивных средств обучения в образовательном процессе, стимулирование становления новой культуры педагогического мышления. Программа названного курса составлена в соответствии с требованиями к дополнительным образовательным программам повышения квалификации.

Содержание курса раскрывает роль новых интерактивных технических средств по решению задач организации учебного процесса на различных технических платформах для построения новой концепции креативного обучения. Прослеживается связь и зависимость технологических приемов в образовании и новых технических средств. Обозначается состав современного арсенала интерактивных технических средств, их краткая характеристика, критерии выбора данных средств и программного обеспечения применительно к различным типам и методам обучения, используемой информации. Характеризуются такие программные средства, как eBeam Scrapbook, Smart Notebook, Smart Ideas, Synchron Eyes, Bridgit Conferencing Software, M-Path, Chinoor и др. Демонстрируются возможности учебного курса, основанного на использовании интерактивных технологий; обозначается создание режимов аудиторной и самостоятельной работы.

Методические рекомендации по подготовке занятия с использованием интерактивных средств обучения в мультимедийных и многофункциональных аудиториях предназначены как для преподавателей, так и для слушателей курса. Эффективность применения данных средств обусловлена включенностью всех сторон, поскольку «интерактивные методы обучения представляют собой систему правил организации продуктивного взаимодействия обучающихся с преподавателем, друг с другом, с компьютером, с учебной литературой, при котором происходит получение новых знаний, освоение нового опыта и предоставляется возможность для самореализации личности обучающегося»¹.

Значительное внимание в программе уделяется методологии преподавательской деятельности, поскольку при использовании интерактивного обучения именно методы организации и проведения занятий обеспечивают «всестороннее взаимодействие всех участников образовательного процесса»². При изучении курса должны быть

¹ Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 161.

² Мусиенко С. О. Применение интерактивного обучения в преподавании экономических дисциплин // Высшее образование в России. – 2018. – № 8–9. – С. 73.

реализованы различные способы совместной деятельности преподавателя и слушателей для достижения образовательных целей; данные способы представляют собой систему алгоритмизированных действий. Для успешного освоения слушателями содержания программы курса повышения квалификации рекомендуется использовать следующие методы: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые и др.

Важную роль в повышении эффективности образовательного процесса играет правильный выбор форм обучения (например, проблемные лекции, лекции-диалоги, игры-дискуссии и т. п.). Практические занятия предполагают три уровня усвоения учебного материала. В процессе обучения слушатели должны получить необходимые и достаточные нормативные знания; процедурные умения и способы практической деятельности; структурные знания, умения и технологические способы деятельности.

Преподаватель, помогая слушателям осваивать содержание программы, выступает в роли организатора их учебной деятельности; эксперта, дающего оценку и предоставляющего дополнительную информацию по той или иной проблеме; наставника, предлагающего рекомендации по использованию приобретаемого опыта и знаний в практической деятельности; а также вдохновителя, способного мотивировать слушателей на достижение положительного результата в развитии профессиональных компетенций.

Организация работы слушателей предполагает самостоятельное ознакомление с рекомендованной научной литературой, интернет-ресурсами по темам программы; самостоятельный сбор материала, его систематизацию и анализ с целью использования в профессиональной деятельности; самоанализ собственного опыта. Контрольные задания по итогам прохождения курса позволяют достаточно адекватно оценить уровень и качество овладения слушателями содержанием программы.

В ходе проведения анализа имеющегося в университете интерактивного оборудования было выявлено, что оно различается как по производителям, так и по программному обеспечению. Потребовалось установить, какое программное обеспечение можно использовать для работы на всех видах досок, чтобы имеющиеся методические разработки были востребованы. Анализ программного обеспечения показал, что при установке программы eBeam Scrapbook нужные материалы можно использовать на любом типе доски.

Для удобства пользователей преподаватели кафедры математики и информатики ЧГУ подготовили учебное пособие «Знакомство с программой eBeam Scrapbook»¹. В нем содержатся теоретические материалы, призванные помочь в освоении программного обеспечения eBeam Interact, составной частью которого является eBeam Scrapbook. Учебное пособие включает практические вопросы и задания, дающие возможность познакомиться с интерфейсом программы, панелью и палитрой инструментов Scrapbook. Данная публикация нашла широкое применение не только в курсе повышения квалификации, но и в повседневном учебном процессе, поскольку

¹ Смирнова Е. А., Лягинова О. Ю. Знакомство с программой eBeam Scrapbook. – Череповец: ЧГУ, 2013. – 84 с.

она в компактной и доступной форме освещает все основные проблемы, связанные с использованием интерактивной доски.

В работе курса «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания» в качестве слушателей принимали участие преподаватели математики, информатики, истории, философии, химии и других специальностей. Они прослушали лекции и реализовали практические занятия в соответствии с программой курса. Слушатели должны были освоить различные виды работ с интерактивным оборудованием, необходимые при подготовке и проведении занятий (например, демонстрация, моделирование, конструирование, решение задач, тестирование и др.).

При этом разработчиками курса подчеркивалось, что образовательные технологии с использованием интерактивного оборудования требуют соблюдения следующих методических установок и принципов: проблемности содержания обучения; соответствия целям и задачам обучения; наглядности; совместной деятельности преподавателя и студентов; соответствия возможностям и уровню подготовленности студентов; соответствия имеющимся условиям и отведенному времени обучения и др.

В результате освоения курса каждый из участников проекта разработал методическое обеспечение и сопровождение учебной дисциплины, которая реализуется с использованием интерактивного оборудования. Слушателями были подготовлены различные виды занятий: лекция-презентация, лекция-консультация, проблемная лекция, лекция-визуализация, тренинг, лабораторная работа, практическая работа.

Например, профессор О. В. Смирнова разработала методические рекомендации по проведению лекции-презентации с использованием интерактивной доски.

Лекция подразумевает использование презентации, подготовленной с помощью пакета презентационной графики MS PowerPoint. Слайды презентации импортированы в формат страниц для использования в процессе демонстрации в программе eBeam Scrapbook. Учебный материал представляет собой слайды презентации и некоторые взаимосвязанные с ними страницы, содержащие структурированную информацию по основным вопросам лекции, определениям и т. п.

Первый слайд определяет тему лекции – «Общество как предмет философского анализа».

Второй слайд содержит перечень основных изучаемых вопросов (с возможностью выбора в презентации нужного пункта):

1. Понятие общества в философии.
2. Системный подход к анализу общества.
3. Основные сферы общественной жизни.

Третья страница содержит список использованной литературы. Последний слайд позволяет по нажатию на каждый из указанных источников осуществить переход на определенный интернет-ресурс. Далее следуют слайды презентации, имеющие названия, соответствующие названиям пунктов плана или уточняющие их. Они передают основное содержание лекции. На слайдах, включающих ключевые определения, предусмотрен переход на источник Интернет, в котором дается определение рассматриваемого понятия.

Во время проведения лекции используются различные возможности программного обеспечения для интерактивной доски и их взаимосвязь с презентацией учебного

материала. В частности, на соответствующем слайде презентации организуется постепенное появление учебного материала за счет использования инструмента «Занавес». Постепенно открывая окна, можно визуальным образом разграничить основные теоретические подходы к анализу общества.

В ходе занятия акцент делается на уточнении ключевых понятий. При помощи инструмента «Маркер», позволяющего выбирать цвет, прозрачность и толщину знаков, производится выделение в тексте основных содержательных моментов, характеризующих структурные элементы общественной системы. При необходимости выделения определенной информации (например, критериев системности общества) на странице используется инструмент «Прожектор», который закрывает экран, оставляя в виде прямоугольника или круга только ту часть текста, на которую необходимо обратить внимание. Для того, чтобы проиллюстрировать взаимосвязь и взаимозависимость основных сфер жизни общества, применяется инструмент «Карандаш». С его помощью рисуются соответствующие схемы взаимодействия. В конце лекции преподаватель открывает на интерактивной доске проблемные индивидуализированные задания для самоконтроля, которые студенты должны самостоятельно выбрать и выполнить при подготовке к практическому занятию.

Аналогичным образом остальными слушателями курса были разработаны, оформлены и представлены различные виды занятий по выбранным для проекта темам по дисциплинам «Математика», «Информатика», «История», «Химия» и др. Важно отметить, что данные разработки стали не просто формой итогового контроля по завершении прохождения курса повышения квалификации, но и активно используются преподавателями ЧГУ в текущем учебном процессе.

Формы и место использования учебного контента и интерактивного оборудования на занятиях зависят от темы и содержания занятия, цели и задач, которые ставит преподаватель, от заинтересованности студентов. Тем не менее практика позволяет выделить некоторые общие, наиболее эффективные приемы применения таких средств. В частности, при изучении нового материала с помощью интерактивной доски можно иллюстрировать его наглядными средствами, демонстрировать динамику развития какого-либо процесса. Компьютерное тестирование, применяемое для закрепления новой темы, проверки знаний, самоконтроля, выступает как стимул для углубления знаний. При проверке фронтальных самостоятельных работ использование данных средств обеспечивает визуальный контроль результатов. Использование внутренней информационной сети ЧГУ делает прозрачной и доступной для всех рейтинговую систему оценки качества знаний студентов и качества преподавания. При решении задач обучающего характера они помогают выполнить рисунок, составить план решения и контролировать промежуточные и окончательные результаты самостоятельной работы по этому плану. Можно использовать интерактивное оборудование в качестве средства эмоциональной разгрузки (например, демонстрация видеозаписи экспериментов или анимационные материалы) во время консультаций перед экзаменами.

Нельзя не согласиться с мнением, что «интерактивные и мультимедиа технологии обогащают процесс обучения, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого. Интерактивные и мультимедиа технологии интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ре-

сурсы, они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетенций, к которым относятся в первую очередь информационная и коммуникативная»¹.

Вместе с тем следует учитывать, что чрезмерное увлечение техническими, в том числе информационными, технологиями имеет свою отрицательную сторону и может дать нежелательный результат. На сегодняшний день, к сожалению, наблюдается стремление использовать принцип наглядности как способ подмены теоретического содержания лекционных и практических занятий визуальным рядом презентаций (т. е. мельканием занимательных картинок и упрощенных текстов на экране или интерактивной доске). К негативным следствиям подобных методов обучения можно отнести отсутствие у ряда обучающихся коммуникативных навыков общения с реальным субъектом. Данный феномен проявляется в неспособности сосредоточить внимание на речи выступающего, в нежелании выслушать и понять собеседника, в неумении убедительно обосновать свою позицию, аргументированно опровергнуть противоположную точку зрения и т. д. Серьезной когнитивной проблемой для многих учащихся является необходимость сделать выводы по какому-либо рассуждению, письменному или устному. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам обрести навык систематизации и критического анализа полученной информации, развивать умение приходить к самостоятельному умозаключению, обоснованию собственной позиции. Добиться этого педагогам помогают и интерактивные средства обучения в том числе.

Нельзя забывать, что цели и результаты образования прежде всего зависят от субъектов учебного процесса. Качество преподавания обуславливается уровнем профессиональной подготовленности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала. Качество знаний студентов определяется их заинтересованным и ответственным отношением к учебному труду. Следовательно, используя разнообразные технические средства обучения, упор следует делать на дидактической составляющей, способствующей реализации цели и задач конкретного учебного занятия.

Таким образом, использование информационных технологий дает возможность активизировать самостоятельную работу студентов, внедрять интерактивные методы обучения, расширять индивидуальный подход, обеспечивать доступность необходимой учебной и учебно-методической литературы, осуществлять дистанционное обучение и т. п. Вместе с тем нельзя полагаться на информационные технологии как на универсальный способ обучения и метод познания. Они являются только одним из средств образовательной деятельности. Техника – это лишь средство, а не субъект обучения и воспитания. Она может производить материальный продукт, а не живое духовное существо. Следовательно, задача непрерывного образования и самообразования стоит не только перед учащимися, но и перед педагогами, а информационные технологии при умелом использовании обеспечивают эффективность данных процессов.

¹ Рабинович П. Д., Баграмян Э. Р. Практикум по интерактивным технологиям на уроках: учебно-методическая разработка. – Москва: Педагогическая академия, 2010. – С. 8.

Сегодня становится ясно, что классическая система образования, основанная на идеологии эпохи Просвещения, не отвечает требованиям и вызовам стремительно меняющегося мира. В основе ее лежит парадигма человека знающего, в то время как современное общество требует человека понимающего, способного в условиях жесткой социальной конкуренции брать на себя ответственность за принимаемые решения. Новая образовательная парадигма должна помочь человеку жить в условиях активной и порой агрессивной информационной среды, создавать условия для успешного вхождения индивида в социокультурное пространство, в том числе техногенное и компьютеризированное. Необходимо, с одной стороны, обеспечивать возможности для получения базового профессионального образования, с другой – ориентировать личность на постоянное самообразование, на готовность к переобучению и переходу в иные области профессиональной деятельности в течение жизни. Как справедливо отмечает Л. А. Микешина: «При всей технизации и математизации знания, внедрении электронной техники и Интернета, в эпоху “общества знания”, когда интуиция, личное знание, в том числе неявное, личный опыт и талант заново осмысливаются как источник решения научных проблем, а также развития общества в целом, “человек познающий” оказывается на первом плане»¹. Все это требует модернизации отечественного образования, совершенствования всех его структурных компонентов, включая систему повышения квалификации.

Выводы

Процесс информатизации всех сторон жизни современного общества предъявляет новые требования как к качеству знаний студентов, так и к профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. В Череповецком государственном университете за последние годы созданы необходимые условия для использования разнообразных артефактов, повышающих информационную емкость процесса обучения и открывающих возможности для индивидуализации образования. Имеются в виду компьютерные классы, мультимедийные комплексы, вычислительная техника, электронные библиотеки, образовательный портал вуза, средства дистанционного обучения, доступный Интернет и проч. В вузе преподаются учебные дисциплины, направленные на повышение информационной грамотности учащихся. Не менее значимой задачей является повышение информационной культуры преподавателей. Этому способствуют различные курсы повышения квалификации, реализуемые как на базе университета, так и на платформе столичных вузов. На наш взгляд, важную роль в совершенствовании образовательного процесса в ЧГУ, наряду с другими образовательными проектами, сыграл курс «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания». Его прослушали более восьмидесяти преподавателей университета, которые не только получили удостоверение о повышении квалификации, но и новые знания, необходимые им в практической работе. Разработчики курса продолжают по мере необходимости оказывать методическую поддержку всем преподавателям, которые обращаются к ним за помощью.

¹ Микешина Л. А. Субъект образования в контексте современной философии познания // Ценности и смыслы. – 2016. – № 4 (44). – С. 13.

Таким образом, практическая значимость проекта состоит в разработке структуры и содержания курса «Использование возможностей интерактивных средств в процессе преподавания», а также методических рекомендаций по организации обучения. Разработанное методическое обеспечение учебных дисциплин способствовало более активному использованию интерактивного оборудования в процессе обучения студентов всех направлений подготовки ЧГУ. Это позволило в значительной степени индивидуализировать учебный процесс, активизировать познавательную деятельность обучающихся; адаптировать процесс обучения к личностным особенностям и потребностям обучающихся; организовать учебный материал с учетом различных способов учебной деятельности; усиливать визуальное восприятие и облегчить усвоение учебного материала; компактно представлять большой объем учебной информации и т. п.

Начатую работу продолжают другие курсы повышения квалификации, разработанные и реализуемые в рамках методической школы «Использование в образовательном процессе интерактивного оборудования» на базе кафедры информатики и математики Череповецкого государственного университета.

Литература

- Агацци Э. Истина как путь к реализму // Философия науки и техники. Научно-теоретический журнал. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 9–33.
- Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 160–164.
- Микешина Л. А. Субъект образования в контексте современной философии познания // Ценности и смыслы. – 2016. – № 4 (44). – С. 10–21.
- Морен Э. Принципы познания сложного в науке XXI века // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире / под редакцией Н. К. Удумян. – Москва: Наука, 2004. – С. 7–28.
- Мусиенко С. О. Применение интерактивного обучения в преподавании экономических дисциплин // Высшее образование в России. – 2018. – № 8–9. – С. 73–79.
- Рабинович П. Д., Баграмян Э. Р. Практикум по интерактивным технологиям на уроках: учебно-методическая разработка. – Москва: Педагогическая академия, 2010. – 156 с.
- Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
- Смирнова Е. А., Лягинова О. Ю. Знакомство с программой eBeam Scrapbook. – Череповец: ЧГУ, 2013. – 84 с.
- Чешев В. В. Технический прогресс в культурно-историческом контексте // Вопросы философии. – 2017. – № 12. – С. 64–78.

References

- Agatstsi E. Istina kak put' k realizmu [Truth as a path to realism]. *Filosofiiia nauki i tekhniki. Nauchno-teoreticheskii zhurnal* [Philosophy of Science and Technology. Scientific and theoretical journal], 2016, vol. 21, no. 2, pp. 9–33.
- Kuryшева I. V. Klassifikatsiia interaktivnykh metodov obucheniia v kontekste samorealizatsii lichnosti uchashchikhsia [Classification of interactive teaching methods in the context of students' self-actualization]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*

im. A. I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences], 2009, no. 112, pp. 160–164.

Mikeshina L. A. Sub"ekt obrazovaniia v kontekste sovremennoi filosofii poznaniia [Subject of education in the context of philosophy of cognition]. *Tsennosti i smysly* [Values and meanings], 2016, no. 4 (44), pp. 10–21.

Moren E. Printsipy poznaniia slozhnogo v nauke XXI veka [Principles of complex thinking in the science of the XXI century]. *Vyzov poznaniiu: Strategii razvitiia nauki v sovremennom mire* [Challenge to knowledge: Strategies for the development of science in the modern world; ed. by N. K. Udumian]. Moscow: Nauka, 2004, pp. 7–28.

Musienko S. O. Primenenie interaktivnogo obuchenii v prepodavanii ekonomicheskikh distsiplin [Application of interactive training in studying economic disciplines]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2018, no. 8–9, pp. 73–79.

Rabinovich P. D., Bagramian E. R. *Praktikum po interaktivnym tekhnologiiam na urokakh* [Workshop on interactive technologies in the classroom]. Moscow: Pedagogicheskaiia akademiia, 2010. 156 p.

Selevko G. K. *Entsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii: v 2 t.* [Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii, 2006, vol. 2. 816 p.

Smirnova E. A., Liaginova O. Iu. *Znakomstvo s programmoi eBeam Scrapbook* [Introduction to eBeam Scrapbook]. Cherepovets: ChGU, 2013. 84 p.

Cheshev V. V. Tekhnicheskii progress v kul'turno-istoricheskom kontekste [Technical progress in the cultural and historical context]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 2017, no. 12, pp. 64–78.

Для цитирования: Смирнова О. В., Смирнова Е. А. Информационные образовательные технологии в учебном процессе (из опыта Череповецкого государственного университета) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 207–218. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-18

For citation: Smirnova O. V., Smirnova E. A. Information educational technologies in the teaching process (from the experience of Cherepovets State University). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 207–218. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-18

DOI 10.23859/1994-0637-2020-1-94-19

УДК 811.161.1

© Басова Т. А., Федуленкова Т. Н., 2020

Басова Татьяна Александровна

Аспирант,
Владимирский государственный
университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых
(Владимир, Россия)
E-mail: basova@gmail.com

Basova Tatiana Aleksandrovna

Postgraduate student,
Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: basova@gmail.com

Федуленкова Татьяна Николаевна

Доктор филологических наук,
профессор,
Владимирский государственный
университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых
(Владимир, Россия)
E-mail: fedulenkova@list.ru

Fedulenkova Tatiana Nikolaevna

Doctor of Philology,
Professor,
Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: fedulenkova@list.ru

**ОБЪЕКТИВНОЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ
В ЯЗЫКЕ: СИНТЕЗИРУЮЩИЙ
ПОДХОД Г. В. КОЛШАНСКОГО**

Рецензия на книгу: Колшанский Г. В.

Соотношение субъективных и
объективных факторов в языке. –

Москва: КомКнига, 2018. – 232 с.

(Лингвистическое наследие XX века)

ISBN 978-5-484-01436-1

**THE OBJECTIVE AND THE
SUBJECTIVE IN LANGUAGE:
SYNTHESIS APPROACH
OF G. V. KOLSHANSKY**

Book review: Kolshansky G. V. Ratio of
subjective and objective factors in language.

Moscow: KomKniga, 2018. 232 p.

(Linguistic heritage of the 20th century)

ISBN 978-5-484-01436-1

Впервые вышедшая в свет в 1975 г., данная книга не рецензировалась до настоящего времени. Тем не менее ее следует читать и перечитывать, так как актуальность обсуждаемых в ней вопросов непреходяща: это вопросы противопоставления языка и речи, а также номинации, коммуникации и их особенностей, вопросы национальных особенностей в языках и их связи с универсальными явлениями в языке и познавательной деятельностью человека. Данные вопросы сопровождаются неординарной авторской трактовкой субъективных и объективных факторов, формирующих язык и речь.

Язык представляет собой порождение сознания мыслящего субъекта при его взаимодействии с материальным миром и отражает как само сознание, так и определенную объективную информацию, являясь одновременно индивидуальным и общественным, поэтому возможно различать в языках существование как объективных факторов, так и субъективных, выражающих отношение субъекта к предмету высказывания с учетом всех особенностей этого субъекта, его психологии и познавательной способности. Анализ языка на различных уровнях приводит к постановке философского и лингвистического вопроса о самой сущности передаваемой информации. К субъективным факторам в лингвистике разных школ причисляется стилистика индивидуальной речи, модальность, эмоционально-оценочное выражение языковых

единиц, национальный и культурно-социальный колорит в индивидуальных языках, языкотворчество, интонация, прагматическое воздействие на адресата и паралингвистические средства (жесты, мимика и другая кинетика) и их национальные особенности. Под объективными же факторами понимается общая гносеологическая основа языков; глубинные связи и значения, что доказывает возможность перевода с одного языка на другой; формальные средства языка; глубинная структура, управляющая «движением конкретных форм высказывания»¹. Иными словами, это предметно-логическое содержание языка и то, что относится к чисто языковой форме. Субъективные и объективные факторы могут присутствовать на разных уровнях и в различных языковых категориях одновременно, переплетаясь в разном соотношении. Осуществляя лингвофилософский анализ явлений языка и полемизируя с Р. А. Будаговым, который особо выделяет «зависимость субъективного от объективного, решающее значение объективного для понимания самого субъективного»², Г. В. Колшанский предлагает инновационный подход к изучению соотношения субъективных и объективных факторов в языке. Ученый ставит своей целью выявление соотношения рационального и эмоционального в языке, изучение адекватности языковой структуры и структуры мышления человека, а также исследование проблемы взаимоотношения национальной самобытности языка и универсальности языковых явлений, проблемы организации языковых единиц в аспекте информации и коммуникации и других факторов, формирующих язык и речь³. При этом ключевым принципом исследователя является то, что он не считает правомочным противопоставлять язык и речь, т. е. объективно-закономерную структуру и ее материальное единичное выражение, как некие противоположные по характеру явления, имеющие разное содержание. Новаторство Г. В. Колшанского состоит в том, что языковеду свойственен именно синтезирующий подход, согласно которому он утверждает: речь и язык – суть одно; язык – двустороннее явление, он идеален и материален одновременно, будучи в первую очередь коммуникативным по своей функции. Коммуникация имеет объективно детерминированный характер. Абсурдные же высказывания, не относящиеся к реальности, по мнению автора, лишь показывают безграничные возможности языка как выражения мышления, но не составляют ядра коммуникации⁴.

Представляя аргументы в пользу существования языка как двустороннего явления – материального и идеального одновременно, – автор апеллирует к образу языка, при возможном спектральном анализе которого была бы получена одна линия, переливающаяся двумя цветами (это символизировало бы двойственный характер языка). Выражение мышления – не просто языковая функция, а сама его сущность, поэтому язык и мышление едины. И это единство, по убеждению автора, правильное

¹ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 60.

² Будагов Р. А. Вступительная статья и примечания к книге: Ш. Балли. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – URL: <https://freedocs.xyz/djvu-438723967> (дата обращения: 04.09.2019).

³ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 15.

⁴ Там же. – С. 167.

было бы называть отдельным термином (*totos*)¹. Все, что содержится в речи, одновременно субъективно и объективно; индивидуальные речевые акты выстроены на базисе объективных закономерностей.

Рассматривая язык как двустороннее единство, Г. В. Колшанский тем не менее признает важность абстрагирования в целях научного анализа и применения приемов научного исследования. Формально язык являет собой сумму элементов, которые находятся в системных отношениях друг с другом в рамках языковой структуры, и автор предлагает сопоставлять эту структуру с речью только по схеме *объект – научная модель*, критикуя попытки других лингвистов (Н. Хомский, В. Звегинцев) описать их как противоположные и отличные друг от друга субстанции.

Детализируя вопрос о субъективном в языках, Г. В. Колшанский отдельно указывает: нельзя воспринимать за субъективное то, что выходит за нормы и законы языка, к примеру, произвол в употреблении падежных окончаний и другие неадекватные нарушения правил. Исключением здесь, однако, можно назвать языкотворчество – субъективный акт создания новых лексических единиц, тем не менее не выходящих за рамки уже существующих норм языка². Такие сферы, как фонетический состав, фonomорфология, грамматическая морфология, средства выражения синтаксических связей, будучи языковой формой, обладают объективным характером, так как не определяются ни особенностями звуковой материи, ни волей человека.

Отдельному рассмотрению в монографии подлежит вопрос номинации, которая, по сути, представляет собой называние предмета, ситуации или другой реалии с помощью языковых единиц и является, по утверждению автора, не только процессом обозначения, но и познавательным процессом, и процессом коммуникации; в ней просматривается определенное соотношение обозначаемого и обозначающего, и от нее зависит адекватность отражения реального мира в сознании человека. Слово – это универсальная и объективная категория, присущая всем языкам мира. Г. В. Колшанский отмечает, что материализация через слово некоего абстрактного предмета может осуществляться на основе совершенно любого признака (сигнификата), который имеет отношение к данному классу предметов, причем вне зависимости от степени его существенности. Этот признак не детерминирует слово, а зависит от культуры, среды и других специфических условий и реалий жизни. Весьма примечателен тот факт, что этимология, нося субъективный характер, не связывается с объективным характером слова. Так, в монографии приводится наглядный пример этимологического признака *winden* («плести»), присутствующего в немецком слове *Wand* («стена»); благодаря расширению значения и абстрагированию от изначальной идеи слово обрело гораздо более общее значение перегородки и перестало семантически соотноситься конкретно с плетением³. Мотивация номинации и сопутствующие ей ассоциации разнообразны в разных языках, и это можно считать национально-субъективным языковым фактором.

Заслуживает внимания утверждение автора о том, что денотат в процессе номинации может быть обозначен не только словом, но и такими структурами, как слово-

¹ Там же. – С. 41.

² Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 56.

³ Там же. – С. 72.

сочетание и предложение; выбор слова или конструкции в процессе номинации диктуется характером денотата, необходимостью передать в сообщении тот или иной признак. Однако разграничение между словом и предложением, по мнению автора, не является жестким. Предложения по сути своей состоят из слов, а лексические значения слов несамостоятельны и раскрываются только в дистрибуции. Следовательно, минимальной полноценной ячейкой коммуникативного процесса Г. В. Колшанский называет именно предложение. В традиционной лингвистике в коммуникативных единицах различалась «чистая номинация события как факта, лежащего вне сознания человека, к которой при формировании сообщения добавляется субъективная оценка (модальность и т. д.)»¹. Такую и подобную субъективную информацию в высказывании Б. А. Абрамов называет «сопутствующей», «наслаивающейся на номинацию»², однако Г. В. Колшанский, приводя ряд резонных опровержений, подчеркивает, что это лишь условные термины, с помощью которых не следует искусственно дробить содержание высказывания на некие самодостаточные слои, ведь оно по своей природе – глубокий диалектический синтез объективной основы и субъективного речетворчества, связанный «объединяющим началом грамматической структуры»³. Такой синтез является имманентным свойством живого языка и речи в целом.

Другая сфера, в которой изучаются субъективные факторы, – это стилистика. В ней рассматривается субъективный выбор языковых средств отдельного автора; это обосновывается тем, что реальность каждый человек воспринимает и формулирует по-своему, учитывая индивидуальные особенности. Стилиобразующие единицы (фонетические, лексические и синтаксические) при этом формальны. Однако, по мнению Г. В. Колшанского, именно объективный строй языка дает основу для свободы творчества: языковой строй и лексический состав любого языка в целом ограничены, но их комбинации – нет.

Кроме того, возможно сопоставлять субъективные и объективные факторы не только в рамках высказывания или текста, но и в рамках языка вообще. Тогда субъективность понимается как некая определенная национальная форма языка. Объективным явлением будет считаться, например, факт наличия определенных синтаксических конструкций, свидетельствующих о неких отношениях между предметами и процессами и несущих конкретное содержание. Однако форма этих синтаксических построений будет субъективной, присущей только конкретному языку и его единицам.

Представляет также интерес трактовка Г. В. Колшанским аспекта зависимости познания человека от системы категорий национальных языков. Э. Сепир и его последователь Б. Уорф усматривают самобытный характер не только в формально-структурном плане, но и в «духовной организации», и в семантике языка, детерминирующей картину мира. Э. Сепир пишет: «Только язык служит руководством к

¹ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 90.

² Абрамов Б. А. Типология элементарного предложения в современном немецком языке // Абрамов Б. А. Избранные работы по немецкой грамматике и общим проблемам языкознания. – URL: <https://www.libex.ru/detail/book399470.html> (дата обращения: 04.09.2019).

³ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 130.

восприятию социальной действительности»¹. Л. Вайсгербер, который вывел эту теорию на новый уровень, считает, что удел человека – ориентация на мир, уже данный через язык. Развивается мысль о том, что сначала язык оформляется и приобретает уникальные черты в определенной культуре, но потом, впитав характерные ей свойства, сам начинает влиять на мыслительный мир человека (“*Denkwelt der Sprache*”)². Однако Г. В. Колшанский не соглашается с таким подходом, усматривая промахи в логическом обосновании приверженцев этой теории. Картина мира, отмечает он, создается познанием, а не языком, может полноценно существовать только в рамках универсального языка. Национальные языки лишь частично заполняют это поле знаний и понятий, словно элементы одного большого пазла. В концепции соотношения языка с материальным миром ученый видит ошибочность, утверждая, что сопоставлять с языком можно лишь понятийную систему; общность понятийной системы доказывается тем, что даже при отсутствии в языках полностью совпадающих единиц все равно возможно добиться идентичности содержания при переводе путем составления сложных семных комплексов. Что же касается субъективного фактора, то национальную специфику языка ученый призывает усматривать именно в особенностях познавательной деятельности человека, связанной с географическими особенностями, исторической самобытностью и другими реалиями, а не в «картине мира».

Существует представление, согласно которому человеческое мышление подразделяется на логическое и эмоционально-художественное (интуитивное), т. е. на объективный и субъективный типы. Но и здесь Г. В. Колшанский, верный обобщающему методу, выступает против резонности конфронтации этих понятий в сфере лингвистики. Он считает, что в этих случаях различается лишь целенаправленность познавательной деятельности человека, результирующая в разных стилях языка. Цель сообщения и цель выражения своего отношения присутствуют в тексте в любом случае, вне зависимости от манеры донесения информации. Когда субъект и объективный мир соприкасаются, в сознании неминуемо возникает оценка – «мыслительная операция над предметом»³. Художественный текст вполне может описывать истинные признаки предметов, постигнутые его автором, тогда как научный стиль предполагает строгое описание, что называется, «по существу». Таким образом, язык – «могущественное орудие разума человека»⁴ – выражает все богатство и многообразие человеческой деятельности.

Видный деятель советской культуры академик А. Ф. Лосев писал: «Наука, конечно, не есть жизнь, но осознание жизни»⁵, т. е. ее всестороннее осмысление, и в этом плане Г. В. Колшанскому удалось достичь большой глубины и детальности. Весьма ценной особенностью рецензируемой монографии является то, что автор ставит во главу угла синтезирующий подход касательно разных вопросов лингвистики, и во

¹ Сепир Э. Язык: введение в изучение речи (Лингвистическое наследие XX века). – URL: <http://mdk-arbat.ru/book/891437> (дата обращения: 04.09.2019).

² Weisberger L. *Das Gesetz der Sprache als Grundlage des Sprachenstudiums*. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1951. – S. 22, 70.

³ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – С. 142.

⁴ Там же. – С. 230.

⁵ Лосев А. Ф. *Философия имени*. – Москва: Академический Проект, 2009. – С. 19.

многим это позволяет читателю увидеть не борьбу противоположностей, а философское «единство в многообразии» форм познания и, как следствие, многообразие субъективных форм и их объективных предпосылок или основ в языке.

Труд Г. В. Колшанского, затрагивающий множество лингвистических и философских вопросов, требующих дальнейшего развития, является по праву достоянием науки, ее лингвистическим наследием. Эта книга, вне всякого сомнения, заслуживает повторного прочтения и нового переосмысления. Выражаем уверенность в том, что новаторские идеи автора, далеко не в полной мере оцененные современниками, помогут не одному поколению лингвистов найти свои ориентиры в сложном пространстве философии языка.

Литература

Абрамов Б. А. Типология элементарного предложения в современном немецком языке // Абрамов Б. А. Избранные работы по немецкой грамматике и общим проблемам языкознания. – URL: <https://www.libex.ru/detail/book399470.html> (дата обращения: 04.09.2019).

Будагов Р. А. Вступительная статья и примечания к книге: Ш. Балли. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – URL: <https://freedocs.xyz/djvu-438723967> (дата обращения: 04.09.2019).

Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – 232 с.

Лосев А. Ф. Философия имени. – Москва: Академический Проект, 2009. – 304 с.

Сепир Э. Язык: введение в изучение речи (Лингвистическое наследие XX века). – URL: <http://mdk-arbat.ru/book/891437> (дата обращения: 04.09.2019).

Weisberger L. *Das Gesetz der Sprache als Grundlage des Sprachenstudiums*. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1951. – 201 S.

References

Abramov B. A. Tipologiya elementarnogo predlozheniya v sovremennom nemetskom iazyke [Typology of elementary sentence in the modern German language]. Abramov B. A. *Izbrannye raboty po nemetskoj grammatike i obshchim problemam iazykoznanii* [Abramov B. A. Selected works on German grammar and general problems of linguistics]. Available at: <https://www.libex.ru/detail/book399470.html> (accessed: 04.09.2019).

Budagov R. A. *Vstupitel'naia stat'ia i primechaniia k knige: Sh. Balli. Obshchaia lingvistika i voprosy frantsuzskogo iazyka* [Introductory article and notes to the book: Sh. Balli. General linguistics and issues of the French language]. Available at: <https://freedocs.xyz/djvu-438723967> (accessed: 04.09.2019).

Kolshanskii G. V. *Sootnoshenie sub"ektivnykh i ob"ektivnykh faktorov v iazyke* [Ratio of subjective and objective factors in language]. Moscow: KomKniga, 2018. 232 p.

Losev A. F. *Filosofia imeni* [The Philosophy of name]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2009. 304 p.

Sepir E. *Iazyk: vvedenie v izuchenie rechi (Lingvisticheskoe nasledie XX veka)* [Language: An Introduction to the study of speech (Linguistic heritage of the 20th century)]. Available at: <http://mdk-arbat.ru/book/891437> (accessed: 04.09.2019).

Weisberger L. *Das Gesetz der Sprache als Grundlage des Sprachenstudiums*. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1951. 201 S.

Для цитирования: Басова Т. А., Федуленикова Т. Н. Объективное и субъективное в языке: синтезирующий подход Г. В. Колшанского. Рецензия на книгу: Колшанский Г. В. Соотноше-

ние субъективных и объективных факторов в языке. – Москва: КомКнига, 2018. – 232 с. (Лингвистическое наследие XX века) ISBN 978-5-484-01436-1 // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 219–225. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-19

For citation: Basova T. A., Fedulenkova T. N. The objective and the subjective in language: synthesis approach of G. V. Kolshansky. Book review: Kolshansky G. V. Ratio of subjective and objective factors in language. Moscow: KomKniga, 2018. 232 p. (Linguistic heritage of the 20th century) ISBN 978-5-484-01436-1. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 219–225. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-19

Патроева Наталья Викторовна

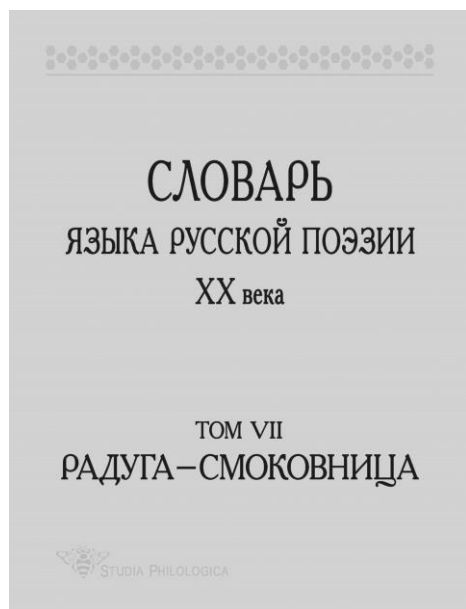
Доктор филологических наук,
Петрозаводский государственный
университет
(Петрозаводск, Россия)
E-mail: nvpatr@list.ru

Patroeva Natalia Viktorovna

Doctor of Philology,
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)
E-mail: nvpatr@list.ru

**Рецензия на книгу: Словарь языка
русской поэзии XX века. Том VII.
Радуга – Смоковница / составители:
Шестакова Л. Л. (отв. ред.), Кулева А. С.
(ред.), Гик А. В. – Москва: Издательский
Дом ЯСК, 2017. – 1064 с. (Studia
philologica)**

**Book review: Dictionary of the XXth
century Russian poetry language. Volume
VII. From rainbow to fig-tree: edited by
Shestakova L. L., Kuleva A. S., Gik A. V.
Moscow: Izdatel'skii Dom IaSK, 2017.
1064 p. (Studia philologica)**



Седьмой том «Словаря языка русской поэзии XX века» содержит более 5000 словарных статей, которые включают в себя стихотворные строки из источников Словаря – произведений десяти выдающихся поэтов Серебряного века: И. Анненского, А. Ахматовой, А. Блока, С. Есенина, М. Кузмина, О. Мандельштама, В. Маяковского, Б. Пастернака, В. Хлебникова, М. Цветаевой. В статьях эти строки хронологически упорядочены; они дают возможность судить и о ритмике окружения заглавного слова, и о «приращениях смысла» в нем самом, и об истории слова в поэтическом языке эпохи. Все строки-контексты сопровождаются цифрами; в условной статье соответственно: Анн909, Ахм912, Аб914, Ес915, Куз916,

ОМ918, П921, Хл921, Цв935. При необходимости к заглавным формам статей и текстам даются пометы и другие комментарии. Словарь демонстрирует разнообразие и выразительность языка поэзии и «художественную память» его слов. Обогащая наш эстетический кругозор, Словарь помогает уточнить впечатления от давно любимых читателем строк и обдумать их связи с множеством менее известных. Обращенный к широкому кругу читателей, любителей поэзии, Словарь построен так, что в его материалах много нового для себя найдут и специалисты – культурологи и филологи.

«Словарь языка русской поэзии XX века» – результат продолжающегося в отделе корпусной лингвистики и лингвистической поэтики Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (Москва) фундаментального научного проекта, поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ). Седьмой том, включающий 5000 словарных статей, знакомит читателей с ассоциативно-образным потенциалом лексем (от «Радуга» до «Смоковница»), используемых поэтами Серебряного века, чье творчество явилось вершиной эпохи русского авангарда: И. Анненским, А. Ахматовой, А. Блоком, С. Есениным, М. Кузминым, О. Мандельштамом, В. Маяковским, Б. Пастернаком, В. Хлебниковым, М. Цветаевой.

Составители словаря, выход в свет которого сразу же стал значительным событием культурной жизни, продолжают традиции лингвопоэтического анализа «самотого» поэтического слова, его экспрессивного потенциала, заложенные В. П. Григорьевым, автором идеи рецензируемого издания. «Словарь вводит в сферу науки бесценный материал, обогащая языковую базу для различных исследований, и прежде всего для описания литературного языка XX в., для создания истории языка русской поэзии, для исследования принципов поэтики различных литературных направлений и школ»¹, – отмечала, приветствуя издание первых двух томов поэтического словаря, Д. М. Поцепня. Главной задачей словаря для В. П. Григорьева было создание «сопоставительной эстетики авангарда»², и эту идею выдающегося исследователя модернистской поэтики лексикографический коллектив под руководством ответственного редактора Л. Л. Шестаковой по-прежнему считает руководством к действию.

Истории слов, «приращения смысла» и их «художественная память», традиции словоупотребления – все это может извлечь пользователь словаря из вокабулы, несмотря на то, что хронологически расположенные цитаты не сопровождаются толкованием контекстуальных значений внутри словарной статьи. Вокабулы демонстрируют жизнь «экспресsem» – слов, ставших фактом поэтических систем и стоящих за ними индивидуально-авторских картин мира. Приведем только несколько примеров из материалов седьмого тома.

Открывается седьмой том контекстами, в которых раскрывает свой функциональный потенциал слово РАДУГА как особый объект поэтической космологии, изначально, еще до использования в лирическом произведении, насыщенный мифологическими, фольклорными и библейскими аллюзиями³. Более 80 контекстов, приведенных в вокабуле, из которых большая часть кузминские и цветаевские, встраиваются в общую «биографию» слова отдельными фрагментами – парадигмами образов, и традиционных, и авангардных: от «радуги паутин» Анненского через «сладость радуги нагорной» Пастернака, «радугу слов» и «битву радуг» Цветаевой к

¹ Поцепня Д. М. «Словарь языка русской поэзии XX века» и история поэтического языка // Словоупотребление и стиль писателя / под редакцией Д. М. Поцепни. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – Вып. 3. – С. 109.

² Григорьев В. П. К поэтике и эстетике авангарда // Григорьев В. П. Будетлянин. – Москва: Языки русской культуры, 2000. – С. 739.

³ Грек А. Г. Слово *радуга* в языке русской поэзии // Корпусный анализ русского стиха: Сборник научных статей / под редакцией В. А. Плунгяна, Л. Л. Шестаковой. – Москва: Азбуковник, 2013. – С. 15–55.

«блеску перекрестных радуг» и «радуге невольных слез» Ахматовой; «радуга сфер» и «нагорные радуги» М. Кузмина отсылают читателя к библейским сказаниям; «радуга-дуга» как фольклоризм – только у Цветаевой. «Радуги заплаканные» (М. Цветаева) демонстрируют не только смысловое приращение и окказиональность связи эпитета и определяемого, но и трансформацию морфологических свойств слова в лирическом дискурсе: *радуга* в этом контексте становится принадлежностью группы “*pluralia tantum*”. Напротив, С. Есенин оставляет привычную узуальную форму для подобного же образа: *Лебединое пенье / Нежит радугу глаз*. Обращает на себя внимание синтаксис контекстов: так, кузминская фраза *И вдруг, как благодать, к земле опустили / Любовь, и радугу, и дождь* строится как неопределенно-личная, намекающая на присутствие в мире божественного промысла, а включенный в высказывание однородный ряд только при первом впечатлении кажется зевгмой, если учитывать библейский аллюзийный ореол слова *радуга*, и потому ассоциативно перекликается с грамматическим решением предикативной основы. Материалы вокабулы дают самый широкий простор не только для интерпретации семантики слова РАДУГА, но и для выявления межтекстуальных связей.

Словарь дает представление о ритме образа: «ямбические», «хореические», «дактилические» начала и окончания слов, как и образованных ими сочетаний и – шире – фраз, формируют мелодику образа в рамках силлабо-тонической традиции или активно развивающейся тоники: *Оди – накового Моря – рыбы! Взмах: ... Мертвой раковой / Губы на губах* (М. Цветаева) – пример из вокабулы РАКОВИНА.

Многое о функционировании слова в поэзии может сказать сам объем словарной статьи. Так, вполне ожидаемы только один–два контекста для «прозаизмов» РАССОЛЬНИК или САМОГОН и, напротив, одиннадцатистраничная вокабула к лексеме СМЕРТЬ, шестнадцатистраничная – к СВЕТ, представляющие собой огромные ассоциативно-семантические поля. Между тем неожиданно короткими оказываются статьи к словам САТАНА или САВАН, если иметь в виду частотность этих лексем, выявляемую в поэтическом подкорпусе «Национального корпуса русского языка». Объем вокабул – незаменимый помощник в поиске стилевых доминант поэзии русского авангарда на фоне предшествующих и последующих литературных направлений, течений, школ.

Особый интерес исследователей представляют материалы словарных статей, посвященных местоимениям, а также служебным словам, играющим особую роль в организации лирической коммуникации. Читателю внушает уважение та скрупулезность, с которой составители поэтического словаря отнеслись к подаче и хронологически выверенному размещению контекстов. Многостраничные вокабулы предоставляют исследователям «грамматики поэзии» ценнейший материал, необходимый с точки зрения структурного, семантического и коммуникативного аспектов анализа поэтического текста.

К несомненным достоинствам рецензируемого издания можно отнести не только широкий охват разнообразных в тематическом отношении текстов, но и удачную рубрикацию вокабул, продуманную систему условных обозначений, что позволяет пользоваться словарем самому широкому кругу читателей. Удобство для пользователей словаря создает обособленное от основной формы прилагательного, наречия или инфинитива размещение степеней сравнения, причастий, деепричастий.

В течение последних десятилетий писательская лексикография превратилась в мощное научное направление, разнообразие современных авторских словарей не может не впечатлять¹. В этой веренице новейших изданий «Словарь языка русской поэзии XX века» занимает особую нишу как сводный, убеждающий в безграничных возможностях художественного текста, расширяющий горизонты филологического поиска, впечатляющий объемом проделанной научным коллективом работы. С огромным нетерпением ждем появления завершающих издание томов.

Литература

Грек А. Г. Слово *радуга* в языке русской поэзии // Корпусный анализ русского стиха: Сборник научных статей / под редакцией В. А. Плунгяна, Л. Л. Шестаковой. – Москва: Азбуковник, 2013. – С. 15–55.

Григорьев В. П. К поэтике и эстетике авангарда // Григорьев В. П. Будетлянин. – Москва: Языки русской культуры, 2000. – С. 737–740.

Потцепня Д. М. «Словарь языка русской поэзии XX века» и история поэтического языка // Словоупотребление и стиль писателя / под редакцией Д. М. Потцепни. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – Вып. 3. – С. 109–118.

Шестакова Л. Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. – Москва: Языки славянских культур, 2011. – 464 с.

References

Grekh A. G. Slovo *raduga* v iazyke russkoi poezii [The word *rainbow* in the language of Russian poetry]. *Korpusnyi analiz russkogo stikha: Sbornik nauchnykh statei* [Corpus analysis of Russian verse: Collection of scientific articles; ed. by V. A. Plungian, L. L. Shestakova]. Moscow: Azbukovnik, 2013, pp. 15–55.

Grigor'ev V. P. K poetike i estetike avangarda [To poetics and aesthetics of avant-garde]. *Grigor'ev V. P. Budetlyanin* [Budetlyanin]. Moscow: Iazyki russkoi kul'tury, 2000, pp. 737–740.

Potsepnia D. M. "Slovar' iazyka russkoi poezii XX veka" i istoriia poeticheskogo iazyka ["Dictionary of the XXth century Russian poetry language" and the history of poetic language]. *Slovoupotreblenie i stil' pisatel'ia* [Word usage and a writer's style; ed. by D. M. Potsepnia]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, iss. 3, pp. 109–118.

Shestakova L. L. *Russkaia avtorskaia leksikografiia: Teoriia, istoriia, sovremennost'* [Russian author lexicography: Theory, history, modernity]. Moscow: Iazyki slavianskikh kul'tur, 2011. 464 p.

Для цитирования: Патроева Н. В. Рецензия на книгу: Словарь языка русской поэзии XX века. Том VII. Радуга – Смоковница / составители: Шестакова Л. Л. (отв. ред.), Кулева А. С. (ред.), Гик А. В. – Москва: Издательский Дом ЯСК, 2017. – 1064 с. (*Studia philologica*) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 226–229. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-20

For citation: Patroeva N. V. Book review: Dictionary of the XXth century Russian poetry language. Volume VII. From rainbow to fig-tree: edited by Shestakova L. L., Kuleva A. S., Gik A. V. Moscow: Izdatel'skii Dom IaSK, 2017. 1064 p. (*Studia philologica*). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 1 (94), pp. 226–229. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-20

¹ Шестакова Л. Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. – Москва: Языки славянских культур, 2011. – 464 с.

Х ВСЕРОССИЙСКАЯ ШКОЛА-СЕМИНАР МОЛОДЫХ ЛЕКСИКОГРАФОВ, ЛЕКСИКОЛОГОВ И ЛИНГВОГЕОГРАФОВ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Проведение в стенах Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург) заседаний Всероссийской школы-семинара молодых лексикологов, лексикографов и лингвогеографов уже стало доброй традицией: 4 ноября 2019 года здесь прошла юбилейная, десятая, Школа-семинар, ее работа была посвящена проблеме диалога культур в филологических исследованиях. Программа Школы-семинара включала в себя пленарное и три секционных заседания, картографический семинар и публичную дискуссию, после которой состоялось подведение общих итогов работы. Участниками Школы 2019 года стали молодые исследователи: студенты, аспиранты, преподаватели, сотрудники учреждений науки, образования и культуры – из Санкт-Петербурга, Вологды, Череповца, Воронежа, Саратова, Томска, Омска, Тюмени, Перми и Сыктывкара.

Традиционно пленарные заседания Школы-семинара предлагают молодым исследователям лекции известных российских филологов, посвященные проблематике мероприятия. В 2019 г. эти лекции были посвящены проблеме межкультурной коммуникации и ее отражению в филологических исследованиях.



Заведующий Отделом диалектологии и лингвогеографии русского языка, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук С. А. Мызников в своей лекции «Лингвистический ландшафт Обонежья как отражение культурного взаимодействия русского и финно-угорского этносов» представил итоги своего многолетнего изучения русских говоров Обонежья: охарактеризовал историко-культурную специфику исследуемого региона, прокомментировал особенности репрезентации финно-угорского субстрата на Европейском Севере России, описал методику полевого обследования говоров данной территории и сделал выводы относительно того, каким образом в лексиконе местных жителей используются слова с финно-

угорскими этимонами, чем характеризуется формально-структурная организация этих слов, их лексическая семантика и ареальная дистрибуция. В качестве основного вывода С. А. Мызников обозначил территорию Обонежья как зону наиболее активных межэтнических и межъязыковых контактов славянского и финно-угорского этносов на Русском Севере, а также обосновал типологию трансформаций финно-

угорских элементов в составе исконно русских слов различных территорий, имевших с Обонежьем социальные и языковые связи.

Профессор кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации Вологодского государственного университета, доктор филологических наук Е. Н. Ильина представила вниманию аудитории лекцию «Коммуникативное пространство партворка: диалог культур». В ходе выступления Е. Н. Ильина подвела итоги исследования нового компонента мировой медиасистемы – партворка, серийного коллекционного издания, предлагающего потребителю информацию научно-популярного или развлекательного характера из какой-либо жизненной сферы (наука, искусство, техника, бытовая культура и проч.) в сочетании с разного рода предметами, содержание которых связано с этой сферой, а сами предметы могут быть объектами коллекционирования, трансформации (например, соединения частей целого при моделировании) или иного практического использования (например, в качестве фигур шахматной игры и проч.). В лекции были рассмотрены отличительные свойства партворка как феномена массовой культуры, их коммуникативная типология и специфика взаимодействия с элитарной культурой и традиционной народной культурой.



Первое секционное заседание было посвящено новым направлениям диалектологических исследований. Это заседание стало местом встречи и обмена опытом представителей томской и вологодской диалектологических школ. В докладах томских исследователей М. М. Угрюмовой и С. С. Земичевой на примере среднеобских говоров рассматривались перспективы цифровой диалектологии и создания диалектных баз данных, а также факторы, влияющие на сохранность диалектов в современном обществе. Выступление Н. А. Зюськовой было посвящено проблемам взаимодействия диалектов и литературного языка в речи носителей. Вологодские диалектологи С. А. Ганичева и А. А. Шубейкина поделились со слушателями опытом работы с диалектоносителями и созданными ими текстами, а также рассказали об особенностях анализа таких текстов с различных точек зрения. Заседание завершилось активным обсуждением предложенных проблем.

Второе секционное заседание рассматривало проблемы анализа слова в структурно-семантическом и когнитивном аспектах. Заседание открыл доклад Д. А. Бетевой «Наречия в русских говорах юга Тюменской области: семантика и структура», в котором были подвергнуты семантическому и словообразовательному анализу диалектные наречия, входящие в «Словарь русских старожильческих гово-

ров юга Тюменской области»¹. Д. А. Бетева показала, что, несмотря на значительный объем литературы, посвященной анализу наречий в русских говорах, не все вопросы относительно их состава, классификации и образования решены, в особенности на материале тюменских говоров. М. В. Спиричева в докладе «Протетические согласные в смоленских говорах (отражение в словарях и полевые данные)» поделилась размышлениями о проблемах фиксации в словарях слов с фонетической вариативностью, в особенности слов с протетическим *й(е)* в начале слова (напр.: *óчи* / *вóчи*). М. В. Спиричева продемонстрировала результаты анализа словарей смоленских говоров (русско-белорусское пограничье) и рассказала о непоследовательности фиксации слов, требующей решения о принципах подачи таких явлений в самом начале работы. Анализ полевых материалов свидетельствует, что непоследовательность при их подаче происходит из-за разных типов вариативности в употреблении протетических согласных в речи не только разных информантов, но и одного в различных ситуациях. Заседание продолжилось двумя докладами о номинациях человека. В докладе Н. В. Шевченко «Семантическая характеристика русских прозвищ в липецких говорах» нашел отражение богатый материал с широким семантическим спектром образования и мотивации. В липецких говорах зафиксированы прозвища, основанные на внешности человека, чертах его характера, на отношении к труду и др. Доклад А. А. Улыбиной «Лексико-семантические группы диалектных феминитивов как элемент народной картины мира (по материалам Архангельского областного словаря)» раскрыл семантические особенности номинации женщин в архангельских говорах. А. А. Улыбина учитывала оценочную составляющую (положительная или отрицательная характеристика) и показала, что в феминитивах отрицательных характеристик значительно больше, чем положительных. Доклад вызвал дискуссию о традиционности и общей распространенности такого соотношения оценок, и докладчик, ссылаясь на работу коллеги, сообщила, что в номинациях для мужчин в архангельских говорах положительных характеристик больше, чем в феминитивах. Заседание продолжилось выступлением Е. И. Надеевой с докладом «Возраст в языковой картине мира вологодского крестьянина», где она описала использование диалектной лексики вологодских говоров в соответствии с этапами взросления человека. Е. Л. Федосеева в докладе «Коми-пермяцко-русский словарь названий растений» рассказала о принципах составления и особенностях создания двуязычного словаря определенной лексической группы. В дискуссии по докладу был затронут вопрос термина «коми-пермяцкий» и прозвучало предложение заменить его на «пермяцкий».

Доклады третьей секции рассматривали развитие языка в широком историко-культурном контексте. Основательный доклад был представлен Е. Г. Соколовым. Автор подробно останавливался на деталях методики определения авторства древних анонимных текстов, описывал приемы, которые помогают восстановить письменную картину прошлого. Интерес аудитории вызвал доклад Д. С. Ахрименко, посвященный особенностям вепсского языка. Автор основывался на материалах, собранных в период полевых экспедиций в районе проживания вепсов. Е. А. Сипливая

¹ Словарь русских старожильческих говоров юга Тюменской области: в 2 т. / автор-составитель: М. А. Романова и др.; под редакцией С. М. Беляковой. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2014.



продемонстрировала опыт дискурсивного анализа почты Деда Мороза, который вызвал живую дискуссию. Интересными и нестандартными оказались речевые послания детей разного возраста, автор доклада осветил данный вопрос не только в филологическом, но и психолого-педагогическом аспектах. А. И. Колпащикова в своем исследовании обратилась к лексикографической истории слова «добросовестный» и его производным. Идеи, высказанные в ходе выступления, вызвали различные мнения у слушающих. Дискуссия продемонстрировала актуальность темы и затронутой проблематики, а также помогла автору понять дальнейшее направление исследования.

Новые перспективы в лексикографической работе были отражены в процессе вы-

ступления С. В. Лесникова: автор предложил новое интересное и перспективное направление в создании цифровой лексикографической платформы. Результат длительной и масштабной работы, по мнению Сергея Владимировича, будет востребован профессиональными филологами. Завершающим аккордом в заседании секции стало выступление Р. Ю. Петровой, посвященное направлению «Поттериана» в школьной практике. Римма Юрьевна делилась секретами педагогического мастерства на уроках литературы в школе. Заявленная тема вызвала живой интерес, многочисленные вопросы и суждения аудитории позволили выйти на новый уровень осмысления проблемы.

Под руководством кандидата филологических наук С. А. Ганичевой успешно прошел картографический семинар, на котором обсуждалась карта «Грач» Лексического атласа русских народных говоров. При обсуждении двух заранее подготовленных проектов карты наиболее оживленную дискуссию вызвали вопросы, связанные с отбором материала для картографирования (в частности, правомерность отражения на карте лексемы «шпак»), а также вопрос о возможности и целесообразности сопоставления на данном материале мотивационной карты.

Завершением работы семинара стала публичная дискуссия «Язык и культура: вызовы XXI века», участники которой обсудили языковые изменения последнего времени и специфические черты речевой практики современных носителей русского языка, а также попытались определить собственное – профессиональное и человеческое – отношение к этим проблемам (О. Н. Крылова). В рамках проведения Школы-семинара молодых лексикологов, лексикографов и лингвогеографов дискуссия подобного рода проводится впервые: она дала возможность понять, что молодые исследователи не стоят в стороне от животрепещущих проблем речевой культуры общества, хорошо представляя себе генезис подобных проблем и вполне понимая, к чему может привести невнимание к ним со стороны профессионального сообщества.



Подводя общие итоги работы Школы-семинара 2019 года, ее руководители отметили высокий уровень и разнообразие проблематики докладов молодых исследователей, широту научного кругозора и личную заинтересованность в результатах своей работы, понимание ее научной и общественной значимости. Студенты – участники Школы-семинара – были награждены

дипломами за лучшие доклады. Авторами лучших студенческих работ стали Дарья Ахрименко (Санкт-Петербург), Дарья Бетева (Тюмень), Наталья Зюзькова (Томск), Анастасия Улыбина (Саратов), Екатерина Сипливая (Вологда) и Анна Шубейкина (Вологда).

*С. А. Ганичева, кандидат филологических наук (Вологда, Россия),
Е. Н. Ильина, доктор филологических наук, профессор (Вологда, Россия),
И. Е. Колесова, кандидат филологических наук (Вологда, Россия),
М. Д. Королькова, кандидат филологических наук, научный сотрудник
(Санкт-Петербург, Россия),
О. Н. Крылова, кандидат филологических наук, ученый секретарь
(Санкт-Петербург, Россия),
Н. Г. Мельникова, кандидат филологических наук (Череповец, Россия)*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском и английском языках по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. При этом статьи, опубликованные на русском языке, сопровождаются аннотациями на английском языке, а статьи, опубликованные на английском языке – аннотациями на русском языке. Научные статьи принимаются при условии положительных результатов независимой экспертизы и включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Материалы статьи должны быть оригинальными, ранее нигде не публиковавшимися. Авторами могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. Статьи публикуются в порядке очередности (по мере их поступления и прохождения процедуры рецензирования). Преподаватели, сотрудники, аспиранты и докторанты ЧГУ, исполнители государственных контрактов в рамках федеральных целевых программ, грантов и конкурсов имеют право приоритета при комплектовании номера. Статьи ведущих приглашенных ученых размещаются в ближайшем номере журнала.

4. Авторы предоставляют в редакцию журнала на электронный адрес **vestnik-chsu@yandex.ru** один файл формата MicrosoftWord, содержащий статью и сведения об авторе. Имя файлу присваивается следующим образом: **Фамилия И. О._научное направление статьи** (при наличии 2-х и более авторов, указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

5. Все статьи проверяются на оригинальность в системе РУКОНТЕКСТ. Значение оригинальных фрагментов должно быть не менее 70 %.

6. Поступившие в редакцию материалы регистрируются, и в течение 3-х дней автору (авторам) по электронной почте высылается подтверждение о получении статьи.

7. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

8. Если рецензия содержит рекомендации по исправлению и доработке статьи, то она направляется автору с предложением учесть рекомендации при подготовке нового варианта статьи. Датой поступления статьи в данном случае считается день получения редакцией окончательного варианта статьи.

9. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию отзыва научного руководителя, заверенную подписью руководителя и печатью организации, а также справку, подтверждающую обучение в аспирантуре.

10. Корректра авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

11. Публикации в журнале осуществляются на основании Лицензионного договора.

Адрес редакции:

162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

Ответственный секретарь: Н. А. Тихомирова (8202) 51-72-40

E-mail: **vestnik-chsu@yandex.ru**

Требования к публикуемым статьям и их оформлению

Форматирование основного текста	1. Формат страницы – А 4 (книжный). 2. Поля – все по 20 мм. 3. Абзацный отступ – 0,5 см. 4. Шрифт – TimesNewRoman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт., интервал – 1,5. 5. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей. 6. Номер страницы располагается внизу справа.
Объем статьи	10–15 страниц
Требования к составу публикуемой статьи	Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы: 1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья. 2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме. 3. Информация об авторе статьи слева: ФИО автора – полностью, ученая степень (если имеется), ученое звание (если имеется), должность, место работы / учебы (полностью), город, страна, контактный телефон автора, E-mail. 4. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 5. Информация об авторе статьи справа на английском языке: ФИО автора – полностью, ученая степень (если имеется), ученое звание (если имеется), должность, место работы / учебы (полностью), город, страна, контактный телефон автора, E-mail. 6. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 7. Аннотация (объемом от 400 до 600 печатных знаков) обычным шрифтом на русском языке. Аннотация должна быть развернутой, структурированной, следовать логике и хронологии изложения материала в статье, кратко повторять структуру статьи и максимально полно раскрывать ее содержание. 8. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 9. Аннотация обычным шрифтом на английском языке. Не допускается использование автоматической системы перевода. Желательно, чтобы аннотация на английском языке не дублировала полностью текст аннотации на русском языке. Объем аннотации на английском языке может быть больше. 10. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 11. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык. 12. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы: – введение; – основная часть; – выводы. Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки. 13. Список литературы – по центру, обычным шрифтом 14. References

	ДЛЯ АСПИРАНТОВ! После References следует указать примечание, где необходимо предоставить данные о научном руководителе: ученая степень (полностью), ученое звание (полностью), ФИО. <i>Примечание:</i> работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Н. В. Володиной. Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой
Библиографический список	1. Список цитируемой литературы в русском алфавите приводится в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.100-2018. Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. Сначала указываются отечественные, затем – зарубежные авторы. После перечня литературы на русском языке приводится весь список в транслитерации (References) с переводом на английский язык наименования книги, места издания (см. ниже образец). Транслитерировать следует с помощью ресурса www.translit.ru в варианте LC (выбрать в меню «Варианты», расположенном под буквами). Источники, представленные изначально на английском языке, не транслитерируются и не переводятся. Если все источники изначально указаны в англоязычном варианте, то список литературы должен быть представлен 1 раз (References). 2. Для связи списка литературы с текстом статьи используют подстрочные сноски. Сноска в тексте статьи оформляется следующим образом: В настоящее время технология «Окно Овертона» активно изучается в разных науках: политологии¹, философии², социологии³, лингвистике⁴. ¹ Арутюнян В. А. «Окно Овертона» как инструмент ведения информационной войны // Информационные войны как борьба геополитических противников, цивилизаций и различных этосов: сборник трудов Всероссийской научной конференции (г. Новосибирск, 26–27 апреля 2018 г.). – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2018. – С. 38–44; Володенков С. В., Федорченко С. Н. Окно Овертона – манипулятивная матрица политического менеджмента // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. – 2015. – № 4 (303). – С. 83–93. ² Овсянникова В. А., Быльева Д. С. Применение технологии окна Овертона (на примере проблемы эвтаназии в России) // Коммуникативные стратегии информационного общества: сборник трудов X Международной научно-теоретической конференции. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018. – С. 330–335. ³ Ильин А. Н. Окно Овертона как средство дегуманизации запада в условиях информационного общества // Информационное общество. – 2018. – № 6. – С. 19–29. ⁴ Колмогорова А. В. Информационно-психологическая война через окно... Окно Овертона (на примере дискурса легитимации в России однополых браков) // Информационные войны как борьба геополитических противников, цивилизаций и различных этосов: сборник трудов Всероссийской научной конференции (г. Новосибирск, 26–27 апреля 2018 г.). – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2018. – С. 313–326. Образец оформления списка литературы:

Литература

1. Каваками К. Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии // Черные металлы. – 1988. – № 13. – С. 3–12.
2. Масловский М. В. Современная западная теоретическая социология. – Нижний Новгород, 2005. – URL: <http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html> (дата обращения: 01.01.2011).
3. Платова Е. Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. – Москва: Просвещение, 2003. – С. 39–53.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Ленинград: Лабиринт, 1986. – 256 с.
6. Салахетдинов Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва: [б. и.], 2008. – 25 с.
7. Третьяков А. В., Гарбер Э. А., Давлетбаев Г. Г. Расчет и исследование прокатных валков. – Москва: Металлургия, 1976. – 376 с.
8. Чиршева Г. Н., Скородумова Е. В. Отношение череповецких дошкольников и их родителей к изучению иностранных языков (по материалам опроса) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 116–120.
9. Чиршева Г. Н. Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук. – Ленинград: [б. и.], 1986. – 295 с.
10. Weber M. The Rationalization of Education and Training // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. – New York: Oxford University Press, 1946. – 421 p.
11. Cross A. G. An Anglo-Russian Medley // The Slavonic and East European Review. – 1992. – Vol. 70. – P. 708–721.

Для выполнения транслитерации и перевода источников на английский язык следует использовать системы автоматического перевода.

Первоначально указывается фамилия автора (ов) в транслитерации, а затем наименование книги сначала в транслитерации, затем в переводе на английский язык в квадратных скобках. Далее следует место издания в переводе на английский язык (Moscow, Leningrad, New York, Oxford), год издания, количество страниц в источнике. Если приводимой статье присвоен индекс DOI, его указание обязательно.

При написании источников на английском языке следует исключить символ «/» или «//». Наименование книги, журнала, в котором расположена статья, приводится курсивом в транслитерации, а в переводе обычным шрифтом в квадратных скобках. Подробнее об оформлении литературы см. ниже.

References

1. Kavakami K. Modernizatsiia tekhnologicheskikh protsessov v chernoi metallurgii Iaponii [Modernization of production processes in the steel industry of Japan]. *Chernye metally* [Ferrous metals], 1988, no. 13, pp. 3–12.

	2. Maslovskii M. V. <i>Sovremennaiia zapadnaia teoreticheskaiia sotsiologiia</i> [Modern Western theoretical sociology]. Nizhny Novgorod, 2005. Available at: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.Html (accessed: 01.01.2011). 3. Platova E. Fenomen podrostkovogo fanatizma – futbol'nye fanaty [The phenomenon of teenage fanaticism – football fans], <i>Nauchno-prakticheskaya deyatel'nost' molodykh uchenykh i studentov v ramkah programmy modernizatsii obrazovaniya: tezisy konferentsii</i> [Scientific-practical activity of young scientists and students in the education modernization program: Conference abstracts]. Moscow: Prosveshhenie, 2003, pp. 39–53. 4. Propp V. Ya. <i>Istoricheskie korni volshebnoi skazki</i> [The historical roots of the fairy tale]. Leningrad: Labirint, 1986. 256 p. 6. Salakhmetdinov E. R. <i>Lichnostnye kharakteristiki futbol'nykh fanatov v molodezhnoi okolosportivnoi subkul'ture</i> [Personal characteristics of football fans around the youth subculture of sports: abstract PhD thesis in psychol. sci.]. Moscow, 2008. 25 p. 7. Tret'iakov A. V., Garber E. A., Davletbaev G. G. <i>Raschet i issledovanie prokatnykh valkov</i> [Calculation and study of the rolls]. Moscow: Metallurgiiia, 1976. 376 p. 8. Chirsheva G. N., Skorodumova E. V. Otnoshenie cherepoveckikh doshkol'nikov i ih roditelei k izucheniyu inostrannykh yazykov (po materialam oprosa) [Attitude of Cherepovets preschool children and their parents to learning foreign languages (based on survey)]. <i>Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta</i> [Bulletin of the Cherepovets State University], 2014, no. 4 (57), pp. 116–120. 9. Chirsheva G. N., Skorodumova E. V. Otnoshenie cherepoveckikh doshkol'nikov i ikh roditelei k izucheniiu inostrannykh iazykov (po materialam oprosa) [Comparative analysis of metonymic language fiction and journalism: D thesis in philol. sci.]. Leningrad, 1986. 295 p. 10. Weber M. The Rationalization of Education and Training. Gerth H., Mills C.W.R. <i>From Max Weber: Essays in Sociology</i>. New York.: Oxford University Press, 1946. 421 p. 11. Cross A. G. An Anglo-Russian Medley. <i>The Slavonic and East European Review</i>. 1992, vol. 70, pp. 708–721.
Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная
Рисунки, схемы, диаграммы, фотографии	1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0. или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы. 2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы и диаграммы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дюйм). Изображения плохого качества не принимаются. 3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (см. рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений, подписи приводятся без сокращений. 4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком
Таблицы	1. Таблицы (не более трех) должны быть предоставлены в текстовом

	редакторе Microsoft Word 2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и быть пронумерованы по порядку. 2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок. 3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А 4. 4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТов 7.12-93, 7.11-78. 5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается
Единицы физических величин	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ
Формулы	1. Набор формул осуществляется в тексте или при помощи редактора формул Microsoft Equation 3.0, Math Type 6.0. 2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами, справа в конце строки, в круглых скобках. 3. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте. 4. Номер выставляется посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста. 5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6. 6. Пронумерованные формулы, на которые должны быть ссылки в тексте, выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста. $\begin{cases} \tau_{xy}^t(\tau) = \tau_{xz}^t(\tau) = \tau_{yz}^t(\tau) = \sigma_x^t(\tau) = 0, \\ \sigma_y^t(\tau) = \sigma_z^t(\tau) = \sigma^t(\tau) = -\frac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
Сведения об авторе (авторах)	После статьи предоставляется контактная информация по одному из авторов: ФИО; телефон; E-mail, полный почтовый адрес с указанием индекса. Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту

Педагогические науки
УДК 37.013.42

© Бурова Л. И., Капустина Е. Ю., 2017

Бурова Лидия Ильинична Доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: pimno@chsu.ru	Burova Lidiya Ilinichna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: pimno@chsu.ru
Капустина Елена Юрьевна Кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: m_ey@mail.ru	Kapustina Elena Yurevna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: m_ey@mail.ru
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR FORMATION OF GENDER ROLES AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS
Аннотация. Авторы рассматривают основные подходы к сущности понятия «гендерная роль» и проблему формирования гендерных ролей у детей младшего школьного возраста в процессе социализации личности. В статье описывается опытно-экспериментальная работа по формированию гендерных ролей учащихся начальной школы при реализации авторской программы социально-педагогической деятельности. Ключевые слова: гендерная роль, младший школьный возраст, диагностика формирования гендерных ролей, программа формирования гендерных ролей учащихся начальной школы	Abstract. The author considers the main approaches to essence of the concept "gender role" and problem of formation of gender roles at children of younger school age in the course of socialization of the personality. The article describes the experimental work on formation of gender roles of pupils of elementary school during implementation of the author's program of social pedagogical activity. Keywords: gender role, younger school age, diagnostics of formation of gender roles, program of formation of gender roles for pupils of elementary school

Введение

В отечественной психолого-педагогической литературе раскрыты различные аспекты воспитания мальчиков и девочек такими учеными, как Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, Л. Г. Хрипкова, Т. А. Репина, В. В. Абраменкова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Л. И. Столярчук и др. Проблемы формирования гендерных идентичности и социализации младших школьников затронуты в работах О. А. Асадуллиной, Е. А. Гаффаровой, А. В. Дресвяниной, Е. Н. Каменской и др.

...

Основная часть

Понятием «гендерная роль» в последнее время все чаще оперируют в разных научных областях, но четкого определения данному феномену еще не дано. Гендерная роль предполагает дифференциацию деятельности, статусов, прав и обязанностей в зависимости от половой принадлежности.

...

Выводы

....

Литература

1. Ассадулина О. А. Проблема гендерной социализации современных младших школьников // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 12. – С. 101–109.
2. Дресвянина А. В. Гендерный уклад начальной школы // Вестник северного (арктического) федерального университета: гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 2. – С. 96–99.
3. Капустина Е. Ю. Гендерный стереотип // Настольная книга специалиста по социальной работе. – Вологда: Вологодский государственный педагогический университет, 2014. – С. 43–45.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Ленинград: Лабиринт, 1986. – 256 с.

References

1. Assadulina O. A. Problema gendernoi sotsializatsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [The problem of gender socialization of modern younger schoolchildren]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of Humanitarian Studies], 2011, no. 12, pp. 101–109.
2. Dresvianina A. V. Gendernyi uklad nachal'noi shkoly [Gender way primary school]. *Vestnik severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta: gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University: humanities and social sciences], 2009, no. 2, pp. 96–99.
3. Kapustina E. Iu. Gendernyi stereotip [Gender stereotypes]. *Nastol'naia kniga spetsialista po sotsial'noi rabote* [Handbook expert in social work]. Vologda: Vologodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2014, pp. 43–45.
4. Propp V. Ya. *Istoricheskie korni volshebnoi skazki* [The historical roots of the fairy tale]. Leningrad: Labirint, 1986. 256 p.

Сведения об авторе:

ИВАНОВ Иван Иванович

Моб. Тел.: +7-911-568-12-00

Дом. Тел.: (8202) 55-66-11

E-mail: ivan@yandex.ru

Полный почтовый адрес (для пересылки номера журнала).

Главный редактор журнала «Вестник Череповецкого государственного университета»

ГРУДЕВА Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии и прикладных коммуникаций

АРОНИНА Лариса Исаровна, профессор (Академический педагогический колледж Ораним, Израиль), научный сотрудник (Тринити-колледж, Ирландия)

ГЕНКИН Аркадий Львович, доктор технических наук (Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова Российской академии наук)

ГОРБУНОВ Вячеслав Алексеевич, доктор физико-математических наук, профессор (Вологодский государственный университет)

ГУДИНА Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ДЕНИСОВА Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ДИБИРОВ Ибрагим Ашрапудинович, доктор филологических наук, профессор (Дагестанский государственный педагогический университет)

ЕРШОВ Евгений Валентинович, доктор технических наук, профессор (Череповецкий государственный университет) – заместитель главного редактора по направлению «Технические науки»

ЗАБРОДСКАЯ Анастасия Николаевна, доктор филологических наук (Таллинский университет)

ЗАХАРОВА Жанна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор (Костромской государственный университет)

ЗАЦЕПИНА Мария Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный областной университет)

ЗЕЛЕНИН Александр Васильевич, доктор филологических наук (Университет Тампере, Финляндия)

ИВАНОВА Наталия Витальевна, доктор педагогических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ИЛЬИНА Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор (Вологодский государственный университет)

КАБАКОВ Зотей Константинович, доктор технических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

КОБРИНА Лариса Михайловна, доктор педагогических наук, профессор (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина)

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет)

ЛАВРОВА Светлана Юрьевна, доктор филологических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ЛИСОВСКАЯ Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор («Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь)

ЛУКИН Сергей Владимирович, доктор технических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ЛУЦЕВИЧ Людмила Федоровна, доктор филологических наук, профессор (Варшавский университет, Республика Польша)

САВВА Любовь Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова)

САЛИХОВ Зуфар Гарифуллинович, доктор технических наук, профессор (Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова Российской академии наук)

ЦЕЙТЛИН Стелла Наумовна, доктор филологических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

ЧЕРНЯК Валентина Данииловна, доктор филологических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

ЧИРШЕВА Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ЧУРИЛИНА Любовь Николаевна, доктор филологических наук, профессор (Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова)

ШВЕЦОВ Анатолий Николаевич, доктор технических наук, профессор (Вологодский государственный университет)

ЯКОВЛЕВА Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Череповецкий государственный университет) – заместитель главного редактора по направлению «Педагогические науки».

Лицензия А №165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 03.02.2020 г. Зак. 30.
Выход в свет: 13.02.2020 г.
Тир. 300 (1 з-д – 33). Уч.-изд. л. 23. Усл. п. л. 20.
Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Гарнитура Таймс.