

ВЕСТНИК
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

16+



Научный журнал основан в декабре 2002 г.

№ 3 (96) • 2020

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец
2020

Выход в свет: № 3 (96) • 2020 • ИЮНЬ. 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

№ 3 (96) • 2020

TECHNOLOGY

PHILOLOGY

PEDAGOGY

Cherepovets
2020

Date of publication: № 3 (96) • 2020 • JUNE. 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, Professor

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF:

E. V. YAKOVLEVA, Doctor of Pedagogy, Professor (Cherepovets State University)

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

MANAGING EDITORS: 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

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
BIBLIOTEKA
LIBRARY.RU

Registry of Open Access
Repositories (ROAR)

EBSCO
Discovery Service

BASE

Google
scholar

WorldCat

СОЦИОНЕТ

ULRICHSWEB
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

OpenAIRE

EBSCO
A-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

Белецкая А. Ю. Аллюзии в цикле Мерлина «Хроник Амбера» Р. Желязны	12
Деревскова Е. Н., Чурилина Л. Н. Концепт «Эго» как доминанта современного рок-дискурса: языковая репрезентация	26
Ильина Е. Н., Тиво В. С. Вербализация образа антагониста: от былины к мультфильму	39
Искандари М., Сауди А. Эпентеза как фонетический процесс в русском и персидском языках	49
Капина О. Н. Реализация оппозиции «Город / Деревня» в сказе В. И. Белова «Маникюр»	57
Козьма М. П. Языковые средства реализации страха в рассказах Г. Лавкрафта (на материале английского языка)	73
Костина И. А. Семантика фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в русском и английском языках	84
Мартинова Е. М. Свето- и цветономинии фелицитарного аспекта существования человека	93
Солодкова Е. В., Тюрнева Т. В., Бирюкова Я. Ю. Сущность женского автореферентного дискурса	105
Федуленкова Т. Н. Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона)	114
Чурилина Л. Н. Интернет-дискурс как среда формирования новой фразеологии	126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Володина Л. О., Нечаева О. М. Ценностно-смысловая компетентность: к проблеме ее формирования у обучающихся вуза	136
Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Козырева Т. В., Карпова Е. М., Скворцова М. А., Сулягина Т. В. «На пути к субъектности»: проектный интенсив в процессе деятельностного обучения будущего педагога	145
Гаврикова О. Ю., Приешкина А. Н., Седымов А. В. Обучение юнармейцев основам военной службы с учетом их личностных особенностей	166
Голанова А. В., Голикова Е. И. Организация самостоятельной работы будущих учителей информатики при изучении основ компьютерного моделирования	174
Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов	193
Ермоленко Р. Е., Колесов В. И. Концепция Университетской школы в структуре инновационного парка ПетрГУ в Республике Карелия	203
Ершова М. В. Динамика отношения к профессии педагога у студентов направления педагогическое образование: опыт исследования	213

РЕЦЕНЗИИ

Зорина Л. Ю. Учебник по русской диалектологии для бакалавриата. Рецензия на книгу: Иваницкая Е. Н. Русская диалектология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование (профиль «русский язык») ISBN 978-5-7695-9545-5. – Москва: Академия, 2013. – 125 с.	224
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Зайцева Н. Ю., Курбатова С. Г., Ивкина А. В., Жеребина Е. А. Международная конференция «Компетенции в обучении иностранным языкам, иноязычной литературе и

культуре. Перекрестный опыт Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и Национального института восточных языков и культур (INALCO, Франция, Париж)	228
Информация для авторов	235

CONTENTS

EDITORIAL	9
------------------------	---

PHILOLOGY

<i>Beletskaya A. Yu.</i> Allusions in the Merlin cycle of “The Chronicles of Amber” by R. Zelazny.....	12
<i>Derevskaya E. N., Churilina L. N.</i> The concept “Ego” as the dominant of modern rock discourse: language representation	26
<i>Ilyina E. N., Tivo V. S.</i> Verbalization of the antagonist image: from the bylina to the animated film	39
<i>Iskandari M., Saeidi A.</i> Epenthesis as a phonetic process in the Russian and Persian languages	49
<i>Kapina O. N.</i> Realization of opposition “City / Village” in the V. I. Belov’s skaz “Manicure”	57
<i>Kozma M. P.</i> Language means of fear realization in H. Lovecraft’s stories (by the material of the English language).....	73
<i>Kostina I. A.</i> Semantics of phraseological units with verbs of sense perception in the Russian and English languages	84
<i>Martynova E. M.</i> Light and color nominations of the felicitative aspect of human existence	93
<i>Solodkova E. V., Tyurueva T. V., Biryukova Ya. Yu.</i> The essence of the women’s autoreferential discourse.....	105
<i>Fedulenkova T. N.</i> Common structural business terminology models in modern English (by Parkinson’s dictionary).....	114
<i>Churilina L. N.</i> Internet discourse as a medium for the development of new phraseology.....	126

PEDAGOGY

<i>Volodina L. O., Nechaeva O. M.</i> Value and sense competence: to the problem of its formation in university students	136
<i>Vorontsova A. V., Vorontsov D. B., Tikhomirova E. V., Vishnevskaya O. N., Kozyreva T. V., Karpova E. M., Skvortsova M. A., Sutyagina T. V.</i> “On the way to subjectivity”: project intensive course in the activity-based training of future teachers	145
<i>Gavrikova O. Yu., Prieshkina A. N., Sedymov A. V.</i> Young Army Cadets’ training in fundamentals of military service in view of their personal characteristics	166
<i>Golanova A. V., Golikova E. I.</i> Organisation of independent work for future computer science teachers in studying computer modeling basics	174
<i>Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N.</i> Assessment of teachers’ readiness to accompany vocational guidance, education and employment of disabled people.....	193
<i>Yermolenko R. E., Kolesov V. I.</i> University school concept in the structure of PetrSU innovation park in the Republic of Karelia.	203
<i>Yershova M. V.</i> Dynamics of attitude to the profession of a teacher among students of pedagogical training programme: research experience	213

REVIEWS

<i>Zorina L. Iu.</i> Russian dialectology textbook for bachelor’s degree programmes. Book review: Ivanitskaia E. N. Russian dialectology: textbook for university students in the training programme 050100 – Pedagogical education (specialisation “The Russian Language”). Moscow: Akademiia, 2013. 125 p. ISBN 978-5-7695-9545-5.....	224
--	-----

SCIENTIFIC LIFE

<i>Zaitseva N. Iu., Kurbatova S. G., Ivkina A. V., Zhrebina E. A.</i> International conference “Competences in teaching foreign languages, foreign literature and culture. Cross experience of	
--	--

the Herzen State Pedagogical University of Russia and National Institute for Oriental Languages and Civilizations (INALCO, France, Paris)”	228
For the authors’ attention	235

Уважаемые читатели!

В предыдущем номере мы выражали надежду на то, что в период вынужденной самоизоляции в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 и с появлением свободного времени многие ученые смогут реализовать свои идеи, обобщить свой исследовательский опыт в виде научных статей. В последние месяцы в научной периодике появилось довольно много работ, посвященных новой инфекции. Лидируют, конечно, статьи на эту тему в медицинских и биологических журналах. В меньшей степени представлены исследования, посвященные данной актуальной теме, в журналах гуманитарной направленности. В них обсуждается влияние пандемии 2020 года на разные стороны политической, правовой, экономической, спортивной, культурной жизни разных стран и народов (ср., например, характерные названия статей: «Коронавирус как фактор мировой политики»¹; «Механизмы религиозной реакции на пандемию коронавируса»²; «Проблемы координации деятельности органов власти в области борьбы с пандемией коронавируса»³, «Влияние развития пандемии COVID-19 на IT-технологии в мире»⁴, «Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19»⁵, «Коронавирус и спорт: проблема отмены крупнейших международных спортивных соревнований»⁶). Обсуждались в последнее время на всех дискуссионных площадках и обострившиеся проблемы дистанци-



¹ Громыко А. А. Коронавирус как фактор мировой политики // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korona-virus-kak-faktor-mirovoy-politiki> (дата обращения: 04.06.2020).

² Лункин Р. Н. Механизмы религиозной реакции на пандемию коронавируса // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-religioznoy-reaktsii-na-pandemiyu-koronavirusa> (дата обращения: 04.06.2020).

³ Максуров А. А. Проблемы координации деятельности органов власти в области борьбы с пандемией коронавируса // Правопорядок: история, теория, практика. – 2020. – № 2 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-koordinatsii-deyatelnosti-organov-vlasti-v-oblasti-borby-s-pandemiyu-koronavirusa> (дата обращения: 04.06.2020).

⁴ Саркенов М. Б., Головачева В. Н. Влияние развития пандемии COVID-19 на IT-технологии в мире // StudNet. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razvitiya-pandemii-covid-19-na-it-tehnologii-v-mire> (дата обращения: 04.06.2020).

⁵ Федосенко Е. В. Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19 // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2020. – № XXV. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhizn-posle-karantina-psihologiya-smyslov-i-koronavirus-covid-19> (дата обращения: 04.06.2020).

⁶ Маркушина Н. Ю., Тимченко Н. М., Точицкий Н. А. Коронавирус и спорт: проблема отмены крупнейших международных спортивных соревнований // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koronavirus-i-sport-problema-otmeny-krupneyshih-mezhdunarodnyh-sportivnyh-sorevnovaniy> (дата обращения: 04.06.2020).

онного образования, не остались в стороне от этого обсуждения педагогические журналы (ср. заостренное название статьи: «Будущее образования: тотальный дистант или тотальный отказ от него?»¹).

Что касается нашего журнала, то статей, так или иначе связанных с коронавирусной инфекцией, на данный момент в «Вестник Череповецкого государственного университета» не поступило, но, как мы и предполагали, количество присылаемых научных работ в журнал в целом увеличилось, собран портфель на многие месяцы вперед.

Третий номер состоит из двух разделов – «Филологические науки» и «Педагогические науки».

Раздел «Филологические науки» включает работы, посвященные анализу языка художественных текстов (статьи А. Ю. Белецкой «Аллюзии в цикле Мерлина “Хроник Амбера” Р. Желязны»; О. Н. Капиной «Реализация оппозиции «Город / Деревня» в сказе В. И. Белова «Маникюр»»; М. П. Козьмы «Языковые средства реализации страха в рассказах Г. Лавкрафта (на материале английского языка)», изучению как особых видов дискурса (статья Е. В. Солодковой, Т. В. Тюрневой, Я. Ю. Бирюковой «Сущность женского автореферентного дискурса»), так и отдельных языковых явлений, функционирующих в рок-дискурсе (статья Е. Н. Деревсковой, Л. Н. Чурилиной «Концепт “Эго” как доминанта современного рок-дискурса: языковая репрезентация»), в мультипликационном дискурсе (статья Е. Н. Ильиной, В. С. Тиво «Вербализация образа антагониста: от былины к мультфильму»); изучению фразеологизмов в сопоставительном аспекте и в аспекте динамики становления (статьи И. А. Костиной «Семантика фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в русском и английском языках», Л. Н. Чурилиной «Интернет-дискурс как среда формирования новой фразеологии»); исследованию тех или иных фрагментов лексической системы (статьи Е. М. Мартыновой «Свето- и цветономинации фелицитарного аспекта существования человека», Т. Н. Федуленковой «Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона)»). Сопоставительному исследованию такого фонетического процесса, как эпентеза, в русском и персидском языке посвящена статья лингвистов из Ирана М. Искандари и А. Саиди.

Раздел «Педагогические науки» насыщен материалами, посвященными высшему профессиональному образованию. Он содержит статьи, в которых представлены результаты исследований таких актуальных проблем высшей школы, как: изменение отношения к профессии педагога у студентов направления педагогическое образование (статья М. В. Ершовой), готовность педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов (статья О. А. Денисовой, О. Л. Лехановой, В. Н. Поникаровой); формирование ценностно-смысловой компетентности у обучающихся вузов (статья Л. О. Володиной, О. М. Нечаевой); использование проектного интенсива при подготовке будущих учителей (статья Е. М. Карповой, М. А. Скворцовой, Т. В. Сутягиной); организация самостоятельной работы будущих учителей информатики при изучении основ компьютерного моделирования (статья

¹ Скрыпникова Н. Н. Будущее образования: тотальный дистант или тотальный отказ от него? // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 58–59. DOI 10.24411/2307-4264-2020-10213.

А. В. Голановой, Е. И. Голиковой). В статьях, посвященных школьному образованию и воспитанию, затрагиваются вопросы формирования положительного образа российской армии (статья О. Ю. Гавриковой, А. Н. Приешкиной, А. В. Седымова «Обучение юнармейцев основам военной службы с учетом их личностных особенностей»), преемственности школьного и вузовского образования (статья Р. Е. Ермоленко, В. И. Колесова «Концепция Университетской школы в структуре инновационного парка ПетрГУ в Республике Карелия»).

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

Белецкая Алла Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный
педагогический университет
(Оренбург, Россия)
ORCID 0000-0003-2898-8551
E-mail: allabelekaya@yandex.ru

Beletskaya Alla Yur'evna

PhD in Philology,
Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University
(Orenburg, Russia)
ORCID 0000-0003-2898-8551
E-mail: allabelekaya@yandex.ru

**АЛЛЮЗИИ В ЦИКЛЕ МЕРЛИНА
«ХРОНИК АМБЕРА» Р. ЖЕЛЯЗНЫ****ALLUSIONS IN THE MERLIN CYCLE OF
“THE CHRONICLES OF AMBER”
BY R. ZELAZNY**

Аннотация. В статье проводится анализ аллюзий, используемых Р. Желязны в качестве доминантных при раскрытии идейного содержания последних пяти книг «Хроник Амбера». Также рассматривается проблема когнитивной неудачи при расшифровке значения аллюзий вследствие их агнонимичности. В работе устанавливаются источники локальных аллюзивных включений и их функции. Языковая игра, проявляющаяся в трансформациях доминантных и локальных аллюзий в новом контексте, рассматривается как проявление деструкции, свойственной постмодернистскому роману. Особое внимание уделяется анализу стилистических приемов, основанных на трансформациях аллюзий.

Ключевые слова: доминантная / локальная аллюзии, степень прозрачности / непрозрачности, трансформации, деструкция, верифицирующая / оценочно-характеризующая функции

Abstract. The article studies allusions in the last five books of “The Chronicles of Amber” by R. Zelazny. It comments on the functions of dominant allusions in revealing the main idea of the literary works. The article also deals with the problem of cognitive failure in identifying and deciphering an allusion due to its agnonymy. It also outlines sources and functions of local allusions in the tissue of the receiving novels. The play on words and meanings created by transformations of dominant and local allusions is viewed as manifestation of destructive tendency peculiar to postmodern novels. Special attention is paid to the analysis of stylistic devices based on transformations of allusions.

Keywords: dominant / local allusion, degree of transparency / opacity, transformations, destruction, verifying / evaluative and characterizing functions

Введение

Чтение постмодернистского художественного произведения не ограничивается получением удовольствия от занимательного сюжета или особенностей идиостиля автора, а превращается в расшифровку скрытых смыслов и связей с другими литературными произведениями, с которыми оно вступает в диалогическое взаимодействие. Исследованиям интертекстуальности как феномена современной литературы посвящены работы многих ведущих ученых. Р. Барт, Ю. Лотман, Ю. Кристева, М. Бахтин рассматривали всемирную литературу как безграничный текст, интертек-

стуальный в каждом своем фрагменте. Современные исследования в этой области направлены на установление интертекстуальных связей между художественными произведениями и выявление средств их репрезентации в принимающих текстах.

Основным средством реализации интертекстуальных связей являются аллюзии. Актуальность изучения функционирования аллюзий определяется тем, что понимание постмодернистской литературы как культурного феномена невозможно без исследований языковых средств обеспечения взаимодействия культурных кодов, реализуемых благодаря интертекстуальным связям литературных произведений. Все романы, входящие в «Хроники Амбера» Р. Желязны, характеризуются высокой плотностью аллюзивных элементов. Проводя анализ первых пяти книг данного цикла, О. В. Анисимова отмечает их насыщенность аллюзиями на кельтские мифы и пьесы Шекспира, но не дает подробный разбор их функционирования в романах первого пятикнижия, известного под названием «Пятикнижие Корвина». Новизна данного исследования заключается в том, что в статье рассматриваются аллюзии во втором пятикнижии – «Пятикнижии Мерлина» – в контексте постмодернистской трактовки интертекстуальности. Цель исследования заключается в определении основных стратегий использования аллюзий автором. Для достижения данной цели необходимо выявить виды аллюзий и их функции в идейно-содержательном пространстве постмодернистского художественного текста.

Основная часть

Ни одно постмодернистское художественное произведение не является замкнутой системой, смыслы которой ограничены лишь рамками этого произведения; оно не существует в отрыве от наследия мировой литературы и искусства, истории человечества и современного социума. В нем отголоски исторических событий проецируются на современность, а современные реалии деконструируются, интерпретируются в ироничном ключе и превращаются в элемент игры. Интертекстуальные связи художественного произведения обогащают его идейно-смысловое содержание, приращивая смыслы прецедентных текстов, с которыми установлены данные связи.

Общепризнанным фактом является утверждение, что один из способов установления интертекстуальных связей – это аллюзии. Объем данного понятия варьируется от чисто стилистического приема до формы существования интертекстуальности, объединяющей такие виды ее репрезентации, как реминисценция, цитата и паравфраз. Общим компонентом для всех этих понятий является установление связей между элементами данного произведения и внешними источниками информации. Современная трактовка интертекстуальности и аллюзивности уже не ограничивается исключительно литературно-историческими отсылками, но подразумевает вплетение в канву художественного произведения элементов других видов искусств и разнообразных проявлений существования социума.

Широкое понимание термина «аллюзия» предполагает, что единственным принципиальным условием для внешнего источника является его прецедентный характер. Прецедентность связана с узнаваемостью вследствие большой известности. Аллюзии реализуют свой потенциал в художественном произведении только в том случае, когда их можно опознать, узнать и правильно проинтерпретировать. Это становится возможным, если прецедентные феномены, реализуемые в аллюзиях, являются со-

циумно-прецедентными, национально-прецедентными или универсально-прецедентными¹.

На настоящий момент существуют многочисленные исследования, в которых аллюзии рассматриваются с позиций анализа их семантической составляющей, источника, формы и объема включения в принимающий текст, а также проводится анализ функций, выполняемых ими в принимающем тексте. М. Д. Тухарели анализирует аллюзии на основе разных подходов. Во-первых, она указывает на то, что в качестве аллюзий способны выступать лексические единицы, принадлежащие к определенной лексической группе имен собственных, например, антропонимы (имена людей), космонимы (названия планет, звезд), топонимы (географические названия), зоонимы (имена животных, птиц), ктематонимы (названия исторических событий, праздников и т. д.), теонимы (названия богов, демонов, мифологических персонажей) и т. п. Во-вторых, на основе анализа источников аллюзий исследователь подразделяет их на мифологические, библейские, исторические, литературные и реалии. В-третьих, она отмечает, что аллюзия может локализоваться в отзвуках цитат, контаминациях, реминисценциях и других аллюзивных цитатах².

По степени влияния на развитие принимающего текста М. Д. Тухарели подразделяет аллюзии на предикативные (сквозные) и релятивные. Предикативные аллюзии оказывают существенное воздействие на логику построения нового текста. Расположенные в сильных позициях принимающего текста (в эпиграфе, зачине или концовке), они устанавливают связи между принимающим и прецедентным текстами и помогают осмыслить содержание нового художественного произведения, привнося в него идейно-смысловое содержание источника на основе аналогии или противопоставления. Релятивные аллюзии (единичные или повторяющиеся) способствуют развитию ведущей темы, но не определяют ее³.

С данной классификацией перекликается текстологическая классификация аллюзий, разработанная Е. М. Дроновой на основе учета семантических связей аллюзии с целостным текстом всего произведения. Исходя из способности аллюзии функционировать в качестве фрагментарного или тематически значимого элемента текста, она подразделяет их на доминантные и локальные⁴.

Парадигма постмодернизма накладывает свой отпечаток на функционирование аллюзии в постмодернистском художественном тексте. Современные исследователи отмечают, что в эпоху постмодернизма аллюзии тяготеют к деструктивизму. И. В. Шарапова в своей работе, посвященной функциям интертекстуальности в современной литературной сказке, говорит, что «обращение к культурной памяти массового читателя обусловлено стремлением разрушить стереотипы восприятия клас-

¹ Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. – Москва: Флинта; Наука, 2004. – С. 148.

² Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: дис. ... канд. филол. наук. – Тбилиси: [б. и.], 1984. – С. 167.

³ Там же. – С. 165.

⁴ Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж: [б. и.], 2006. – С. 13–14.

сических текстов»¹. Кроме того, по словам исследователя, этот эффект достигается вольной интерпретацией и использованием знаковых для культуры феноменов².

Еще одной отличительной чертой аллюзии в постмодернистском тексте является ее «непрозрачность». В. А. Нуриев относит к непроницаемым аллюзиям сквозные и локальные аллюзии, для расшифровки которых требуется некое пресуппозиционное знание³. Отсутствие такого знания может иметь разные последствия для участников коммуникации. По мнению В. Д. Черняк, несформированность культурного кода, связанная с агнонимичностью прецедентных феноменов различных типов, ведет к коммуникативным сбоям⁴. Включение незнакомого другому участнику коммуникации прецедентного текста может привести к тому, что этот коммуникант не поймет всей фразы, и адресант, употребивший такого рода аллюзию, будет вынужден ее расшифровать. В ситуации общения между автором и читателем коммуникативный сбой при декодировании аллюзии приведет к тому, что читатель либо обратится к внешнему источнику для восстановления недостающей ему информации, либо проигнорирует непонятную фразу.

В большинстве же случаев, как отмечает В. А. Нуриев, неспособность современного читателя идентифицировать аллюзию в тексте ведет к когнитивной неудаче, когда вторичный текст воспринимается как первичный. Он объясняет это информационным гнетом, ослаблением культурной памяти и утратой читателем функции креативного соавтора, которая редуцируется до пассивного потребления текста⁵. Следует, однако, отметить, что пассивное восприятие литературного произведения существовало всегда и не присуще исключительно современному обществу. «Завуалированное» предъявление информации, свойственное аллюзиям, всегда требовало усилий со стороны читателя, а объем получаемой информации зависел от объема фоновых знаний и готовности читающего приложить усилия к поиску скрытых аллюзий и расшифровке их смыслов. Высокий процент употребления непроницаемых агнонимичных аллюзий в современных постмодернистских текстах является частью игры автора с читателем.

Полярные формы восприятия аллюзий – неспособность ее идентифицировать и стремление расшифровать скрытые смыслы – присущи разным группам читателей. Именно это свойство аллюзий – одновременная способность приращивать смысл при правильном установлении ее интертекстуальных связей и не разрушать целостность восприятия текста при ошибке в ее идентификации – позволяет художественному произведению иметь успех и у ценителей «интеллектуальной литературы», и у массового читателя. Эрудированный человек после прочтения романов Р. Желязны

¹ Шарапова И. В. Функции интертекстуальности в современной литературной сказке // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 128.

² Там же.

³ Нуриев В. А. Непрозрачность аллюзии как проблема современного читателя (на материале английского и французского языков) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 24. – С. 90.

⁴ Черняк В. Д. Интертекстуальный тезаурус и агнонимия // Когнитивные исследования языка. – 2017. – № 30. – С. 318.

⁵ Нуриев В. А. Непрозрачность аллюзии как проблема современного читателя (на материале английского и французского языков) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 24. – С. 92–94.

остается под влиянием того, что Вл. Гаков назвал «остаточной радиацией», вызванной символами, образами, фантастическими созданиями и поэтическими метафорами, аллюзиями и подтекстами, которыми густо насыщены романы и рассказы автора¹. Тем не менее сложные мифологизированные произведения Р. Желязны не отпугивают массового читателя, не замечающего аллюзии из-за высокого индекса их непрозрачности и воспринимающего увлекательный сюжет как первичный текст.

Для эрудированного человека установление аллюзивных связей романов «Хроники Амбера» с другими литературными текстами превращается в игру, доставляющую особого рода интеллектуальное удовольствие. Доминантной сквозной аллюзией для последних пяти книг «Хроник» является сказка Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Каждая попытка главного героя установить истину или спастись от грозящей смерти путем перемещения в неизвестные ему Отражения равносильна «падению в кроличью нору». Автор до последнего момента держит читателя в неведении, чем закончится это перемещение и с какими необычными и неожиданными существами столкнется главный герой на своем пути. Так в повествовании о приключениях Мерлина появляются Сфинкс, любящий загадывать загадки, и Страж Порога (the Dweller on the Threshold). Два этих аллюзивных персонажа принадлежат разным эпохам, разным культурам и разным источникам аллюзий: Сфинкс связан с мифологией, Страж Порога – с эзотерикой.

Следуя постмодернистской тенденции сплавлять самые разноплановые элементы в конгломерат нового идейно-смыслового целого, Р. Желязны раскрывает приятельские отношения между данными сверхъестественными существами, прибегая к внутренней интертекстуальности: Страж Порога из романа «Кровь Амбера» (“Blood of Amber”) цитирует загадку, которую Мерлин загадал Сфинксу и которую тот не сумел разгадать в предыдущем романе «Карты Судьбы» (“Trumps of Doom”). Сама загадка “*What's green and red and goes round and round and round?*”² по сложности сопоставима с загадкой, загаданной Сфинксом о Цитадели четырех миров “*I rise in flame from the earth. The wind assails me and waters lash me. Soon I will oversee all things*”³, а по структуре аналогична загадке из прецедентного мифологического текста о Сфинксе “*Which creature has one voice and yet becomes four-footed and two-footed and three-footed?*” Параллелизм в синтаксической структуре этих загадок прослеживается в трехкратном повторе элемента фразового глагола ‘round’ в загадке в романе Р. Желязны и корня ‘-footed’ в сложных словах, метонимически представляющих разные периоды жизни человека, в загадке Сфинкса. Деструктивная пародийная трансформация аллюзии в соответствии с канонами постмодернизма представлена в сопоставлении значимости понятий, являющихся ответами на загадки, – Человек, Цитадель четырех миров и лягушка в блендере. При этом в тексте романа в ответе на загадку дается отсылка к реально существующему американскому бренду кухонных комбайнов Cuisinart. Такая игра со смыслами усиливает эффект абсурдности, который делает эту загадку аллюзивно ближе к загадке Шляпника о сходстве ворона и письменного стола, чем к загадке Сфинкса.

¹ Гаков Вл. В средние века все мы были бы теологами // Если. – 2007. – № 05 (171). – С. 285.

² Zelazny R. Chronicles of Amber. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 443.

³ Там же. – P. 442.

В романах цикла прослеживается параллелизм многих эпизодов с событиями, описываемыми в сказке Л. Кэрролла. Аллюзивные связи разных эпизодов цикла с фрагментами прецедентного текста варьируются по степени прозрачности. Трудности, с которыми сталкивается Мерлин, запертый в Голубой пещере, не имеющей выхода, сопоставимы с трудностями, испытываемыми Алисой, пытающейся выйти из комнаты со множеством дверей. Но перевернутая в постмодернистском духе интерпретация событий, когда ни еда, ни питье, найденные в пещере, не вызывают у главного героя никаких метаморфоз и не способствуют его освобождению, затрудняет установление аллюзивных связей между этими эпизодами. В романе «Рыцарь Отражений» (“Knight of Shadows”) автор вновь использует трансформированный мотив дверей, когда Мерлина ставят перед выбором между Лабиринтом и Логрусом, Хаосом и Амбером. И если Алиса хочет войти в маленькую дверь, ведущую в сад, Мерлин не желает делать выбор и входить в дверь, ведущую в неизвестность, чтобы не нарушить баланс сил между двумя базовыми формами Мироздания – Хаосом и Порядком.

Наиболее насыщена аллюзиями на произведение Л. Кэрролла первая глава третьего тома цикла Мерлина «Знак Хаоса» (“Sign of Chaos”). Похожее на галлюцинацию события в баре, который Мерлин назвал баром из Зазеркалья (the Looking Glass Bar), являются отсылкой к чаепитию Алисы в компании Шляпника и Мартовского Зайца, а название бара – к другому произведению Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье». Главный герой в романе Р. Желязны пьет пиво со своим другом – Люком Рейнардом, Белым Кроликом, Чеширским Котом и курящей кальян Гусеницей. В баре также присутствуют и другие персонажи из сказки Л. Кэрролла, не являющиеся участниками чаепития в первоисточнике. Их присутствие, обозначенное путем перечисления через запятую, усиливает стилистический эффект гиперболизации происходящего, превращая действие в фантасмагорию.

Языковое оформление введения аллюзии на Чеширского кота имеет особое значение и является частью игры автора с читателем в «кошки-мышки». Мерлин попадает в данный бар в самом конце предыдущей книги. Впервые упоминаемые персонажи из сказки Л. Кэрролла, включая кота, чье полное имя в этой книге не называется, вводятся определенным артиклем: “*The cat on the stool beside me just kept grinning*”¹. Определенный артикль в данном случае играет роль маркера аллюзии и заставляет читателя расшифровать ее в контексте нового произведения. В этой ситуации аллюзия обладает высокой степенью прозрачности, поскольку расшифровка аллюзии, включающей слова ‘cat’ и ‘grinning’, не представляет трудности. В начале первой главы следующей книги эти же персонажи вводятся при помощи неопределенного артикля ‘a White Rabbit’, ‘a Grinning Cat’. Роль маркера аллюзии в данном случае выполняет написание названий животных с заглавной буквы.

Аллюзивность этой сцены сохраняется и на уровне употребления стилистических приемов, самыми частотными из которых являются каламбур и парадокс. Их реализация в новом тексте создает эффект многоплановости смыслов. Продолжая традиции Л. Кэрролла, автор также использует каламбур в диалоге главного героя с Чеширским Котом: “*Your own comings and goings might give one pause,*” *I observed. ‘I*

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 610.

keep my paws to myself, ' he replied"¹. Созвучие слов 'pause' и 'paws' в сочетании с отглагольными существительными, обозначающими движение, во-первых, само по себе создает комический эффект; во-вторых, упоминание о том, что кот держит свои лапы при себе, наталкивает читателя на мысль о способности улыбки сказочного кота существовать отдельно от самого животного.

Полный парадоксов диалог Мерлина с Гусеницей отсылает читающего к пятой главе «Алисы в Стране чудес», в которой девочка пытается узнать у нее, как ей стать нормального роста. Мерлин же хочет узнать, как он попал в галлюцинацию друга и как им выбраться оттуда. Содержащие тавтологию ответы Гусеницы "*You're looped in Luke's loop*" и "*Luke's locked in a loop and you're lost in the lyrics...*"² так же туманны и малопонятны, как ответы, которые получает Алиса. Последняя часть объяснения, что Мерлин заблудился в стихах, кажется абсолютно бессмысленной, если не заметить скрытые в ней аллюзивные связи между ирландскими балладами, распеваемыми Люком в баре, и стихотворением, декламируемым Алисой Гусенице в сказке. Высокая степень непрозрачности этой аллюзии превращает ответ Гусеницы в случае сбоя ее расшифровки в еще один пример абсурдности созданной автором ситуации, но это не нарушает целостности восприятия равносильной шизофреническому бреду сцены романа, в которой позднее появляются и Брандашмыг (Bandersnatch), и Бармаглот (Jabberwock), и Вострый Меч (the Vorpal Sword).

Устанавливая все более тесные связи между прецедентным текстом и романом, автор трансформирует исходный текст и совмещает описываемые в них реальности. Например, он вводит в повествование Огненного Ангела (мифологическое существо демонического происхождения, связанное с Дворами Хаоса и созданное автором на основе аллюзий на религиозные тексты), с которым сражается Бармаглот и победу над которым одерживает Мерлин при помощи Вострого Меча. Совмещение плана реальной действительности, плана сказки и плана фэнтезийного романа представлено в логичном объяснении алогичных событий. Л. Кэрролл поясняет необычные приключения Алисы сном, который ей приснился; Р. Желязны обуславливает шизофренический бред эпизода в баре тем, что Люку подмешали галлюциногенный наркотик. Смена реальностей для Алисы происходит при пробуждении, для спасения друга Мерлин прибегает к средствам, применяемым в земной медицине, – витамину B12 и торазину.

Многоплановое наложение аллюзивных смыслов, усложняющее их декодирование, достигается в романе сочетанием в одном текстовом отрезке аллюзий, относящихся к разным источникам. Помимо прямых отсылок к сказке о приключениях Алисы при описании происходящего в баре Р. Желязны использует аллюзии на другие литературные источники (например, ирландскую балладу "*Ballad of Galway Bay*") и произведения живописи. Образы из сферы живописи, вводимые автором через аллюзии на иллюстрации Дж. Тенниела к сказке об Алисе и на фрески с традиционным для эпохи Возрождения сюжетом, реминисцентное использование описания традиционного пейзажа в качестве фона фантазмагорических событий и включение в описание стереотипного представления об автопортрете художника,

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 612.

² Там же.

который оживает и становится одним из второстепенных персонажей, усиливают эффект визуализации совмещения литературного, художественного и бытового планов в аллюзивно насыщенном повествовании.

В романе «Рыцарь Отражений» (“Knight of Shadows”) доминантной аллюзией является «Божественная комедия» Данте. Совершив очередной «прыжок в кроличью нору», доверив собственное перемещение в пространстве порождению своего интеллекта (Ghostwheel), Мерлин оказывается в месте, которое называет нейтральной зоной, или Чистилищем. Здесь он сталкивается с призраками умерших из Амбера и Дворов Хаоса – порождениями Лабиринта и Лоргуса. Жажда крови, которая способна продлить их существование, является отсылкой к романам о вампирах, в частности, «Дракуле» Б. Стокера. Доминантная аллюзия в данном романе подвергается автором трансформациям, превращающим ее в пастиш, т. е. имитацию оригинального произведения в соответствии с традициями постмодернизма. В этой нейтральной зоне появляется совершенно неожиданный элемент – красный Шевроле 1957 года, припорошенный снегом, не являющийся прямой аллюзией на существующее полотно, но тем не менее отсылающий читателя к концепту современной живописи через имя его вымышленной создательницы – Полли Джексон (Polly Jackson), которое представляет собой трансформацию имени известного американского художника-абстракциониста Пола Джексона Поллока (Paul Jackson Pollock).

Коннотации прилагательных ‘black’, ‘white’, ‘grey’, преобладающих в описании данной местности, не только создают образ неприятного, негостеприимного места, но и привносят кинематографический эффект, визуализируя образ черно-белого фильма в жанре нуар с минимальным набором деталей, каждая из них при этом имеет символическое значение. Образы красного цветка, часовни с алтарем, крови, которой Мерлин делится с призраками, чтобы продлить их существование и узнать больше о своей семье, несут религиозный подтекст и отсылают к библейским мотивам. Красный цвет в христианстве символизирует кровь, пролитую Иисусом ради спасения грешных людей. Все эти элементы также устанавливают аллюзивную связь между приключениями Мерлина и путешествием героя Данте по Аду и Чистилищу.

Библейские мотивы, в свою очередь, тоже являются доминантными аллюзиями в цикле Мерлина, основная проблема которого – стремление понять суть Добра и Зла и найти баланс между Порядком и Хаосом. Эти мотивы трансформируются в соответствии с тенденцией постмодернизма – представить устоявшееся восприятие общеизвестных истин с неожиданной точки зрения. Мерлин, который увлекся компьютерами в Отражении под названием Земля, создает в одном из Отражений сверхмощный компьютер, работающий на принципах, отличающихся от законов физики на нашей планете. Свое творение он назвал ‘Ghostwheel’, обыгрывая его визуальный образ в виде колеса света (‘wheel’) и отсутствие у него материального воплощения (‘ghost’). Отношения между творцом-демиургом и его созданием в романах представлены в пародийном свете. Ключевым стилистическим приемом для реализации этой задачи является персонификация. Компьютер называет Мерлина отцом (‘Dad’), их взаимосвязь действительно напоминают отношения между отцом и сыном. Одна из основных тем мировой литературы – проблема отцов и детей – переносится в плоскость взаимоотношений между человеком и машиной, творцом и его творением.

Выбор имени персонажа играет огромную роль для раскрытия его характера. Большинство имен в «Хрониках Амбера» аллюзивны. Имя главного героя второго пятикнижия является аллюзией на имя волшебника из легенд о короле Артуре. Мерлин также владеет магией, но она тесно связана с земными реалиями XX века. Названия его заклинаний содержат аллюзии на предметы, используемые в быту, объекты искусства и т. д.: *“My Concerto for Cuisinart and Microwave spell would have minced him...”*¹. Для придания имени современного звучания его клиппируют и превращают в Мерль (Merle). В. Дж. Мюллер называет такую трансформацию прецедентных имен ‘backclipping’ и отмечает высокую частотность их употребления². Имя друга главного героя, Люка Рейнарда (Luke Raynard), созвучно имени героя средневековых сказок многих стран Европы – Лиса Рейнарда (Reynard the Fox). Расшифровка аллюзий позволяет полнее понять характер этого персонажа романов Р. Желязны: как и герой сказок, он умен и хитер, но при этом смел и благороден. Неоднозначность Рейнарда показана при помощи приема «смены масок». Представленный как лучший друг в начале повествования, он оказывается антагонистом главного героя в начале первого романа цикла, так как стоит за ежегодными покушениями на жизнь Мерлина. Затем Люк отказывается от планов мести Мерлину за отца и спасает его от смерти, противодействуя собственной матери. Настоящее имя Люка как принца Амбера – Ринальдо (Rinaldo). Это имя является аллюзией на героя оперы Г. Генделя «Ринальдо», основанной на эпической поэме Т. Тассо «Освобожденный Иерусалим». В этих произведениях Ринальдо – благородный рыцарь, верный любви и долгу, таким в дальнейшем предстает и герой Р. Желязны.

Ежегодные попытки убить Мерлина предпринимались 30 апреля. Эта дата является годовщиной битвы, в которой принцам Амбера пришлось сражаться со своим братом-социопатом Брандом – отцом Ринальдо. Бранд мог разрушить Амбер, но в результате противостояния он погиб. Этот день Мерлин называет Вальпургиевой ночью (Walpurgisnacht). Использование немецкого слова для обозначения данного события подчеркивает его аллюзивный характер и намекает на магические силы, стоящие за попытками убить главного героя.

При сравнении цикла Корвина и цикла Мерлина в «Хрониках Амбера» можно сделать вывод о том, что плотность употребления аллюзий и индекс их непрозрачности в последних пяти книгах выше. Также более разнообразными становятся источники аллюзий, реминисценций и цитат. Практически на каждой странице последних пяти книг «Хроник Амбера», которые относятся к жанру фэнтези, читатели сталкиваются с именами собственными, являющимися отсылками к литературным источникам, мифам и реальным людям, широко известным на момент создания художественного произведения благодаря их достижениям в науке, музыке, живописи, политике. Некоторые аллюзии основаны на упоминании имен преступников, оккультистов, мистиков и т. п.

Одним из мест действия является Отражение-Земля (Shadow Earth), оно соотносится с реальной действительностью. Все аллюзивные антропонимы, используемые

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 747.

² Müller W. G. *Interfiguralität. A Study on the Interdependence of Literary Figures // Intertextuality. Research in text theory / edited by Heinrich F. Plett*. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991. – Vol. 15. – P. 104.

в главах, описывающих приключения главного героя в этом мире, либо верифицируют достоверность этого хронотопа, либо выполняют оценочно-характеризующую функцию. Так, для того чтобы визуализировать у читателей образы картин, которые главный герой увидел в студии художника, автор прибегает к аллюзивному сравнению: “*Paintings of a semireligious nature – which I took to be his work – were hung on several of the walls. There was a **Chagall-like** quality to them. Quite good*”¹. Предостережение о том, что сам художник, увлекающийся оккультизмом, может быть опасен, выражается через его сравнение с известным американским преступником, создателем секты, совершившим ряд жестоких убийств, всколыхнувших американское общество: “... *there's more of **Manson** to him than **Magus***”². Одновременная отсылка к роману Дж. Фаулза создает эффект совмещения реальной действительности и литературы, тем самым подчеркивая высокую степень опасности этого персонажа для главного героя.

Использование разнообразных топонимов, связанных со штатом Нью-Мексико (название городов Santa Fe, Albuquerque, улиц Otero и т. п.), также выполняет верифицирующую функцию. Расширение географии и упоминание других американских топонимов (New York, Palm Beach, Berkeley, Nebraska, Ohio и т. д.) усиливает эффект реальности данного хронотопа – Отражения Амбера под названием Земля. Аллюзии на земные топонимы, используемые для описания несуществующих миров, имеющих мифологическое происхождение (Amber, Courts of Chaos, Limbo), создают эффект совмещения реальностей и позволяют визуализировать воображаемое пространство: “*I stood in the foothills to an albino mountain range, so stark in appearance as to rouse comparison with the **Antarctic***”³.

Если проанализировать образ Дворов Хаоса, то он аллюзивно связан с представлениями об Аде, но данный образ трансформирован и не соотносится с местом наказания грешников. Внешний вид и расположение Дворов Хаоса позволяют сопоставить это место с начальным пространством мироустройства, имеющим Край (the Rim), за которым располагается Пропась (the Abyss). Параллели с Адом усиливаются из-за употребления теонимов демонического характера, описывающих существ, обитающих во Дворах Хаоса, а также демонического внешнего вида жителей этого пространства, который они способны менять на человеческий в других Отражениях. Тем не менее в романах отсутствует противопоставление Амбера и Дворов Хаоса как аллюзивных репрезентаций Ада и Рая.

Языковая игра с аллюзиями выражается в трансформациях известных топонимов. Знаменитая Долина Смерти (Death Valley), являющаяся одной из самых жарких пустынь на Земле, превращается в Death Alley, захолустную улочку на задворках Амбера. Общий компонент, связывающий данные топонимы и обеспечивающий их аллюзивную связь, – то, что оба места грозят смертью человеку, попавшему туда. Создаваемый аллюзией подтекст подразумевает, что Амбер не является воплощением Рая. Элементы, составляющие образ этого мира (принцы, прекрасные дамы, интриги, борьба за престол, братоубийство, драки на шпагах, дворцы и замки), представляют собой аллюзии на средневековую Европу, образ которой далек от образа Рая.

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 435.

² Там же. – P. 430.

³ Там же. – P. 735.

Современные исторические события также просматриваются сквозь образы романа, написанного в жанре фэнтези. Вовлеченная в непрекращающуюся войну Цитадель четырех миров (the Keep of the four worlds) аллюзивно связана не только с четырьмя каббалистическими планами бытия, выделяемыми в этом эзотерическом течении иудаизма, но и с арабо-израильским конфликтом, ключевым моментом которого является обладание Иерусалимом – священным городом как для христиан, так и для мусульман. В романе «Кровь Амбера» (“Blood of Amber”) данный конфликт преобразуется в сюжетный элемент с помощью привнесения в него магической составляющей, так как за право обладать крепостью поочередно сражаются несколько магов. Попытка главного героя изменить положение пограничного столба сталкивается с мощным магическим противодействием, и пограничный столб возвращается на первоначальное место. Этот эпизод пародийно представляет безуспешные попытки изменить границы Иерусалима.

Источниками цитат и текстовых реминисценций являются как литературные, философские и научные произведения, так и кинофильмы, песни. Формы и способы введения цитат и реминисценций отличаются по степени маркированности и трансформированности. Люк приглашает Мерлина присоединиться к их компании в баре Белого Кролика прямой немаркированной цитатой из известной песни из кинофильма «Кабаре», основанного на бродвейском мюзикле: “*Life is a cabaret, old chum!*”¹. Решение Мерлина показать своей девушке Джулии путешествие по Отражениям обосновывается трансформированной цитатой, являющейся аллюзией на философскую драму И. Гете: “*Hadn't Faust thought a beautiful moment worth a soul?*”²

Введение в повествование компьютера в качестве одного из основных персонажей объясняет включение компьютерной терминологии и текстовых реминисценций из научных статей об искусственном разуме. Созданную Мерлином машину для обработки информации характеризуют как “*sentient-social AI as well as technical*” и обсуждают его способность пройти тест Тьюринга, суть которого излагается уже простым языком для того, чтобы и далекий от кибернетики читатель понял, что имеется в виду под этим научным понятием: “*...by definition the Turing test requires a machine capable of lying to people and misleading them*”³.

Игра с читателем, автор в некоторых случаях намеренно затемняет текстовую реминисценцию. Один из второстепенных персонажей по имени Дейв ведет отшельнический образ жизни, но аллюзивную природу этого персонажа читающий осознает только после прямой цитаты первой строчки лимерика фривольного содержания об отшельнике Дейве: “*There was an old hermit named Dave*”⁴. Для читателя, не сумевшего узнать эту цитату из-за ее агнонимичности, фраза звучит как клишированный зачин традиционного повествования. Когнитивная неудача в идентификации аллюзии не нарушает целостности восприятия сюжетного развития романа Р. Желязны.

Игра автора с читателем прослеживается и в том, как автор трансформирует устоявшиеся модели порождения образов. Классическое образное сравнение состоит из предмета сравнения и образа сравнения, имеющих общий признак, на основе ко-

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 610.

² Там же. – P. 431–432.

³ Там же. – P. 656.

⁴ Там же. – P. 562.

торого оно осуществляется. Обычно человека сравнивают с каким-либо животным или персонажем на основе стереотипного представления внешности или поведения данного животного или персонажа. Р. Желязны трансформирует эту модель и, описывая Белого Кролика в баре, указывает на его сходство с Берtrandом Расселом, известным британским математиком и философом: *“It did not seem all that unusual to be drinking with a White Rabbit, a short guy who resembled Bertrand Russell...”*¹. В качестве предмета сравнения в данном стилистическом приеме выступает сказочный персонаж, а в качестве образа сравнения – человек, внешне похожий на кролика. Стилистический эффект образного сравнения усиливается, если читатель знает, как выглядел этот человек. Если читающий никогда не видел портрет данного лауреата Нобелевской премии по литературе 1950 г., то такое образное сравнение позволяет провести параллели и представить его внешность.

В романе «Рыцарь Отражений» клишированное сравнение глаз красивой женщины с сапфирами трансформируется в магический сапфир, вставленный девушке вместо глаза при помощи хирургического вмешательства после несчастного случая, в результате которого героиня могла бы лишиться глаза. Черная повязка, скрывающая сапфировый Камень Правосудия, является сюжетной реминисценцией и отсылает читателя к приключенческим романам о пиратах. Деструкция аллюзивного образа проявляется в том, что такую повязку в произведениях Р. Желязны носит женщина, склонная к авантурным приключениям.

В качестве объекта языковой игры, основанной на аллюзии, автор использует даже буквы. Пытаясь вычислить того, кто стоит за ежегодными покушениями на его жизнь 30 апреля, главный герой обозначает этот неизвестный элемент уравнения не через традиционный X: *“I will refer to this person as S (which sometimes stands for ‘sneak’ and sometimes for ‘shithead’ in my private cosmology), because X has been over-worked and because I do not like to screw around with pronouns with disputable antecedents”*². Эвфемистический перифраз «переменная с сомнительной репутацией» является аллюзией на то, что этой буквой обозначают не только переменные в уравнениях, но и маркируют фильмы для взрослых. Как и все вышеперечисленные случаи языковой игры и трансформаций аллюзивных образов, данный перифраз придает повествованию ироничную окраску, передающую субъективное восприятие событий в повествовании от первого лица.

Выводы

В цикле Мерлина «Хроники Амбера» Р. Желязны аллюзии образуют сложную систему референций доминантного и локального типа разной степени прозрачности и агнонимичности. Агнонимичные непрозрачные аллюзии служат причиной когнитивной неудачи читающего, который не замечает аллюзию и воспринимает ее как первичный текст, что не мешает неискушенному читателю получить удовольствие от произведений Р. Желязны.

Доминантными аллюзиями являются сюжетно-образующие аллюзии на произведения Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье», поэму Данте

¹ Zelazny R. *Chronicles of Amber*. – London: Orion Publishers, 2008. – P. 610.

² Там же. – P. 421.

«Божественная комедия». Важную роль в развитии сюжета также играют библейские мотивы. Большинство локальных аллюзий выполняет верифицирующую функцию. Сочетание локальных аллюзий, относящихся к разным сферам искусства и социума, позволяет автору создать эффект совмещения реального, литературного и художественного планов, превращая описываемые события в причудливую фантазмагию.

Особое своеобразие постмодернистским романам данного цикла придает языковая игра, реализуемая при помощи деструктивных трансформаций аллюзий стилистического характера, которые создают дополнительные смыслы и выполняют оценочно-характеризующую функцию и функцию создания подтекста.

Литература

Анисимова О. В. Черты литературы постмодернизма в романе Роджера Желязны «Хроники Эмбера» // Жанр. Стил. Образ: Актуальные вопросы теории и истории литературы / научный редактор Д. Н. Черниговский. – Киров: ВятГГУ, 2013. – С. 206–210.

Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – Москва: Прогресс, 1989. – 616 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство, 1979. – 424 с.

Гаков Вл. В средние века все мы были бы теологами // Если. – 2007. – № 05 (171). – С. 283–289.

Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж: [б. и.], 2006. – 28 с.

Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / под редакцией Г. К. Косикова. – Москва: Прогресс, 2000. – С. 427–457.

Лотман Ю. М. Об искусстве. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1998. – 704 с.

Нуриев В. А. Непрозрачность аллюзии как проблема современного читателя (на материале английского и французского языков) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 24. – С. 88–95.

Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. – Москва: Флинта; Наука, 2004. – 224 с.

Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: дис. ... канд. филол. наук. – Тбилиси: [б. и.], 1984. – 167 с.

Черняк В. Д. Интертекстуальный тезаурус и агнонимия // Когнитивные исследования языка. – 2017. – № 30. – С. 318–321.

Шарапова И. В. Функции интертекстуальности в современной литературной сказке // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 126–129.

Müller W. G. Interfiguralität. A Study on the Interdependence of Literary Figures // Intertextuality. Research in text theory / edited by Heinrich F. Plett. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991. – Vol. 15. – P. 101–121.

Zelazny R. Chronicles of Amber. – London: Orion Publishers, 2008. – 921 p.

References

Anisimova O. V. Cherty literatury postmodernizma v romane Rodzhera Zheliazny "Khroniki Embera" [Features of postmodern literature in Roger Zelazny's novel "The Chronicle of Amber"]. *Zhanr. Stil'. Obraz: Aktual'nye voprosy teorii i istorii literatury* [Genre. Style. Image: Current issues

in the theory and history of literature; ed. by D. N. Chernigovskii]. Kirov: ViatGGU, 2013, pp. 206–210.

Bart R. *Izbrannyye raboty. Semiotika. Poetika* [Selected works. Semiotics. Poetics]. Moscow: Progress, 1989. 616 p.

Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskustvo, 1979. 424 p.

Gakov VI. V srednie veka vse my byli by teologami [In the middle ages, we would all be theologians]. *Esli* [If], 2007, no. 5, pp. 283–289.

Dronova E. M. *Stilisticheskii priem alliuzii v svete teorii intertekstual'nosti (na materiale iazyka anglo-irlandskoi dramy pervoi poloviny XX veka)* [Stylistic device of allusion in the context of the intertextuality theory (based on the language of the Anglo-Irish drama of the first half of the twentieth century): abstract Dr. thesis in Philology]. Voronezh, 2006. 28 p.

Kristeva Iu. Bakhtin, slovo, dialog i roman [Bakhtin, word, dialogue and novel]. *Frantsuzskaia semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu* [French semiotics: From structuralism to post-structuralism; ed. by G. K. Kosikov]. Moscow: Progress, 2000, pp. 427–457.

Lotman Iu. M. *Ob iskusstve* [About art]. St Petersburg: Iskustvo-SPB, 1998. 704 p.

Nuriev V. A. *Neproзрачность alliuzii kak problema sovremennogo chitatelia (na materiale angliiskogo i frantsuzskogo iazykov)* [Opacity of allusions as a problem of the modern reader (based on the material of English and French languages)]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Belgorod State University Scientific Bulletin: Humanitarian sciences], 2012, no. 24, pp. 88–95.

Prokhorov Iu. E. *Deistvitel'nost'. Tekst. Diskurs* [Reality. Text. Discourse]. Moscow: Flinta; Nauka, 2004. 224 p.

Tukhareli M. D. *Alliuziia v sisteme khudozhestvennogo proizvedeniia* [Allusion in the system of a literary work: PhD thesis in Philology]. Tbilisi, 1984. 167 p.

Cherniak V. D. *Intertekstual'nyi tezaurus i agnonimiia* [Intertextual thesaurus and agonymy]. *Kognitivnye issledovaniia iazyka* [Cognitive studies of language], 2017, no. 30, pp. 318–321.

Sharapova I. V. *Funktsii intertekstual'nosti v sovremennoi literaturnoi skazke* [Functions of intertextual links in a modern literary fairy tale]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2015, no. 4, pp. 126–129.

Müller W. G. *Interfiguralität. A Study on the Interdependence of Literary Figures. Intertextuality. Research in text theory*; ed. by Heinrich F. Plett. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991, vol. 15, pp. 101–121.

Zelazny R. *Chronicles of Amber*. London: Orion Publishers, 2008. 921 p.

Для цитирования: Белецкая А. Ю. Аллюзии в цикле Мерлина «Хроники Амбера» Р. Желазны // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 12–25. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-1

For citation: Beletskaia A. Yu. Allusions in the Merlin cycle of “The Chronicles of Amber” by R. Zelazny. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 12–25. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-1

Деревскова Елена Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г. И. Носова
(Магнитогорск, Россия)
E-mail: august1667@mail.ru

Derevskova Elena Nikolaevna

PhD in Philology, Associate Professor,
Nosov Magnitogorsk State Technical
University ("NMSTU")
(Magnitogorsk, Russia)
E-mail: august1667@mail.ru

Чурилина Любовь Николаевна

Доктор филологических наук,
профессор,
Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г. И. Носова
(Магнитогорск, Россия)
ORCID 0000-0002-2898-8538
E-mail: lchurilina@gmail.com

Churilina Lyubov Nikolaevna

Doctor of Philology, Professor,
Nosov Magnitogorsk State
Technical University ("NMSTU")
(Magnitogorsk, Russia)
ORCID 0000-0002-2898-8538
E-mail: lchurilina@gmail.com

**КОНЦЕПТ «ЭГО» КАК
ДОМИНАНТА СОВРЕМЕННОГО
РОК-ДИСКУРСА: ЯЗЫКОВАЯ
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ**

**THE CONCEPT "EGO" AS THE
DOMINANT OF MODERN ROCK
DISCOURSE: LANGUAGE
REPRESENTATION**

Аннотация. В статье отражены результаты исследования, объектом которого является дискурсивно детерминированный концепт «Эго». Предмет исследования составляет совокупность слов и сверхсловных единиц, выполняющих функцию материализации концепта «Эго» как фрагмента современного русскоязычного рок-дискурса. Исследование имело целью реконструкцию одного из вариантов концепта «Эго» на основе анализа средств его языковой объективации. Лингвистическим материалом для реконструкции послужили песенные тексты рок-групп "Nautilus Pompilius" и «Ю-Питер».

Abstract. The article reflects the results of the research, the object of which is the discursively determined concept "Ego". The subject of the research is the set of words and units larger than the words that perform the function related to the manifestation of the concept "Ego" as a fragment of the modern Russian rock discourse. The objective of the research is to reconstruct one of the variants of the concept "Ego" based on analyzing the means of its linguistic objectification. Song texts of the rock groups "Nautilus Pompilius" and "U-Piter" served as the language material for the reconstruction.

Ключевые слова: феноменология языка, когнитивная лингвистика, концептология, рок-дискурс, постмодернизм, песенный текст, Я-концепция, концепт, матричная модель, лексико-семантическая репрезентация

Keywords: phenomenology of language, cognitive linguistics, conceptology, rock discourse, postmodernism, song text, self concept, matrix model, lexical and semantic representation

Введение

«Когнитивная» научная революция, датируемая серединой XX в., одно из наиболее значимых своих следствий в области гуманитарного знания обнаруживает в лингвистике. Фокус в организации процесса изучения естественного человеческого языка очевидно смещается: интерес большого числа специалистов связан сегодня не с традиционными дескрипцией и классификацией единиц, но с языком как феноменом. Новая феноменология языка при этом определяется не как «попытка вновь вмести существующие языки в рамки эйдетики всякого возможного языка, т. е. объективировать их перед лицом универсального и вневременного конструктивного сознания, но как возвращение к говорящему субъекту»¹. В этой новой исследовательской перспективе язык перестает быть автономно существующей абстракцией (сущностью «в себе и для себя»), хаотическим и «готовым к использованию» результатом «отложенных прошлых сигнификативных фактов»². «Возвращенный» субъекту, соединенный с ним в исследовательской перспективе, язык как объект лингвистики меняет свое качество – он рассматривается по преимуществу в функции средства материализации сознания говорящего / мыслящего субъекта. Объективированная, воплощенная посредством языка мысль с конца XX в. претендует на статус самостоятельного объекта лингвистики – концепта. Концептология в различных ее вариантах (прежде всего культурологическом и лингвистическом) переживает экстенсивный этап развития, что предполагает расширение круга описываемых объектов (концептов), в том числе в соотношении с разными субъектами, разными типами речевых практик (дискурсов), а также разработку адекватных материалу методов.

Основная часть

Проводимое нами исследование находится в круге обозначенных проблем. Оно имеет целью реконструкцию концепта «Эго» как фрагмента современного русскоязычного рок-дискурса.

Рок как культурный феномен соотносится с требующей осмысления постмодернистской реальностью. В попытках определить своеобразие русского рока исследователи приходят к утверждению, что «русскому року удастся выработать язык выражения маргинального опыта существования в “массовом мире”, который не предполагает обращенности ко всем: “обществу”, “народу”, “нации”, “классу” и т. п., – а предполагает обращенность именно к отдельному “Я” каждого слушателя. Это язык, в котором символическая страта преобладает над стратой номинативной, а символ всегда провокативен, а не инструктивен»³. Отмечаемая специфическая адресованность русского рока определяет и его ценность, заключающуюся в поисках «пути духовной трансформации, преображения “Я”»⁴. Я-центричность, или эгоцен-

¹ Мерло-Понти М. О феномене языка // Онтологическая проблематика языка в современной западной философии. – URL: http://bibikhin.ru/o_femenologii_yazika (дата обращения: 03.04.2020).

² Там же.

³ Ватолина Ю. Русский рок: религиозные и философские импликации. – URL: <https://syg.ma/@iuliia-vatolina/rielighioznyie-i-filosofskie-implikacii> (дата обращения: 02.04.2020).

⁴ Там же.

тричность, рок-дискурса позволяет говорить о концепте «Эго» как его смысловой доминанте.

Концепт «Эго» относится к числу универсалий, что делает его объектом исследования широкого круга специалистов – философов (ego-philosophy Андре Конт-Спонвиля¹), психологов и психиатров², социологов (self-concept³) и филологов⁴. Однако обнаружить в исследовательской литературе того, что привычно называется «определением понятия», нам не удалось. В самом общем виде концепт «Эго» может быть определен как совокупность всех представлений субъекта о самом себе, в том числе и сопряженных с самооценкой⁵. Концепт «Эго» является результатом рефлексии, направленной на самого себя, или результатом самоидентификации, а потому его справедливо можно обозначить как образ «себя для себя».

Лингвистическим материалом для реконструкции концепта «Эго» в нашем случае послужили песенные тексты рок-групп «Nautilus Pompilius» и «Ю-Питер», руководителем которых в разное время являлся Вячеслав Бутусов. Отобранные для исследования тексты (30 фрагментов) представлены на официальном сайте группы «Nautilus Pompilius»⁶, а также на сайте «Nautilus Pompilius – Компактная дискография»⁷; они датируются периодом с 1987 по 2015 г.

На этапе отбора текстового материала применялась методика ключевого слова, в качестве которого рассматривалось личное местоимение *Я*. Как было отмечено в исследованиях одного из первых разработчиков функциональной лексикологии В. В. Степановой, ключевое слово (смысловая доминанта) конденсирует, свертывает информацию, выраженную целым текстом, иначе говоря, функциональным качеством ключевого слова является «внутритекстовое развертывание его содержатель-

¹ Мочульская О. И. Концепция Андре Конт-Спонвиля: эго-философия как размышление от первого лица // Философские науки. – 2018. – № 12. – С. 127–143.

² Александрова Н. Ю., Вельков М. М., Снегирев С. В. «Я-концепция» и агрессивное поведение осужденных // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 1 (2). – С. 145–148; Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 2016. – 420 с.; Голубь О. В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. Естественные науки. – 2012. – № 1 (3). – С. 94–100. DOI: 10.15688/jvolsu2; Джеймс У. Психология. – Москва: Академический проект, 2011. – 318 с.; Саванович В. В. Я-концепция и личностная рефлексия в зарубежной психологии // Вестник Московской государственной Академии делового администрирования. – 2011. – № 5 (11). – С. 186–192.

³ Гасанова П. Г., Мугадова С. Т. Я-концепция как фактор профессиональной успешности личности // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4 (33). – С. 6–10.

⁴ Каргаполов Е. П. Я-концепция личности поэта Роберта Рождественского. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. – 160 с.

⁵ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 2016. – 420 с.

⁶ Официальный сайт группы «Nautilus Pompilius». – URL: <http://www.nautilus.ru/begin.htm> (дата обращения: 03.04.2020).

⁷ Nautilus Pompilius – Компактная дискография. – URL: <http://naunaunau.narod.ru/> (дата обращения: 03.04.2020).

ных характеристик»¹. Совокупность слов и сверхсловных единиц, организующихся в отобранных текстах вокруг смысловой доминанты (*Я*), выполняет функцию материализации концепта «Эго» как фрагмента авторской картины мира.

В процессе реконструкции концепта применялись герменевтический, компонентный и контекстуальный виды анализа, а также метод моделирования. Целесообразность использования последнего из названных методов диктуется представлением о концепте как структурированном фрагменте знания. Исследовательская задача определяется как установление характера проявляющихся в тексте парадигматических и синтагматических отношений, объединяющих языковые единицы и позволяющих говорить об их смысловой (концептуальной) общности. При этом принимается допущение, что избрание концепта на роль объекта реконструкции есть искусственная процедура, поскольку сознание субъекта представляет собой некую «гомогенную» среду – концептосферу, домен. В границах «среды обитания» концепты не просто оказываются связанными друг с другом (что позволяет говорить о континуальности, взаимном перетекании смыслов), но и обретают свою сущность, ибо вне этой связи не существуют².

На предшествующем анализу текстового материала этапе реконструкции концепта нами использована популярная в современной психологии модель «самости» У. Джеймса, состоящая из трех взаимосвязанных уровней:

- *материального*, соотносимого в том числе и с осознанием собственного тела;
- *социального*, соотносимого с комплексом социальных ролей и оценок;
- *духовного*, соотносимого с когнитивной, волевой и эмоциональной сферами деятельности субъекта³.

Эта матричная структура в процессе анализа отобранных текстовых фрагментов (с ключевым словом *Я*) заполняется языковым материалом – лексическими единицами, находящимися в ближайшем контексте ключевого слова; при этом отдельное направление анализа связано с интерпретацией актуализируемого в результате формирования внутритекстовых лексических парадигм текстового смысла.

Представим результаты проведенного анализа.

«Материальный» уровень модели концепта «Эго» заполняется наименованиями частей тела: *голова, череп, глаза, рот, уши, мозжечок, сердце, руки, локоть, пальцы, крылья, живот*. Каждое из использованных в тексте имен как знаковых сущностей обретает дополнительные смыслы, в нашем случае – вполне соотносимые с русской картиной мира. Так, А. Д. Шмелев отмечал, что для русской языковой картины мира функции *сердца* и *головы* оказываются противопоставленными: в качестве «средоточия эмоциональной жизни человека сердце и кровь противопоставляются голове и мозгу (мозгам), в которых локализуется интеллектуальная жизнь человека и его па-

¹ Степанова В. В. Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. – Санкт-Петербург: Наука; САГА, 2006. – С. 267.

² Чурилина Л. Н. Антология концептов как словарь нового типа: к вопросу о принципах организации // Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии: материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, 11–13 ноября 2009 г. – Санкт-Петербург: САГА, 2010. – С. 442–449.

³ Джеймс У. Психология. – Москва: Академический проект, 2011. – 318 с.

мать. <...> В русском наивно-языковом представлении голова и мозг функционируют независимо от сердца и крови»¹.

В анализируемых текстах средоточием «личного пространства» субъекта становится голова (а не сердце). В лексической структуре текста соединяются метафорические символы: *голова* – мир, пространство («Если ты хочешь / Прогуляться по моей голове, / Я провожу <...>»), причем пространство обжитое, расчлененное и одновременно отделенное от остального мира: «Сразу за мозжечком / Ты отыщешь мой дом <...>»; «И среди суеты найдешь ли ты повод / Зайти сюда еще раз? / Но в ответ ты мчишься сквозь череп, / И искры летят из глаз» [«Маленький подвиг»].

«Личное пространство» оценивается как весьма хрупкое, требующее осторожности и защиты от внедряющихся в него:

*Я только прошу, я только прошу:
Будь осторожней,
Ведь так легко сломать все,
Что так долго рождалось во мне,
Не спеши топтать ногою тяжелой
По моей голове* [«Маленький подвиг»].

Мир за пределами «личного пространства» оказывается не просто отгороженным от «мира других»: эти миры враждебны друг другу. Синтагматические связи элементов текстовой лексической группы «наименования частей тела» свидетельствуют о доминировании в их ближайшем окружении процессуальной лексики с семантическими компонентами ‘удалять’, ‘избавляться’ (каузативное значение ‘делать так, чтобы не было’): *отрезать, прекращать (иметь), убрать, избавиться*:

*Я прекращаю иметь сердце,
Отныне мне это ни к чему,
Ведь я собрался жить долго...;

Еще следует отрезать уши,
Глаза, руки, убрать живот,
Тогда мне нечем будет слушать,
Видеть, трогать, набивать рот;

...ухитрюсь избавиться от неумной моей головы,
Тогда я точно доживу до старости* [«Превращение»].

Немаловажно, что провозглашаемое «самоуничтожение» мнимое: речь идет о желании скрыть себя настоящего от других: «Пусть думают, что меня нет...». Это желание спрятаться, перестать «иметь облик» мотивировано стремлением понять себя:

*Я прекращаю иметь облик
До тех пор, пока мне не понадобятся
Руки, глаза, голова и сердце,*

¹ Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – С. 34–35.

*Чтобы уметь воплощать мысли.
Тогда я вернусь к живой воде,
И я обрету человеческий облик... [«Превращение»].*

Грань между «личным пространством» и «миром других» осознается субъектом как очень тонкая, скорее – желаемая, чем реально существующая:

*Я отдал бы немало за пару крыльев,
Я отдал бы немало за третий глаз,
За руку, на которой четырнадцать пальцев,
Мне нужен для дыхания другой газ [«Люди»].*

Я-настоящий одновременно не такой, как «другие» («И внутри у меня холодеет до жути: / Неужели я такой, как все эти люди»), и такой же, как они, ибо каждый другой – это тоже Я, нуждающийся в собственном «личном пространстве»:

*Они отдали б немало за пару крыльев,
Они отдали б немало за третий глаз,
За руку, на которой четырнадцать пальцев,
Им нужен для дыхания другой газ [«Люди»].*

В попытках найти ответ на мучительный вопрос «Где я, кто я, куда я, куда?» [«Кто я?»] Я и Другой / Другие в рассматриваемых текстах многократно сталкиваются, вплоть до полного слияния, с тем, чтобы опять разделиться:

*Я отрезаю от себя части,
Леплю из них сержантов
Внешней разведки,
Посылаю их выполнять прокладку
Коммуникаций.
Они не возвращаются никогда,
Никогда [«Кто я?»].*

Невозможность защитить «личное пространство» от «других» осознается как реальная угроза самоуничтожения:

*Меньше все, меньше, меньше,
Меньше своего <...> [«Кто я?»].*

Рассматривая различные формы взаимоотношений Я и Другого в рок-балладе, И. В. Кумичев отмечает, что эта оппозиция «одна из самых распространенных форм взаимоотношения Я и Другого в рок-искусстве» в целом¹. Вполне справедливо утверждение, что данная оппозиция является доминирующей в современной культуре постмодерна, она проявляет себя «в том или ином конфликте, той или иной системе взаимодействий, то есть может формировать самые различные структуры на

¹ Кумичев И. В. Специфика взаимоотношений Я и Другого в рок-балладе 60–70-х годов // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2014. – Вып. 15. – С. 320. – URL: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20\(1\).pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20(1).pdf) (дата обращения: 02.04.2020).

уровне текста, в зависимости от художественной системы автора и конкретных творческих задач»¹.

Исследуемый текстовый материал позволяет предполагать, что материальный уровень модели концепта «Эго» соотносится с социальным на уровне оппозиции *Я – Другой*, сама же оппозиция представляет собой антиномию: «Скованные одной цепью, связанные одной целью».

На этом фоне особую значимость обретает духовный уровень модели «самости»: в процессе выстраивания внешних оппозиций субъект рок-дискурса переключается на внутренний диалог, в ходе которого пытается обрести душевное равновесие.

Центром сосредоточения *Я* становится душа как место столкновения темного и светлого начал, что характерно для христианской культуры. Уже в названиях текстов появляются лексические вербализаторы этого уровня концептуальной структуры: «Падший ангел», «Бесы», «Христос» («Мне снилось, что...»).

Темная сторона *Я* ассоциируется с представлением о демонском начале в человеке, которое эксплицировано в тексте соответствующими лексемами (*демон, бес*) и семантически близкими именами *зверь, тварь*. Культурно обусловленным символом темного мира становится и частотно встречающийся в текстах образ-символ *ворон*. В Русском ассоциативном словаре из 34 разных реакций на стимул *ворон* 10 актуализируют закрепленную в национальном сознании отрицательную модальность символа: *черный, грязный, грязь, зло, злой, несчастье, смерть, страх, чернота, черный цвет*².

В полном соответствии с христианскими традициями находятся и синтагматические связи перечисленных лексем в рассматриваемых текстах; интегральными семантическими компонентами для текстовой лексической группы оказываются 'мрак', 'опасность', 'смерть':

*Бесы зовут наружу
В стужу уйти с пургой,
Туда, где мертва вода,
Туда, где дурманит газ. <...>
Бесы просят служить,
Но я не служу никому [«Бесы»].*

*Если ты хочешь любить меня, полюби и мою тень.
Открой для нее свою дверь,пусти ее в дом.
Тонкая, длинная, черная тварь прилипла к моим ногам.
Она ненавидит свет, но без света ее нет [«Кто еще...»].*

Светлая сторона *Я* объективируется в текстах лексемой *ангел* и организуемой ею семантической группой: *монашеский, белый, свет, светлый, прозрачный*:

*Я созрел душой для светлых,
Светлых и прозрачных дней.*

¹ Свиридов С. В. Все ушли – остались двое: о русской рок-поэзии 2000-х годов // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2019. – Вып. 19. – С. 10. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/310652420> (дата обращения: 02.04.2020).

² Седов К. Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. – Москва: ЯСК, 2016. – С. 5–15.

*Стал взор мой бел,
Как монашеская постель»* [«Бесы»].

*Я ищу следы на облаках,
Бесконечных линий горизонт,
Ангел на невидимых крылах
Мчится невесом, как белый дым* [«Пусть будет так»].

Борьба двух начал в Я воплощена в метафорическом образе *черная птица – белые крылья*. Авторский вариант типичной для европейской / христианской культуры метафоры задает два параллельно реализующихся в тексте ассоциативных ряда. Один организован стимулом *черная (гроза, тьма, гром)*:

*Снится черная птица мне,
Бьется клювом стальным в окно, <...>
И бушует гроза во тьме,
Гром грохочет в душе моей* [«Черная птица – белые крылья»].

Стимулом второго ассоциативного ряда является символ *белые крылья*, который, однако, также связан с актуализацией отрицательных семантических компонентов:

*Снится черная птица мне,
Крылья белые сломаны* [«Черная птица – белые крылья»].

В результате актуализаторы идеи света в рассматриваемых текстах оказываются лишь опосредованно связанными с Я-концепцией: как искомый идеал, но не как реальность.

Вполне согласуется с этим представлением о духовном уровне модели и воплощаемый в одном из текстов образ Христа («Христос» («Мне снилось, что...»)). Образ Христа как знак единения Бога и человека объективируется лексемами *воскрес, незримый (вес), жив, идет*:

*Мне снилось, что Христос воскрес
И жив, как я и ты.
Идет, несет незримый вес,
А на руках бинты.
Идет по вымершим дворам
Пустынных городов
И Слово жаждет молвить нам,
Но не находит слов* [«Христос»].

История Христа не утратила актуального звучания и в современном мире. В апелляции к этому образу в рок-дискурсе воплощена, на наш взгляд, мысль, высказанная в одной из работ А. Вежбицкой: «В притчах Иисуса представление о “жизни с Богом” играет, я полагаю, основополагающую роль и дает ключ как к положительным образам “спасения”, “Царства Небесного” или “большого пира”, так и к отрицательным образам “гибели” и “ада”: все это вращается вокруг того, чтобы “жить с

Богом” и “не жить с Богом”»¹. В анализируемом тексте утверждается, что, как и много столетий назад, человек выбрал вариант «не жить с Богом»:

*Мне снилось, что Он пил вино
В подъезде со шпаной,
И били до смерти Его
Цепочкою стальной [«Христос»].*

При этом немаловажно отметить и готовность субъекта разделить эту ответственность: *«Мне снилось – я один из тех, / С кем пил в подъезде Он».*

Выводы

Таким образом, текстовые лексико-семантические парадигмы, сформированные в результате заполнения взятой за основу матричной структуры, позволяют констатировать, что реконструируемая модель концепта «Эго» является двухчленной: *материальный* (физический, телесный) уровень неразрывно связан с *социальным*; *духовный* уровень претендует на относительную самостоятельность. При этом мы не считаем возможным говорить об уровневой (иерархической) организации концепта, поскольку очевидных свидетельств неравноправия уровней не обнаруживается.

В хронологической перспективе соотношение выделенных сегментов концептуальной структуры меняется: на раннем этапе (тексты 1980–1990-х гг.) безусловно доминирующим (по показателю «частотность встречаемости в текстах» лексических экспликаторов) является материально-социальный сегмент, на более позднем (2000-е гг.) – духовный.

Наблюдаемое усиление в рок-дискурсе «духовного начала» *Я* вступает в противоречие с устойчивой мифологемой постмодернистского дискурса – констатацией «смерти автора», объявленной Роланом Бартом². Возможно, причиной усиления авторского *Я* становится формирование новой социальной реальности – «информационного общества»: в гуле голосов и мнений человек остро нуждается в том, чтобы **услышать себя**: «Выражать себя для говорящего субъекта – значит осознать; он прибегает к выражению не только для других, благодаря этому выражению он сам познает то, на что направлена его мысль»³. В этом усилении голоса *Я* нам видится собственно лингвистическое подтверждение избранного в исследовании подхода к концепту «Эго» как смысловой доминанте рок-дискурса.

К характеризующим чертам реконструируемого варианта концепта «Эго» целесообразно было бы отнести его безусловную детерминированность культурой – национальной, христианской. Однако, по мнению Т. И. Касавина, «безусловное до-

¹ Вежбицкая А. Значение Иисусовых притч: семантический подход к Евангелиям // Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – С. 741.

² Барт Р. Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва: Прогресс, 1994. – С. 384–391.

³ Мерло-Понти М. О феномене языка // Онтологическая проблематика языка в современной западной философии. – URL: http://bibikhin.ru/o_femenologii_yazika (дата обращения: 03.04.2020).

минирование вторичных текстов» является главной чертой современного текста как такового¹. И это еще одно неизбежное следствие «информационного шума».

Литература

Александрова Н. Ю., Вельков М. М., Снегирев С. В. «Я-концепция» и агрессивное поведение осужденных // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 1 (2). – С. 145–148.

Барт Р. Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва: Прогресс, 1994. – С. 384–391.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 2016. – 420 с.

Ватолина Ю. Русский рок: религиозные и философские импликации. – URL: <https://syg.ma/@iuliia-vatolina/rielighioznyie-i-filosofskiie-siuzhiety-v-otiechiestviennoi-i-mirovoi-rok-muzykie> (дата обращения: 02.04.2020).

Вежбицкая А. Значение Иисусовых притч: семантический подход к Евангелиям // Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – С. 730–774.

Гасанова П. Г., Мугадова С. Т. Я-концепция как фактор профессиональной успешности личности // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4 (33). – С. 6–10.

Голубь О. В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. Естественные науки. – 2012. – № 1 (3). – С. 94–100. DOI: 10.15688/jvolsu2.

Джеймс У. Психология. – Москва: Академический проект, 2011. – 318 с.

Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. – Москва: Астрель; АСТ, 2002. – Т. 1. – 992 с.

Каргаполов Е. П. Я-концепция личности поэта Роберта Рождественского. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. – 160 с.

Касавин Т. И. Текст. Дискурс. Контекст. – Москва: Канон +, 2008. – 543 с.

Кумичев И. В. Специфика взаимоотношений Я и Другого в рок-балладе 60–70-х годов // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2014. – Вып. 15. – С. 312–323. – URL: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20\(1\).pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20(1).pdf) (дата обращения: 02.04.2020).

Мерло-Понти М. О феномене языка // Онтологическая проблематика языка в современной западной философии. – URL: http://bibikhin.ru/o_femenologii_yazika (дата обращения: 03.04.2020).

Мочульская О. И. Концепция Андре Конт-Спонвиля: эго-философия как размышление от первого лица // Философские науки. – 2018. – № 12. – С. 127–143.

Руденко Д. И., Прокопенко В. В. Философия языка: путь к новой эпистеме // Язык и наука конца 20 века / под редакцией Ю. С. Степанова. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1995. – С. 118–143.

Саванович В. В. Я-концепция и личностная рефлексия в зарубежной психологии // Вестник Московской государственной Академии делового администрирования. – 2011. – № 5 (11). – С. 186–192.

Свиридов С. В. Все ушли – остались двое: о русской рок-поэзии 2000-х годов // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2019. – Вып. 19. – С. 6–27. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/310652420> (дата обращения: 02.04.2020).

¹ Касавин Т. И. Текст. Дискурс. Контекст. – Москва: Канон +, 2008. – С. 193.

Седов К. Ф. О природе художественного текста // АРТ. Альманах исследований по искусству / под редакцией Б. Л. Борухова, К. Ф. Седова. – Саратов: [б. и.], 1993. – Вып. 1. – С. 5–15.

Седов К. Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. – Москва: ЯСК, 2016. – 438 с.

Словарь русского языка: в 4 т. / под редакцией А. П. Евгеньевой. – Москва: Русский язык, 1985–1988. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (дата обращения: 22.02.2020).

Степанова В. В. Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. – Санкт-Петербург: Наука; САГА, 2006. – 272 с.

Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – Москва: Прогресс, 1993. – 324 с.

Чурилина Л. Н. Антология концептов как словарь нового типа: к вопросу о принципах организации // Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии: материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, 11–13 ноября 2009 г. – Санкт-Петербург: САГА, 2010. – С. 442–449.

Чурилина Л. Н. Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 283 с.

Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.

References

Aleksandrova N. Iu., Vel'kov M. M., Snegirev S. V. "Ja-kontseptsii" i agresivnoe povedenie osuzhdennykh [Self-concept and aggressive behavior of convicts]. *Nauchnye issledovaniia: ot teorii k praktike* [Scientific research: from theory to practice], 2015, no. 1 (2), pp. 145–148.

Bart R. Smert' avtora [Death of the author]. *Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika* [Bart R. Selected works: Semiotics. Poetics]. Moscow: Progress, 1994, pp. 384–391.

Berns R. Razvitie IA-kontseptsii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moscow: Progress, 2016. 420 p.

Vatolina Iu. Russkii rok: religioznye i filosofskie implikatsii [Russian rock: religious and philosophical implications]. Available at: <https://syg.ma/@iuliia-vatolina/rielighioznyie-i-filosofskie-siuzhiety-v-otiechiestviennoi-i-mirovoi-rok-muzykie> (accessed: 02.04.2020).

Vezhbtskaia A. Znachenie Iisusovykh pritch: semanticheskii podkhod k Evangeliiam [Meaning of Jesus parables: a semantic approach to the Gospels]. *Vezhbtskaia A. Semanticheskie universalii i opisanie iazykov* [A. Wierzbicka. Semantic universals and description of languages]. Moscow: Iazyki russkoi kul'tury, 1999, pp. 730–774.

Gasanova P. G., Mugadova S. T. Ia-kontseptsii kak faktor professional'noi uspekhnosti lichnosti [Self-concept as a factor of a person's professional success]. *Izvestiia Dagestanskogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences], 2015, no. 4 (33), pp. 6–10.

Golub' O. V. Ia-kontseptsii kak ekzistentsial'noe iadro lichnosti, obespechivaiushchee ee vnutrenniuiu samoorganizatsiiu i samoregulatsiiu [Self-conception as a personality's existential kernel providing one's inner self-organization and self-regulation]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 11. Estestvennye nauki* [Science Journal of Volgograd State University. Series 11. Natural Sciences], 2012, no. 1 (3), pp. 94–100. DOI: 10.15688/jvolsu2.

Dzheims U. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2011. 318 p.

Karaulov Iu. N., Cherkasova G. A., Ufimtseva N. V., Sorokin Iu. A., Tarasov E. F. *Russkii asotsiativnyi slovar': v 2 t.* [Russian associative dictionary: in 2 volumes]. Moscow: Astrel'; AST, 2002, vol. 1. 992 p.

Kargapolov E. P. *Ia-kontseptsiiia lichnosti poeta Roberta Rozhdestvenskogo* [Self-concept of the poet Robert Rozhdestvensky's personality]. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. 160 p.

Kasavin T. I. *Tekst. Diskurs. Kontekst* [Text. Discourse. Context]. Moscow: Kanon +, 2008. 543 p.

Kumichev I. V. Spetsifika vzaimootnoshenii Ia i Drugogo v rok-ballade 60–70-kh godov [Specifics of the interrelation “I” and “Others” in the rock ballads of the 60–70s]. *Russkaia rok-poeziia: tekst i kontekst* [Russian rock poetry: text and context], 2014, iss. 15, pp. 312–323. Available at: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20\(1\).pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/884/Rock15%20(1).pdf) (accessed: 02.04.2020).

Merlo-Ponti M. O fenomene iazyka [About the phenomenon of language]. *Ontologicheskaiia problematika iazyka v sovremennoi zapadnoi filosofii* [Ontological problems of language in modern Western philosophy]. Available at: http://bibikhin.ru/o_femenologii_yazyka (accessed: 03.04.2020).

Mochul'skaia O. I. Kontseptsiiia Andre Kont-Sponvilii: ego-filosofiiia kak razmyshlenie ot pervogo litsa [The conception of Andre Comte-Sponville's: ego-philosophy as a first-person meditation]. *Filosofskie nauki* [Russian Journal of Philosophical Sciences], 2018, no. 12, pp. 127–143.

Rudenko D. I., Prokopenko V. V. Filosofiiia iazyka: put' k novoi episteme [Philosophy of language: path to a new episteme]. *Iazyk i nauka kontsa 20 veka* [Language and science of the late 20th century; ed. by Iu. S. Stepanov]. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 1995, pp. 118–143.

Savanovich V. V. Ia-kontseptsiiia i lichnostnaia refleksiia v zarubezhnoi psikhologii [Self-concept and personal reflection in foreign psychology]. *Vestnik Moskovskoi gosudarstvennoi Akademii delovogo administrirovaniia* [Bulletin of the Moscow State Academy of Business Administration], 2011, no. 5 (11), pp. 186–192.

Sviridov S. V. Vse ushli – ostalis' двое: o russkoi rok-poezii 2000-kh godov [Everybody's gone – two remained: about Russian rock poetry of the 2000s]. *Russkaia rok-poeziia: tekst i kontekst* [Russian rock poetry: text and context], 2019, iss. 19, pp. 6–27. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/310652420> (accessed: 02.04.2020).

Sedov K. F. O prirode khudozhestvennogo teksta [About the nature of a literary text]. *ART. Al'manakh issledovaniia po iskusstvu* [ART. Almanac of art research; ed. by B. L. Borukhov, K. F. Sedov]. Saratov, 1993, iss. 1, pp. 5–15.

Sedov K. F. *Obshchaia i antropotsentricheskaiia lingvistika* [General and anthropocentric linguistics]. Moscow: IaSK, 2016. 438 p.

Slovar' russkogo iazyka: v 4 t. [Dictionary of the Russian language: in 4 volumes; ed. by A. P. Evgen'eva]. Moscow: Russkii iazyk, 1985–1988. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (accessed: 22.02.2020).

Stepanova V. V. *Slovo v tekste. Iz leksii po funktsional'noi leksikologii* [The word in the text. From lectures on functional lexicology]. St Petersburg: Nauka; SAGA, 2006. 272 p.

Florenskii P. A. *Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniiakh* [Analysis of spatiality and time in artistic works]. Moscow: Progress, 1993. 324 p.

Churilina L. N. Antologiiia kontseptov kak slovar' novogo tipa: k voprosu o printsipakh organizatsii [An anthology of concepts as a new type of dictionary: to the question of the organization principles]. *Slovo. Slovar'. Slovesnost': Tekst slovaria i kontekst leksikografii: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Sankt-Peterburg, 11–13 noiabria 2009 g.* [Word. Dictionary, Literature: The text of the dictionary and the context of lexicography. Proceedings of the all-Russian scientific conference, St Petersburg, 11–13 November 2009]. St Petersburg: SAGA, 2010, pp. 442–449.

Churilina L. N. *Leksicheskaiia struktura khudozhestvennogo teksta: printsipy antropotsentricheskogo issledovaniia* [Lexical structure of a literary text: principles of anthropocentric research]. St Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2002. 283 p.

Shmelev A. D. *Russkaia iazykovaia model' mira: Materialy k slovariu* [Russian language model of the world: Dictionary materials]. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury, 2002. 224 p.

Для цитирования: Деревскова Е. Н., Чурилина Л. Н. Концепт «Эго» как доминанта современного рок-дискурса: языковая репрезентация // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 26–38. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-2

For citation: Derevskova E. N., Churilina L. N. The concept “Ego” as the dominant of modern rock discourse: language representation. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 26–38. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-2

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-3

УДК 811.161.1

© Ильина Е. Н., Тиво В. С., 2020

Ильина Елена Николаевна

Доктор филологических наук, профессор,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)
ORCID 0000-0002-1797-8959
E-mail: filfak@list.ru

Ilyina Elena Nikolaevna

Doctor of Philology, Professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
ORCID 0000-0002-1797-8959
E-mail: filfak@list.ru

Тиво Виолетта Сергеевна

Преподаватель,
Устьянский индустриальный техникум
(п. Октябрьский, Архангельская область,
Россия)
ORCID 0000-0001-9459-0352
E-mail: vita.tivo@mail.ru

Tivo Violetta Sergeevna

Lecturer,
Ustyansky Industrial Technical School
(Oktyabrsky, Arkhangelskaya oblast',
Russia)
ORCID 0000-0001-9459-0352
E-mail: vita.tivo@mail.ru

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА
АНТАГОНИСТА: ОТ БЫЛИНЫ К
МУЛЬТФИЛЬМУ**

**VERBALIZATION OF THE
ANTAGONIST IMAGE: FROM THE
BYLINA TO THE ANIMATED FILM**

Аннотация. Статья исследует интертекстуальные связи русских былин и анимационных фильмов о русских богатырях арт-студии «Мельница» («Алеша Попович и Тугарин Змей» (2004), «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (2006), «Илья Муромец и Соловей-Разбойник» (2007)), выявляя соотношение традиций и инноваций в речевой репрезентации образов антагониста.

Abstract. The article explores the intertextual relations of Russian bylinas and animated films about Russian bogatyrs from the animation producer "Melnitsa" ("Alyosha Popovich and Tugarin Zmey" ("Alyosha Popovich and Tugarin the Serpent") (2004), "Dobrynya Nikitich i Zmey Gorynych" ("Dobrynia Nikitich and the Serpent Gorynych") (2006), "Ilya Muromets i Solovey Razboynik" ("Ilya Muromets and Nightingale the Robber") (2007)), revealing the correlation of traditions and innovations in the verbal representation of the antagonist images.

Ключевые слова: лингвофольклористика, когнитивная лингвистика, лингвистика медиа

Keywords: linguistic folklore, cognitive linguistic, linguistics of media

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-012-00082 «Медиаобраз локальной устной речевой культуры: когнитивные и языковые механизмы»).

Введение

Языковые особенности медийных текстов с фольклорной прецедентной основой активно изучаются в современной лингвистике¹. Предметом нашего внимания оказались мультипликационные фильмы «богатырского» цикла арт-студии «Мельница», сюжетная основа и система персонажей которых достаточно явно соотносятся с былинами об Илье Муромце², Добрыне Никитиче³ и Алеше Поповиче⁴, повествуя об их встрече с чудовищами. В данной статье рассматривается специфика вербализации в тексте мультфильма образа **антагониста** богатыря. Именно в этом образе максимально полно воплощается представление о враждебном человеку «чужом» мире, по соотношению с которым выстраивается основная ментальная оппозиция фольклорного сознания *свой / чужой*⁵.

Основная часть

Антагонист занимает особое место среди противников богатыря: это некая сущность, чуждая ему хтонически, этнически и культурно. На противостояние этим сущностям, по мнению фольклорного сознания, могли быть способны только великие герои – не случайно поэтому в сюжетах о борьбе с чудовищами представлены лучшие, наиболее любимые герои русского эпоса: Илья Муромец, победивший Идолище и Соловья-разбойника, Алеша Попович, одолевший Тугарина, и Добрыня-змееборец. Примечательно, что именно с этих сюжетов начинается цикл мультипликационных фильмов о русских богатырях арт-студии «Мельница».

Сюжеты о противостоянии богатырей чудовищам весьма обстоятельно и глубоко описаны В. Я. Проппом в монографии «Русский героический эпос» (1958). Появление подобного рода чудовищ, по мнению исследователя, является отголоском наиболее ранних представлений мифологического сознания, а по мере усиления идеи борьбы за национальную независимость в былинных текстах появляются внешние враги иного плана – они приобретают все более реальный, исторический характер⁶. Речевые характеристики антагонистов в былинах подчеркивают их зооморфную природу («*Летит Змееще-Горыныще, // О двенадцати змеем о хоботах*»), огромные размеры и непомерную силу («*В вышину ли он, Тугарин, трех сажень, // Промеж плечей кося сажень, // Промежу глаз калена стрела*»), существование за пределами культурно-нравственных законов («*Я сына-то выращу, за него дочь от-*

¹ Более подробно об этом см.: Драчева Ю. Н. Медиаобраз локальной устной речевой культуры: когнитивно-языковые механизмы: дис. ... д-ра филол. наук. – Вологда: ВоГУ, 2019. – 575 с.

² Илья Муромец и Соловей Разбойник. 2007. – URL: <https://onlinemultfilmy.ru/ilya-muromec-i-solovej-razbojnik> (дата обращения: 28.11.2019).

³ Добрыня Никитич и Змей Горыныч. 2006. – URL: <https://onlinemultfilmy.ru/dobrynya-nikitich-i-zmej-gorynych> (дата обращения: 28.11.2019).

⁴ Алеша Попович и Тугарин Змей. 2004. – URL: <http://melnitsa.com/project/alyosha-popovich-i-tugarin-zmey> (дата обращения: 28.11.2019).

⁵ Черноусова И. П. Язык фольклора как отражение этнической ментальности (на материале концептосферы волшебной сказки и былины): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Елец: [б. и.], 2015. – 51 с.

⁶ Пропп В. Я. Русский героический эпос. – Москва: Художественная литература, 1958. – 603 с.

дам, // Дочь-то выращу, отдам за сына, // Чтобы Соловейкин род не переводился») и явную враждебность по отношению к русской земле («Ай татарин да поганый, // Что ль Идолище великое, // Набрал силы он татарский, // Набрал силы много тысяч. // Он поехал нунь, татарин да поганый, // А Идолище великое, // А великое да страшное, // Ай ко солнышку Владимиру»)¹. Эти характеристики в известной мере повторяются в текстах мультипликационных фильмов о русских богатырях, но претерпевают существенные изменения.

Как известно, мотив **змеборчества** относится к числу наиболее распространенных мотивов в мировом фольклоре: не случайно поэтому чудовища из русских былин весьма часто имеют змееподобную природу. К числу наиболее древних сюжетов столкновения богатырей с чудовищами в русском эпосе исследователи относят конфликт **Добрыни Никитича со Змеем Горынычем**. Этот антагонист обладает в русских былинах ярко выраженными чертами летучего Змея, наиболее враждебного человеческой природе существа, являющего собой обобщенный образ хозяина стихий: воды, огня, грозы и гор. Покорение такого врага свидетельствует о том, что человек по мере развития культуры сам начинает овладевать природой и сопротивляться силе этого хозяина. В былинных текстах мотив змеборчества достаточно явно связан с идеей христианства – не случайно Добрыня, лишенный в первом бою со змеем какого-либо оружия, побивает Змея Горыныча «шапкой земли греческой», а местом обитания Змея оказывается огненная Пучай-река, упоминание о которой отсылает к обстоятельствам крещения Руси². В мультфильме же эти сакральные смыслы былинного текста снимаются, кроме того, срабатывает эффект обманутого ожидания: Змей Горыныч оказывается другом богатыря, его «назначили злодеем» киевский князь и алчный купец Колыван, подбросив на место похищения княжеской племянницы Забавы приметный перстень с когтем в качестве основной улики. Змей в мультфильме оказывается фигурой скорее комической: он не умеет летать («*Не умеет летать Горыныч, дедушка его еще умел... а вот он...*»), не способен удержаться от соблазна азартных игр («*Проигрался Колывану в лото*»), склонен преувеличивать свои ратные подвиги («*Да, славная была битва. Ну-у-у, Добрыня ранен был серьезно, и я его к себе взял. Ну вот так и познакомились*»), а Добрыню воспринимает как наставника и друга:

ЕЛИСЕЙ: *Добрыня, а как ты с ними познакомился?*

ДОБРЫНЯ НИКИТИЧ: *Да, смешной случай вышел.*

ЗАБАВА ПУТЯТИШНА: *Смешной!?*

ДОБРЫНЯ НИКИТИЧ: *Да, он под Черниговом морковку с людских огородов воровал. Ну мужики его поймали да скоморохам собирались продать, а я как раз мимо проезжал, ну и выкупил его.*

Ярким проявлением языковой игры в репликах Змея Горыныча становится вербализация его трехголовости как способности каждой из голов выражать самостоятельное мнение:

¹ Цит. по: Гильфердинг А. Ф. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года: в 3 т. – Москва; Ленинград: АН СССР, 1949–1951.

² Пропп В. Я. Русский героический эпос. – Москва: Художественная литература, 1958. – С. 196–197.

2-Я ГОЛОВА: *Позор, позор! Обмануть друга!*

1-Я ГОЛОВА: *О! Давайте на верблюде поедem – быстрее будет.*

3-Я ГОЛОВА: *А что!? Это мысль.*

2-Я ГОЛОВА: *А как он сказал: «Не может мой друг оказаться вдруг!» Слушайте: не нужно никуда ехать, давайте все расскажем Добрыне. Колыван же обманул нас.*

1-Я ГОЛОВА: *Да, было! Сам князь, говорит, наш план одобрил, врал, выходит. Может, и правда расскажем Добрыне?*

3-Я ГОЛОВА: *Да вы что? Да спит, спит Добрыня, сном богатырским спит. Раньше утра его не добудились – сам знаешь.*

1-Я ГОЛОВА: *Тожe верно, к тому же мы записку оставили на всякий случай.*

3-Я ГОЛОВА: *Ну...*

1-Я ГОЛОВА: *А как утро настанет, мы тут как тут!*

3-Я ГОЛОВА: *И Забава с нами.*

Речевую основу реплик Змея Горыныча составляет бытовой диалог с вкраплениями узнаваемых литературных цитат («*Не может мой друг оказаться вдруг!*» – ср. «*Если друг оказался вдруг // И не друг, и не враг, а так...*» (В. Высоцкий)) и «составленных» реплик военной риторики («*Да ты видно смерти ищешь, богатырь?*»), включение которых комически обыгрывается на протяжении всего текста репликами различных персонажей:

ЕЛИСЕЙ: *Слова героические я уже знаю. Вот смотри: «Не бывать тебе, враг, на Руси-матушке, не жечь, не палить городов русских!» Или вот еще: «Не хвались супостат своей силой темною!»*

Характеристика Змея Горыныча в речи других персонажей мультфильма неодинакова: киевский князь, делегировавший Змею функции главного злодея, именует его резко отрицательно: «*гадина проклятущая*», «*лиходеи проклятуций*», «*супостат*»; Добрыня, сомневаясь в виновности Змея, называет его «*старинным другом*», «*дружищем*», «*братом названным*», а затем, узнав о сговоре Змея с Колываном, использует выражение «*птица божья*», не делая в отношении своего старинного товарища поспешных выводов: «*Ну не может мой друг оказаться вдруг вором... Среди моих друзей предателей нет. Я Горынычу как родному доверяю!*» Разлученные и в конце мультфильма воссоединившиеся влюбленные Забава и Елисей вербализуют определяющие свойства Змея: ученик богатыря пытается выяснить, насколько тот «*страшный*», а Забава, пережив в обществе Змея многие приключения, считает, что он «*храбрый*». Таким образом, пафос борьбы героя со Змеем, наиболее отчетливо представленный в сюжете о Добрыне, одноименный мультфильм практически полностью нивелирует, смещая акценты на борьбу богатыря со сказочным антагонистом (*Баба-Яга*), вероломным правителем (*князь Владимир*) и алчным купцом (*Колыван*).

Борьба **Алеши Поповича с Тугариным** в русских былинах весьма близка к описанию змееборства Добрыни, но вместе с тем у нее есть некоторые отличия. Если бой Добрыни со Змеем происходит дважды внутри одного былинного сюжета, то встреча Алеши с Тугариным, имея две версии: по дороге из Ростова в Киев или уже в Киеве по поручению князя Владимира – в отдельных текстах представлена только одной из них. Былинный богатырь в столкновении с Тугариным демонстрирует иное

поведение: в отличие от Добрыни, согласившегося на уговор со змеем «о ненападении», Алеша не склонен проявлять по отношению к врагу простоту и великодушие. Этот, по мнению В. Г. Белинского, «совершенно национальный русский герой, несколько не похожий на западноевропейских рыцарей; более находчивый, чем сильный»¹, побеждает более сильного врага хитростью и смекалкой. «Алеша действительно обманывает в бою поганое Идолище или Тугарина. Но это не значит, что он трус и обманщик. Он побеждает более сильного противника превосходством своего ума. Всякий другой на месте Алеши погиб бы сам и погубил бы дело защиты, Алеша же благодаря своей сметливости всегда одерживает верх»². Образ Тугарина, обладающий, как и образ Змея Горыныча, зооморфными чертами, уже существенно отличается от него. Этот былинный антагонист начинает терять свои змеиные очертания, демонстрируя смешанные человеческие и звериные черты. Звериное эксплицируется именем персонажа (*Змеище Тугарище, Тугарин Змеевич*), выражается в его способности летать под облаками на бумажных крыльях, человеческая же сущность Тугарина как опасного врага усилена следующими описаниями: как существа непомерной силы и мощи, огненного всадника, владеющего несметными богатствами, циничного и развратного гостя на княжеском пиру, проявляющего в присутствии князя непростительные вольности по отношению к его жене. Наказание Алешей Тугарина, в имени которого усматривается отголосок имени половецкого Тугор-кана, по мнению исследователей русских былин, отражает отношение народа к бесчинствам кочевников и антинародной политике княжеского сближения с ними: «враг принят с почестями, чувствует себя хозяином, а русский великий князь перед ним пресмыкается и раболепствует»³. Выразитель народных стремлений, русский богатырь Алеша Попович положил конец этому позору, унижению князя и его жены.

В мультфильме «Алеша Попович и Тугарин Змей» последний из персонажей не меняет своей функции в тексте, но практически полностью утрачивает зооморфную сущность, которая проявляет себя лишь в некоторых поведенческих чертах (Тугарин рычит, стремительно передвигается на четырех конечностях). В мультфильме это гигантских размеров мужчина монголоидной внешности, он действует в окружении полчищ кочевников, совершающих набеги на Русь. Данную характеристику Тугарина усиливает присутствие в мультсериале еще одного внешнего врага – тощего хана *Бекета*, реплики которого отличает весьма заметный фонетико-интонационный акцент, а их синтаксис стилизован под ломаную речь носителя тюркских языков: «Эй-й, Добрыня, я слышу: идет кто-то. Топ, топ, топ. А это ты. Ах, Колыван – нехороший человек, рассорить нас хотел». В отличие от Тугарина, демонстрирующего в столкновении с богатырем звериную силу и мощь, Бекет весьма коварен – он нападает на менее сильного врага, раболепствуя перед русским богатырем: «Ты не сердчай, Добрыня Никитич. Ну, сам посуди, видано ли дело, чтобы ханы князьям русским дань платили. Да надо мной уже все соседи смеются». Тугарин, свирепый антагонист богатыря, ужасающий своей силой и мощью, в мультфильме оказывается

¹ Цит. по: Пропп В. Я. Русский героический эпос. – Москва: Художественная литература, 1958. – С. 210.

² Там же. – С. 213.

³ Там же. – С. 224.

побежденным комической «свитой» Алеши Поповича, состоящей из его воспитателя Тихона, невесты Любавы, ее бабки и их животных.

Борьба Алеши с Тугариным сюжетно близка описанию столкновения **Ильи Муромца с Идолищем**, которое В. Я. Пропп считал более поздней переработкой известного сюжета¹. Идолище, являя собой одновременно человека и чудовище, появляется, согласно былинной традиции, либо в Киеве, центре древнерусской государственности, либо в Царьграде, духовной столице православия, нарушая тем самым гармонию «своего» мира в фольклорном сознании. Не акцентируя внимание на религиозных мотивах подвигов Ильи Муромца по устранению внешнего врага, авторы мультфильма перемещают в Царьград другого антагониста – **Соловья-разбойника**, бой с которым также приписывается народным творчеством Илье Муромцу. Этот сюжет значительно шире представлен в былинной традиции, и именно он стал основой третьего мультфильма в «богатырской» серии арт-студии «Мельница».

В фольклорном тексте бой богатыря с Соловьем случается во время поездки героя из родного дома в Киев. В. Я. Пропп считает данный сюжет последним в схватке героев с чудовищами²: об этом свидетельствует не столько героический, сколько авантюрно-занимательный характер сюжета былины. Мифический враг богатыря, Соловей-разбойник, еще в большей степени, чем Змей Горыныч и Тугарин Змеевич, утрачивает свои зооморфные черты (в текстах упоминаются лишь привычка этого противника богатыря гнездиться на деревьях, а также способность членов его семьи оборачиваться птицами), а описание победы Ильи над Соловьем-разбойником сочетается с описанием другого, не менее важного подвига героя – освобождением Чернигова от вражеского войска. Соловей обладает только одним оружием – способностью свистеть с такой силой, что все живое вокруг умирает. Богатырская сила Ильи состоит лишь в том, что он не боится этого свиста и подстреливает Соловья как обыкновенную дичь. Примечательно, что подвиги Ильи Муромца: освобождение Чернигова, очищение дорог на Киев от Соловья-разбойника – киевский князь не оценивает по достоинству, ругает его *«мужиком, деревенщиной, засельщиной»*, обозначая очевидную классовую подоплеку вражды с богатырем.

В тексте мультфильма Соловей-разбойник чрезвычайно мало разговаривает: его основным оружием является способность свистеть, причем Соловей утрачивает данную способность, лишаясь в ходе повествования одного из передних зубов. При этом сущность вредоносной деятельности Соловья – по сравнению с сюжетом былины – принципиально меняется: антагонист похищает княжескую казну и богатырского коня Бурушку – именно за ним в первую очередь и направляется Илья Муромец в Царьград, попутно совершая множество добрых дел. Победа над Соловьем-разбойником, составлявшая суть былинного конфликта, оказывается на периферии сюжета мультфильма, уступая центральное место реализации мотивов возвращения богатства, утраченного друга и похищенной невесты, более свойственных волшеб-

¹ Пропп В. Я. Русский героический эпос. – Москва: Художественная литература, 1958. – С. 226.

² Там же. – С. 244.

ной сказке как частные проявления семантического инварианта ликвидации вредительства¹.

Завершая описание речевой характеристики антагонистов в трех первых «богатырских» мультфильмах арт-студии «Мельница», обратим внимание на те образы, которых принципиально не могло быть в русских былинах. Это противодействующие Добрыне Никитичу в поисках княжеской племянницы традиционный сказочный антагонист Баба-Яга и «новый» противник – алчный купец Колыван. Если образ Бабы-Яги в своем речевом решении достаточно традиционен², то Колыван являет собой весьма удачную авторскую находку. В русском эпосе Колываном именуется один из малоизвестных «старших» богатырей, который, подобно Святогору, обладал непомерной силой и хотел перевернуть земную твердь³. Имя этого персонажа, по мнению М. Фасмера, может быть образовано от сочетания *Kalevanpoika* (фин.) – «сын Калева», нередко используемого для именования героев финского эпоса⁴. В мультфильмах арт-студии «Мельница» Колыван – это алчный и лживый купец, сподвижник киевского князя, воздействующий на него и на других персонажей как взыскательный кредитор: *«Человек он был, прямо сказать, не простой, то ли от богатства злоба у него была, то ли еще чего, а только много вреда от него народ добрый видывал. А еще говорили, что у него тайная сила была в играх разных»*. Именно Колыван разрабатывает коварный план похищения княжеской племянницы, прагматично мотивируя свой к ней интерес: *«Вот меня хоть возьми, все вроде при мне, а хозяйки в доме нету. Короче, жениться я надумал <...> Да причем здесь любовь-то? Все чин по чину. Я Змей Горыныча зарубил, я тебя освободил – стало быть, тебе замуж за меня идти»*. В речи персонажей мультфильма находит свое отражение неблагоприятная внешность Колывана (ЗАБАВА: *«Ах ты, мухомор старый, пень трухлявый!»*) и его склонность к стяжательству (БАБА-ЯГА (о прощении долга взамен на изготовление приворотного зелья): *«Эх-х-х-х, Колыван, я, можно сказать, на все ради тебя готова, а ты – половину»*; ДОБРЫНЯ (о бегстве Колывана от справедливого суда): *«Пусть бежит – без расписок своих он никто»*). В речевом поведении самого Колывана также на первый план выходит его скаредность (любому из собеседников купец на всем протяжении мультфильма предлагает один и тот же засохший гостинец: *«Угостись пряником»*) и стремление манипулировать должниками (каждый свой диалог Колыван начинает с предложения собеседнику отыгаться: *«Отыгаться хочешь?»*) – после чего заставляет с целью уплаты долга выполнять выгодные для себя действия).

КНЯЗЬ КИЕВСКИЙ: ЗАБА-А-А-А-А-ВУ!? Девуцу княжеских кровей? За тебя?

¹ Более подробно см. об этом: Карпова В. В. Концепт «чудо» в вологодской волшебной сказке: функции текстообразования, система лексических и грамматических репрезентаций: дис. ... канд. филол. наук. – Вологда: [б. и.], 2018. – 214 с.

² Интертекстуальные связи этого образа, как нам кажется, во многом ориентированы на его представление в «Сказке про Федота-стрельца, удалого молодца» Л. Филатова.

³ Гильфердинг А. Ф. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года: в 3 т. – Москва; Ленинград: АН СССР, 1951. – Т. 3. – № 185.

⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Астрель, 2009. – Т. 1. – С. 299.

КОЛЫВАН: *Ты дурного не думай, князь. Я как рассудил: ты мне Забаву отдашь, а я про долг забуду.*

КНЯЗЬ КИЕВСКИЙ: *Да что ж я Забаву как вещь продам? Кстати, какой там долг?*

КОЛЫВАН: *Да, по идее, сорок тысяч.*

КНЯЗЬ КИЕВСКИЙ: *Ох-х, да уж, долг немалый. Ой, да казна пуста. Как зять, Колыван, ты мне даже очень симпатичен, честное слово. Да только захочет ли Забава?*

КОЛЫВАН: *А чего ее спрашивать? Раз – и все!*

КНЯЗЬ КИЕВСКИЙ: *Против воли родную кровь...*

КОЛЫВАН: *Сорок тысяч...*

КНЯЗЬ КИЕВСКИЙ: *Тож же верно.*

Образ Колывана оказался весьма удачной сюжетной находкой авторов мультфильма: не случайно он был растиражирован в интернет-коммуникации, став одним из самых популярных интернет-мемов 2018 и 2019 гг. (КАЛЫВАН¹), с помощью которого пользователи социальных сетей активно обсуждают различные явления социальной и культурной жизни общества.

Выводы

Речевая репрезентация образов антагонистов в мультфильмах арт-студии «Мельница» осуществляется традиционными для вербализации образов персонажей средствами: **личные именованья** антагонистов (*Соловей-разбойник, Колыван, 2GARIN*), их **внешнеречевые характеристики**, стилизованные под фольклорную речь («*Откуда ни возьмись, появился злодей Соловей Разбойник. Ни конному, ни пешему проходу не давал, жег да грабил деревни русские*»), бытовой диалог («*Не умеет летать Горыныч, дедушка его еще умел... а вот он...*») или реплики иной стилистической природы (АЛЕНУШКА (обращаясь к Соловью-разбойнику): «*Что вас заставило встать на скользкий путь грабежа и разбоя?*»), а также **свойства речи самого персонажа** (например, рычание Тугарина, *тюркский акцент* хана Бекета, способность автономных высказываний отдельных голов Змея Горыныча) или **характерные для него коммуникативные действия** (например, свист Соловья-разбойника в сторону противника или навязчивое предложение Колывана угоститься пряником). Вместе с тем в тексте мультфильма происходит заметная трансформация образов персонажей русских былин – в основе этой трансформации обнаруживается стилистический прием бурлескной травести², позволяющий объединить явления различных эпох и культур в единый семиотический комплекс.

Литература

Алеша Попович и Тугарин Змей. 2004. – URL: http://melnitsa.com/project/alyosha_popovich_i_tugarin_zmey (дата обращения: 28.11.2019).

¹ Об интернет-меме КАЛЫВАН более подробно см.: Memepedia. – URL: <https://memepedia.ru/kalyvan/> (дата обращения: 28.11.2019).

² Москвин В. П. Бурлескный стиль: опыт типологии // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2011. – Т. 70. – № 6. – С. 25–37.

- Гильфердинг А. Ф. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года: в 3 т. – Москва; Ленинград: АН СССР, 1949–1951.
- Добрыня Никитич и Змей Горыныч. 2006. – URL: <https://onlinemultfilmy.ru/dobrynya-nikitich-i-zmej-gorynych> (дата обращения: 28.11.2019).
- Драчева Ю. Н. Медиаобраз локальной устной речевой культуры: когнитивно-языковые механизмы: дис. ... д-ра филол. наук. – Вологда: ВоГУ, 2019. – 575 с.
- Илья Муромец и Соловей Разбойник. 2007. – URL: <https://onlinemultfilmy.ru/ilya-muromec-i-solovej-razbojnik> (дата обращения: 28.11.2019).
- Карпова В. В. Концепт «чудо» в вологодской волшебной сказке: функции текстообразования, система лексических и грамматических репрезентаций: дис. ... канд. филол. наук. – Вологда: [б. и.], 2018. – 214 с.
- Мифы народов мира. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Mifologia (дата обращения: 28.11.2019).
- Москвин В. П. Бурлескный стиль: опыт типологии // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2011. – Т. 70. – № 6. – С. 25–37.
- Пропп В. Я. Русский героический эпос. – Москва: Художественная литература, 1958. – 603 с.
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Астрель, 2009. – Т. 1. – 588 с.
- Черноусова И. П. Язык фольклора как отражение этнической ментальности (на материале концептосферы волшебной сказки и былины): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Елец: [б. и.], 2015. – 51 с.

References

- Alesha Popovich i Tugarin Zmei*. 2004. [Alyosha Popovich and Tugarin the Serpent. 2004]. Available at: http://melnitsa.com/project/alyosha_popovich_i_tugarin_zmey (accessed: 28.11.2019).
- Gil'ferding A. F. *Onezhskie byliny, zapissannye A. F. Gil'ferdingom letom 1871 goda: v 3 t.* [Onezhskiy bylinas written by A. F. Gilferding in the summer of 1871: in 3 volumes]. Moscow; Leningrad: AN SSSR, 1949–1951.
- Dobrynia Nikitich i Zmej Gorynych*. 2006. [Dobrynia Nikitich and the Serpent Gorynych. 2006]. Available at: <https://onlinemultfilmy.ru/dobrynya-nikitich-i-zmej-gorynych> (accessed: 28.11.2019).
- Dracheva Iu. N. *Mediaobraz lokal'noi ustnoi rechevoi kul'tury: kognitivno-iazykovye mekhanizmy* [Media image of local oral speech culture: cognitive-language mechanisms: Dr. thesis in Philology]. Vologda: VoGU, 2019. 575 p.
- Il'ia Muromets i Solovei Razboinik*. 2007. [Ilya Muromets and Nightingale the Robber. 2007]. Available at: <https://onlinemultfilmy.ru/ilya-muromec-i-solovej-razbojnik> (accessed: 28.11.2019).
- Karpova V. V. *Kontsept "chudo" v vologodskoi volshebnoi skazke: funktsii tekstoobrazovaniia, sistema leksicheskikh i grammaticheskikh reprezentatsii* [The concept "miracle" in Vologda wonder story: functions of text formation, the system of lexical and grammatical representations: PhD thesis in Philology]. Vologda, 2018. 214 p.
- Mify narodov mira* [Myths of the World]. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Mifologia (accessed: 28.11.2019).
- Moskvin V. P. *Burlesknyi stil': opyt tipologii* [Burlesque style: towards a typology]. *Izvestiia RAN. Serii literatury i iazyka* [The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and language], 2011, vol. 70, no. 6, pp. 25–37.
- Propp V. Ia. *Russkii geroicheskii epos* [Russian heroic epic]. Moscow: Khudozhestvennaia literatura, 1958. 603 z.
- Fasmer M. *Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka: v 4 t.* [Etymological dictionary of the Russian language: in 4 volumes]. Moscow: Astrel', 2009, vol. 1. 588 p.

Chernousova I. P. *Iazyk fol'klora kak otrazhenie etnicheskoi mental'nosti (na materiale kontseptosfery volshebnoi skazki i byliny)* [Folklore language as a reflection of the Russian mentality (towards the conceptual sphere of a wonder story and a bylina): abstract Dr. thesis in Philology]. Elets, 2015. 51 p.

Для цитирования: Ильина Е. Н., Тиво В. С. Вербализация образа антагониста: от былины к мультфильму // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 39–48. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-3

For citation: Ilyina E. N., Tivo V. S. Verbalization of the antagonist image: from the bylina to the animated film. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 39–48. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-3

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-4

УДК 8134

© Искандари М., Саиди А., 2020

Искандари Махнуш

Доктор филологических наук,
старший преподаватель,
Университет имени Алламе Табатабаи
(Тегеран, Иран)
E-mail: eskandari.mahnush@gmail.com

Iskandari Mahnush

Doctor of Philology, Senior Lecturer,
Allameh Tabataba'i University
(Tehran, Iran)
E-mail: eskandari.mahnush@gmail.com

Саиди Али

Кандидат филологических наук,
Университет имени Алламе Табатабаи
(Тегеран, Иран)
E-mail: a.saeidi1364@gmail.com

Saeidi Ali

PhD in Philology,
Allameh Tabataba'i University
(Tehran, Iran)
E-mail: a.saeidi1364@gmail.com

**ЭПЕНТЕЗА КАК ФОНЕТИЧЕСКИЙ
ПРОЦЕСС В РУССКОМ И
ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ**

**EPENTHESIS AS A PHONETIC
PROCESS IN THE RUSSIAN AND
PERSIAN LANGUAGES**

Аннотация. Эпентеза – фонетический процесс, в результате которого в слово добавляется звук (согласный или гласный). Этот фонетический процесс происходит в русском и персидском языках для создания хорошей фонетической формы. В статье рассматриваются случаи появления эпентетического гласного и согласного в русских и персидских словах для того, чтобы найти сходства и различия между этими двумя языками при возникновении данного фонетического процесса. Доказывается, что нарос и анаптиксис в обоих языках встречается по одинаковым причинам: в результате зияния или стечения согласных.

Abstract. Epenthesis is a phonetic process that adds sound (consonant or vowel) to a word. This phonetic process takes place in Russian and Persian to create a good phonetic form. The article discusses the occurrence of an epenthetic vowel and consonant in Russian and Persian words in order to find similarities and differences between the two languages in the origin of this phonetic process. It is proved that excrescence (addition of a consonant) and anaptyxis (addition of a vowel) in both languages are found for the same reasons i.e. as a result of gaping or confluence of consonants.

Ключевые слова: эпентеза, русский язык, персидский язык, нарос, анаптиксис

Keywords: epenthesis, the Russian language, the Persian language, excrescence, anaptyxis

Введение

Вопрос о фонетических процессах с давних времен привлекал внимание многих русских и персидских филологов, эта тема раскрыта в русских и персидских книгах и учебниках по фонетике. Такие лингвисты, как А. А. Реформатский, В. Н. Ярцева, Али Ашраф Садеги, Мехди Мешкатаддини, Модарреси Гаввами, Алие Корде Зафаран Лу, в своих исследованиях изучили фонетические процессы, однако никто не касался темы сопоставления данных явлений в русском и персидском языках.

Эпентеза – фонетический процесс добавления одного или нескольких звуков к слову, встречающийся в обоих языках. Благодаря ему появляется возможность достичь хорошей фонетической формы. В статье сопоставляются случаи нароста и анаптика в русском и персидском языках для обнаружения сходства и различия между двумя языками.

Основная часть

«Так как звуки речи произносятся не изолированно, а в звуковой цепи связной речи, то звуки могут, во-первых, влиять друг на друга, особенно соседние, когда рекурсия предыдущего звука взаимодействует с экскурсией последующего, и, во-вторых, испытывать влияние общих условий произношения (влияние начала и конца слова, характера слога, положения под ударением или в безударном слоге)»¹.

Основными фонетическими процессами считаются:

- ассимиляция, т. е. уподобление одного звука другому;
- диссимиляция, т. е. обратная ассимиляция или изменение одного из похожих звуков;
- аккомодация, т. е. частичное приспособление артикуляции смежного согласного или гласного;
- эпентеза, или добавление одного звука к слову;
- редукция, или ослабление звучания гласных в безударном положении;
- сингармонизм, т. е. «морфолого-фонетическое явление, состоящее в уподоблении гласных (иногда согласных) в рамках одного слова по одному или нескольким фонетическим признакам, таким как ряд, подъем (открытость) или огубленность»².

В данной статье рассматривается эпентеза как явление, свойственное персидскому и русскому языкам.

Эпентеза – фонетический процесс, в котором к слову добавляется один звук. В «Большом энциклопедическом словаре» (под редакцией А. М. Прохорова) к слову «эпентеза» дается следующее определение: «фонетическое явление, известное как возникновение в слове дополнительного звука»³. А. А. Реформатский определяет эпентезу так: «фонетическое явление, добавление одного или более звуков в слово»⁴.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» (под редакцией В. Н. Ярцевой) читаем следующее: «один из видов комбинированных изменений звуков – возникновение в слове дополнительного неэтимологического звука (гласного или согласного)»⁵. Такие русские исследователи, как О. С. Ахманова, Н. А. Грязнова, Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон, работали над этим лингвистическим феноменом в русском языке. М. Мешкатаддини, А. Корде Зафаран Лу анализировали данный вопрос в персидском языке.

¹ Реформатский А. А. Введение в языковедение. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – С. 243.

² Сингармонизм. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сингармонизм> (дата обращения: 23.09.2019).

³ Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / под редакцией А. М. Прохорова. – Москва: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2. – С. 149.

⁴ Реформатский А. А. Введение в языковедение. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – С. 112.

⁵ Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 593.

А. А. Садеги в своей книге отмечает, что «в персидском языке не встречается слога, начинающегося на гласный, в этом языке нет случаев зияния, поскольку слоговая структура персидского языка – СГС(С), именно поэтому в словах данного языка не возникает такое явление, как эпентеза»¹. Однако в персидском языке эпентеза все-таки встречается, поскольку некоторые суффиксы: (ی اسم ساز) /i/, участвующий в образовании имен существительных, (ی اسم صفت ساز) /i/, участвующий в образовании имен прилагательных, (ی نکره) /i/, участвующий в образовании категории неопределенности по отношению к полю знаний говорящего и адресата речи, (ان جمع) /an/, (کسرہ اضافہ) /e/ в изафетных конструкциях, (کسرہ وصفی) /e/ в описательных конструкциях – начинаются на гласный, если слово, к которому добавляются эти суффиксы, оканчивается на гласный, то между ними возникает зияние и происходит нарост, или добавление согласного, как частный случай эпентезы. В том случае, когда два или три согласных следуют друг за другом, появляется анаптаксис, или добавление гласного.

Согласно А. Н. Заниной, «концептуальная характеристика эпентезы как дополнительного вставляемого звука может быть оправдана стремлением говорящего облегчить трудное в артикуляционном плане звуко сочетание»². В ее работе «Энантиоприрода эпентезированной формы слова»³ указывается, что чаще всего в речи эпентеза возникает по следующим причинам:

- 1) при освоении заимствований с несвойственными родному языку сочетаниями звуков;
- 2) как дополнительный, вставочный звук, служащий для облегчения произношения трудного в артикуляционном отношении звуко сочетания;
- 3) как результат избыточной силлабификации, при которой отдельные сегменты могут образовывать слоги с пустыми приступом и ядром. При этом фонетический статус пустых слоговых позиций регулируется правилами вставки.

Результатом эпентезации является возникновение «хорошей формы»⁴. В русском и персидском языках существует много примеров возникновения эпентезы. В персидском языке встречаются:

- 1) случаи добавления согласного к слову, или нарост;
- 2) случаи добавления гласного к слову, или анаптаксис.

Нарост, или добавление согласного, в персидском языке возникает в случае зияния, или хиатуса в слове. Для персидского языка не свойственно сочетание двух гласных, которое приводит к неправильной слоговой структуре, благодаря наросту исправляется неправильная слоговая структура слов.

¹ صادقی، علی اشرف. "التقاء مصوت ها و مسئله صامت های میانجی". مسائل تاریخی زبان فارسی. تهران. 1380. ص 114.

² Занина А. Н. Энантиоприрода эпентезированной формы слова: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь: [б. и.], 2010. – С. 120.

³ Занина А. Н. Энантиоприрода эпентезированной формы слова: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь: [б. и.], 2010. – 156 с.

⁴ Быков А. А. Словообразование и заимствование. – URL: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p1.php (дата обращения: 23.09.2019).

Этот фонетический процесс встречается и в некоторых русских словах, так как для русского языка зияние также не свойственно. Следовательно, причина возникновения нароста в обоих языках одинакова.

Между персидскими лингвистами существует разногласие о количестве согласных, употребляемых в качестве нароста. М. Мешкатаддини перечисляет семь согласных, добавляемых к середине слова: /d/, /h/, /g/, /w/, /v/, /j/, /ʔ/¹, а А. Корде Зафаран Лу говорит о десяти таких согласных: /h/, /g/, /d/, /v/, /k/, /t/, /j/, /w/, /ʔ/, /f/².

Мы приведем примеры добавления каждого из этих согласных к словам в персидском языке:

1) согласный /j/:

آقایان /агайан/ aqa + an = aqajan

روحانیون /руханийун/ rohani + un = rohanijun

شیعیان /шиайан/ šiʔe + an = šiʔæjan

سپاهیان /сепагийан/ sepahi + an = sepahijan

2) согласный /h/:

باهام /бахам/ ba + æm = baham

آقاها /агахе/ aqa + e = aqahe

ناخداها /находахе/ nakhoda + e = nakhodahe

باوفاها /бавафахе/ bavafa + e = bavafahe

3) согласный /ʔ/:

رادیوئی /радиоий/ radio + i = radioʔi

بالائی /балайи/ bala + i = balaʔi

تابلوئه /табллойе/ tablo + e = tabloʔe

نامه ات /намейат/ name + at = nameʔæt

4) согласный /k/:

نیاکان /нийакан/ nija + an = nijakan

5) согласный /d/:

بدان /бедан/ be + an = bedan

بدو /беду/ be + u = bedu

6) согласный /w/:

بانوان /банован/ banu + an = banowan

گریه نو /герйеу/ gerje + u = gerjewu

7) согласный /t/:

خوردتاش /хордатеш/ xorde + eš = xordæteš

دیدتاش /дидатеш/ dide + eš = didæteš

8) согласный /v/:

دوم /доввом/ do + om = dovvom

سوم /севвом/ se + om = sevvom

9) согласный /f/:

سبزیجات /сабзиджат/ sabzi + at = sabzifat

صیفیجات /сейфиджат/ sejfi + at = sejfifat

ترشیجات /торшиджат/ torshi + at = torshifat

¹ مشکوه الدینی، محمد. ساخت اوایی زبان، مشهد. 1377. ص. 141.

² کرد زعفرانلو کامیوزیا، عالیہ. واج شناسی، رویکرد های قاعده بنیاد. تهران. 1385. ص. 117.

شیرینیدجات /шириниджат/ shirini +at = shiriniġat

10) согласный /g/:

بجگی /бачеги/ bæcce + i = bæccegi

سادگی /садеги/ sade + i = sadeġi

مغیجگان /могбачеган/ moghbache + an = moghbacheġan

رافتگان /рафтеган/ rafte + an = rafteġan

А. А. Реформатский перечисляет три случая эпентезы в русском языке:

1) «согласные [в], [г] или [ж] между гласными в случае «зияния», т. е. непосредственного соседства двух гласных, в просторечии: *Ларивон, Родивон, Левонтий*, а также *радиво, какаво* в детской речи;

2) согласный [в] в окончаниях родительного падежа единственного числа прилагательных [злѡво], [дѡброво];

3) мгновенный звук между двумя соседними длительными, например: *ндрав* (нрав), *страм* (срам)»¹.

Из вышеуказанного можно сделать вывод о том, что все случаи эпентезы, на которые указал А. А. Реформатский, входят в число нароста. В русском языке также встречаются случаи нароста «при освоении заимствований с несвойственными родному языку сочетаниями звуков. Например, нехарактерные для русского языка зияния <...> приводят к возникновению согласного [j]: Персия < Persia, ария < итал. aġia <...>»².

Анаптиксис, или добавление гласного, в персидском языке встречается в двух случаях: во-первых, при стечении согласных с целью облегчения произношения, и, во-вторых, в персидских стихотворениях для соблюдения стихотворного метра. Анаптиксис, в отличие от нароста, имеет факультативный характер.

Иногда в персидском языке слоговая структура (C)CCGCC превращается в (C)CCGCC при помощи гласных /e/ или /æ/. В большинстве случаев гласный /e/ употребляется в качестве добавляемого гласного в слове.

В персидском языке можно выделить 4 гласных, употребляемых в качестве эпентетического гласного. Случаи анаптиксиса встречаются в указанных ниже словах:

1) гласный /e/:

کرم /керем/ creme – kerem

کلاس /келас/ clas – kelas

ترن /теран/ train – teræn

ترافیک /терафик/ traffic – terafik

تراکتور /терактор/ tracteur – teraktor

2) гласный /o/:

پروژه /породже/ project – poroġe

گلوکز /голокоз/ glucose – golokoz

پروسه /поросе/ procé – porose

3) гласный /i/:

گیریم /гирим/ grime – girime

پرینت /пиринт/ print – pirint

¹ Реформатский А. А. Введение в языковедение. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – С. 206.

² Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 593.

کریستال /киристал/ christal – kiristal

4) гласный /u/:

بروشور /бурушур/ brochure – burušur

کروکی /куруки/ croquis – kuruki

В русском языке также встречаются случаи анаптаксиса. Мы обнаружили ряд слов, в которых наблюдается данный фонетический процесс:

1. Нюрнберг, который превратился в Нюренберг¹.

2. «Кулуп» < «клуб», «акыт» < «акт». Эпентезы часто встречаются в ненормированной речи (в просторечии, диалектах, детской речи); например, «радиво», «скорпиён», «ндрав», «страм»².

3. «Самым распространенным является случай появления эпентетического элемента между согласным (глухим / звонким, взрывным / фрикативным) и [p] в звуко-сочетаниях: [тр]: мет[ə]р, лит[ə]р; [др]: кад[ə]р, кед[ə]р, сид[ə]р; [кр]: ак[ə]р, фи-ак[ə]р; [гр]: нег[ə]р; [вр]: лав[ə]р, мав[ə]р. Эпентетический гласный неполного образования возникает и в словоконечном сочетании двух согласных и [p]: [стр]: ре-ест[ə]р, алебастр[ə]р, министр[ə]р; [ктр]: спектр[ə]р; [ндр]: Александ[ə]р; [нтр]: цент[ə]р. Аналогичным образом эпентетический гласный неполного образования появляется между согласным и сонантом [м]: [тм]: рит[ə]м; [зм]: организ[ə]м, реализ[ə]м, классицизм[ə]м. Таким образом, образованным русским свойственно употребление эпентетического гласного неполного образования (форм с участием артикуляционно редуцированной эпентезы) в словоконечных сочетаниях СОГЛАСНЫЙ + [p]/[м]»³.

Выводы

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В обоих языках встречается такой фонетический процесс, как эпентеза.
2. Анаптаксис, или добавление эпентетического гласного к слову, происходит в результате стечения гласных.
3. Случаи нароста, или добавления эпентетического согласного, возникают по причине «зияния».
4. В обоих языках благодаря эпентезе появляется возможность достичь «хорошей формы».
5. Встречаются случаи добавления эпентетического звука к заимствованным словам с целью адаптации их слоговой структуры.
6. В персидском языке анаптаксис используется в стихотворениях для соблюдения стихотворного метра.

¹ Панькин В. М., Филиппов А. В. Языковые контакты: краткий словарь. – Москва: Флинта; Наука, 2011. – С. 132.

² Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 593.

³ Быков А. А. Словообразование и заимствование. – URL: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p1.php (дата обращения: 23.09.2019).

Литература

- Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / под редакцией А. М. Прохорова. – Москва: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2. – 862 с.
- Быков А. А. Словообразование и заимствование. – URL: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p1.php (дата обращения: 23.09.2019).
- Занина А. Н. Энантиоприрода эпентезированной формы слова: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь: [б. и.], 2010. – 156 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
- Панькин В. М., Филиппов А. В. Языковые контакты: краткий словарь. – Москва: Флинта; Наука, 2011. – 156 с.
- Реформатский А. А. Введение в языковедение. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.
- Сингармонизм. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сингармонизм> (дата обращения: 23.09.2019).
- صادقی، علی اشرف. "التقاء مصوت ها و مسئله صامت های میانجی". مسائل تاریخی زبان فارسی. – تهران. 1380.
- [Садеги Али Ашраф. Сохранение гласных и проблема промежуточных согласных // Исторические вопросы персидского языка. – 2001. – № 6. – С. 3–22].
- مشکوه الدینی، محمد. ساخت اوایی زبان، – مشهد. 1377.
- [Мешкатаддини Мухаммед. Звуковой рисунок языка: введение в генеративную фонологию. – Мешхед: Ferdowsi, 1998. – 264 с.]
- کرد زعفرانلو کامیوزیا، عالیہ. واج شناسی، رویکرد های قاعده بنیاد. – تهران. 1385.
- [Корде Зафаран Лу Камбозиа Алие. Фонология: основанные на системе правил подходы и их применение в персидском языке. – Тегеран: Samt, 2005. – 466 с.]

References

- Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar'*: v 2 t. [Big Encyclopedic Dictionary: in 2 volumes; ed. by A. M. Prokhorov]. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1991, vol. 2. 862 p.
- Bykov A. A. *Slovoobrazovanie i zaимstvovanie* [Word formation and borrowing]. Available at: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p1.php (accessed: 23.09.2019).
- Zanina A. N. *Enantiopririoda epentezirovannoi formy slova* [Enantio nature of the epenthized form of the word: PhD thesis in Philology]. Tver', 2010. 156 p.
- Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary; ed. by V. N. Yartseva]. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1990. 682 p.
- Pan'kin V. M., Filippov A. V. *Iazykovye kontakty: kratkii slovar'* [Language contacts: a short dictionary]. Moscow: Flinta; Nauka, 2011. 156 p.
- Reformatskii A. A. *Vvedenie v iazykovedenie* [Introduction to linguistics]. Moscow: Aspekt Press, 2004. 536 p.
- Singarmozizm* [Vowel harmony]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сингармонизм> (accessed: 23.09.2019).
- Sadeghi Ali Ashraf. Sokhranenie glasnykh i problema promezhutochnykh soglasnykh [Conservation of Vowels and the Problem of Intermediate Consonants]. *Istoricheskie voprosy persidskogo iazyka* [Historical issues of Persian language], 2001, no. 6, pp. 3–22.
- صادقی، علی اشرف. "التقاء مصوت ها و مسئله صامت های میانجی". مسائل تاریخی زبان فارسی. – تهران. 1380.
- Meshkataddini Mukhammed. *Zvukovoi risunok iazyka: vvedenie v generativnuiu fonologiiu* [Sound pattern of language: an introduction to generative phonology]. Meshkhed: Ferdowsi, 1998. 264 p.
- مشکوه الدینی، محمد. ساخت اوایی زبان، – مشهد. 1377.

Korde Zafaran Lu Kambozia Alie. *Fonologiia: osnovannye na sisteme pravil podkhody i ikh primeneniye v persidskom iazyke* [Phonology: Rule-based Approaches & Their Applications in Persian]. Tehran: Samt, 2005. 466 p.

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیہ. واج شناسی، رویکرد های قاعده بنیاد. – تهران. 1385.

Для цитирования: *Искандари М., Сауди А.* Эпентеза как фонетический процесс в русском и персидском языках // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 49–56. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-4

For citation: Iskandari M., Saeidi A. Epenthesis as a phonetic process in the Russian and Persian languages. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 49–56. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-4

Капина Ольга Николаевна

Учитель,
Вологодский педагогический колледж
(Вологда, Россия)
E-mail: gusevaon@lenta.ru

Kapina Olga Nikolaevna

Teacher,
Vologda pedagogical college
(Vologda, Russia)
E-mail: gusevaon@lenta.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ОППОЗИЦИИ
«ГОРОД / ДЕРЕВНЯ» В СКАЗЕ
В. И. БЕЛОВА «МАНИКЮР»**

**REALIZATION OF OPPOSITION
“CITY / VILLAGE” IN THE
V. I. BELOV'S SKAZ “MANICURE”**

Аннотация. Автор рассматривает основные подходы филологической науки к понятию «сказ» и к его языковым особенностям. В статье осуществлена реконструкция коммуникативного портрета повествователя в сказе В. И. Белова «Маникюр», а также описан уровень речевой репрезентации персонажей произведения, определяющий способы реализации оппозиции «Город / Деревня», «Свое / Чужое».

Abstract. The author considers the main approaches of philological science to the concept of “skaz” and its linguistic features. The article reconstructs the communicative portrait of the narrator in V. I. Belov's skaz “Manicure”, describes the characters’ speech representation level, which determines the ways related to realization of the language opposition “City / Village”, “One's own / Another's”.

Ключевые слова: сказ, В. И. Белов, языковая оппозиция, коммуникативный портрет

Keywords: skaz, V. I. Belov, language opposition, communicative portrait

Введение

В. И. Белов является одним из самых ярких представителей феномена так называемой «деревенской прозы», наиболее выразительно проявившей себя в 1960–1980-х гг. В своем творчестве данный автор сумел достаточно органично соединить две системы мировосприятия – городскую и деревенскую. Каждая из этих систем имеет свои особые характеристики, репрезентируемые на разных уровнях литературного произведения как художественной целостности – в том числе и на уровне языкового оформления текста, включающего в себя собственно языковые средства с учетом влияния их семантики и смыслов на идейно-тематический и иные структурные компоненты произведения. Интерес филологов к личности и творчеству автора неуклонно растет: появляются все новые и новые исследования. В центре внимания ученых оказывается прежде всего литературоведческий аспект корпуса его текстов: так, творчество В. И. Белова рассматривается главным образом в контексте анализа и изучения истории концепции деревенской прозы (исследования

И. Н. Новожеевой¹). В последнее время филологическая наука трактует творчество писателя и в контексте понятия «вологодский текст» (работы Г. В. Судакова², коллективная монография «Повесть В. И. Белова “Привычное дело” как вологодский текст»³).

Можно отметить, что с позиции литературоведения В. И. Белов изучен в достаточно полной мере: рассмотрена специфика функционирования различных художественных категорий, проанализированы пространственно-временные координаты художественной картины мира в прозе писателя (Я. В. Сальникова⁴), описаны особенности реализации структурно-содержательных элементов текста: например, реализации различных мотивов и в прозе, и в драматургии (А. Ю. Мещанский⁵). Кроме того, исследованы значимые для автора оппозитивные образы города и деревни, а также внутритекстовые связи произведений друг с другом (работы А. В. Федоровой⁶, Н. А. Гавриловой⁷). С позиции лингвистической науки произведения В. И. Белова традиционно представляют интерес как репрезентанты прежде всего региональной (диалектной) речевой культуры и картины мира, национальной картины мира (статьи Е. Н. Ильиной, Н. Л. Фишер⁸, Т. Е. Аркатовой⁹). Опыт системного лингвистического изучения его творчества представлен в словаре «Народное слово в произведениях В. И. Белова»¹⁰, автором-составителем которого выступила Л. Г. Яцкевич. Можно отметить, что в той или иной степени выполнены описание и анализ основных языковых особенностей творчества писателя: прежде всего лексических (описаны диалектизмы,

¹ Новожеева И. Н. Концепция человека в деревенской прозе 1960–1980-х годов: по произведениям В. Астафьева, Ф. Абрамова, В. Белова, В. Распутина, В. Шукшина: дис. ... канд. филол. наук. – Брянск: [б. и.], 2007. – 212 с.

² Судаков Г. В. Проза В. И. Белова как образец «вологодского» текста // Литература в школе. – 2017. – № 9. – С. 2–6.

³ Баранов С. Ю., Воронина Т. Н., Головкина С. Х., Ильина Е. Н., Патапенко С. Н., Розанов Ю. В., Федорова А. В., Фишер Н. Л. Повесть В. И. Белова «Привычное дело» как вологодский текст. – Вологда: ИП А. В. Киселев, 2016. – 191 с.

⁴ Сальникова Я. В. Художественная картина мира в прозе В. Белова: пространственно-временные координаты: дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж: [б. и.], 2011. – 176 с.

⁵ Мещанский А. Ю. Мотив «разлада» в драматургии В. И. Белова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-razlada-v-dramaturgii-v-belova> (дата обращения: 19.01.2020).

⁶ Федорова А. В. Роль образов Москвы и Вологды в реализации оппозиции Город / Деревня в трилогии В. Белова «Час шестый» // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 3 (64). – С. 91–94.

⁷ Гаврилова Н. А. Романы В. И. Белова «Кануны», «Год великого перелома», «Час шестый» как художественная целостность: дис. ... канд. филол. наук. – Череповец: [б. и.], 2002. – 165 с.

⁸ Ильина Е. Н., Фишер Н. Л. Система ценностей диалектной картины мира и ее отражение в прозе В. И. Белова // Русский язык в современном мире. – 2013. – № 1. – С. 665–671.

⁹ Аркатова Т. Е. Национальный образ мира в прозе В. И. Белова: дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток: [б. и.], 2008. – 195 с.

¹⁰ Народное слово в произведениях В. И. Белова: словарь / автор-составитель Л. Г. Яцкевич. – Вологда: ВИРО, 2000. – 214 с.

регионализмы, колоризмы – Г. В. Судаков¹, Р. В. Попов²), грамматических (О. Н. Гусева³).

Мир города и мир деревни тесно переплетены в художественном пространстве В. И. Белова: каждый из них в той или иной степени представлен и в крупных, в том числе знаковых произведениях автора (например, повесть «Привычное дело», трилогия «Кануны», «Год великого перелома», «Час шестой», «Целуются зори»), и в малой прозе. Специфика эпических жанров, таких как роман, повесть, рассказ и т. д., позволяет автору реализовать структурно-содержательную оппозицию «Город / Деревня» как в рамках субъектной организации повествования, в композиции текста, так и в его образной системе.

Стоит отметить, что при наличии работ, исследующих оппозицию «Город / Деревня» в произведениях В. И. Белова на уровне организации сюжета, системы персонажей, специфики реализации конфликта и т. д., недостаточно изучена речевая репрезентация этой оппозиции в творчестве писателя. Специальных работ, посвященных данной проблеме и ориентированных преимущественно на лингвистический анализ текстов автора, нам неизвестно.

Однако стоит отметить, что «крестьянский сын Белов, который сам вырос в деревне и немало поработал на равных со своими земляками, по естественной логике народной жизни поднявшись к высотам культуры, не утратил органичных духовных связей со своей родовой средой. Он лишь глубже понял мироощущение современной деревни, отразившееся, в частности, в стихии народного языка. Мету использования этой стихии определили живая речевая среда, непосредственность общения с ней, а также природный вкус писателя и опыт мастеров-классиков»⁴. Жанром, который в полной мере аккумулирует в себе народное мирознание и мировосприятие, переплетение городского и деревенского пространств, является сказ.

Цель настоящего исследования – анализ сказа «Маникюр» как одного из репрезентантов культурно-семантической оппозиции «Город / Деревня» в творчестве В. И. Белова.

Основная часть

Одним из ярких произведений В. И. Белова, написанных в форме сказа, является произведение «Маникюр» (с подзаголовком «Монолог доярки»), созданное в 1970 г. В это время советская литература активно шла по пути изменения своих философско-эстетических координат и расширения повествовательных форм. Во многом изменилось авторское отношение к функции художественной литературы как

¹ Судаков Г. В. Цветообозначения в художественных текстах В. И. Белова // Беловский сборник / под редакцией Г. В. Судакова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 182–186.

² Попов Р. В. Лексические приметы времени в романе В. И. Белова «Все впереди» // Беловский сборник / под редакцией Г. В. Судакова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 176–181.

³ Гусева О. Н. Региональные синтаксические особенности повести В. И. Белова «Привычное дело» // Вологодский текст в русской культуре: сборник статей по материалам конференции. – Вологда: Легия, 2015. – С. 129–135.

⁴ Оботуров В. А. Самим собою оставаясь // Наш современник. – 1979. – № 10. – С. 158.

искусства и, соответственно, отношение к реципиенту-читателю. Иными словами, усилилась ее коммуникативная направленность: теперь основной задачей писателя стало создание такого коммуникативного пространства текста, в котором читатель был бы активно включен в процесс разворачивания сюжета и при этом освобожден от непосредственного восприятия господствующей (а иногда и довлеющей) авторской позиции.

Это вызвало, по мнению Б. Тесмер, «новое открытие и возрождение сказа или сказообразных структур в эпических жанрах в 60-е и 70-е годы»¹. Ориентация на читателя и его восприятие текста обуславливает появление в творчестве ведущих советских писателей, таких как Ф. Абрамов, В. Шукшин, В. Белов, произведений, в которых речь автора и речь персонажей оказывается органически слитной. Это детерминирует естественные изменения в речевом и коммуникативном плане организации художественных текстов, написанных указанными авторами, в данный период развития русской литературы.

Иными словами, благодаря появлению в художественном произведении нового, не-авторского языкового сознания (пусть и имитированного), читатель более полно усваивает те культурные, социальные, аксиологические установки, которые хочет передать автор. Сказ как специфическая форма нарратива определяется, по мнению В. В. Виноградова, как «своеобразная литературно-художественная ориентация на устный монолог повествующего типа, <...> художественная имитация монологической речи, которая, воплощая в себе повествовательную фабулу, как будто строится в порядке ее непосредственного говорения»².

Стоит отметить, что жанровые особенности сказа детерминируют специфику реализации в художественном тексте основных сюжетно- и идейнообразующих его элементов. В филологической науке существуют различные подходы к дефиниции сказа и к определению его жанровой специфики. Тем не менее при разнообразии трактовок многие исследователи, такие как Б. О. Корман³, Е. Г. Мущенко, В. П. Скобелев, Л. Е. Кройчик⁴, Ю. Н. Тынянов⁵, единодушны в том, что сказ:

1) ориентирован на имитацию устной речи и, соответственно, на читателя-собеседника;

2) представляет собой «двухголосое» повествование, чаще всего связанное с демократически настроенными представителями социума.

В филологической науке принято выделять два типа сказа (Ю. Н. Тынянов⁶):

¹ Тесмер Б. Повествовательные структуры в русской прозе 60-х – 70-х годов (на примере творчества В. Белова) // Писатель в литературном процессе. – Вологда: Вологодский государственный педагогический институт, 1991. – С. 88.

² Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. О языке художественной прозы. – Москва: Наука, 1980. – С. 49.

³ Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. – Москва: Просвещение, 1972. – 110 с.

⁴ Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1978. – 287 с.

⁵ Тынянов Ю. Н. Литературное сегодня // Тынянов Ю. Н. Поэтика. Теория литературы. Кино. – Москва: Наука, 1977. – С. 150–166.

⁶ Там же.

- характерный сказ;
- орнаментальный сказ.

Характерный сказ представляет собой особую форму нарратива, детерминированного прежде всего образом конкретного рассказчика-повествователя (нарратора), языковое сознание которого и обуславливает течение повествования.

Орнаментальный сказ, по мнению В. Шмида, отражает «не один облик нарратора, а целую гамму голосов и масок» и не отсылает «ни к какой личной повествовательной инстанции»¹.

Говоря о признаках сказа, мы ориентируемся на концепцию В. Шмида². Исследователь отмечает 7 признаков, детерминирующих специфику этой языковой картины мира, языкового сознания, репрезентируемого рассказчиком (нарратором):

1. Нарраториальность (сказ – текст рассказчика, а не персонажа).
2. Ограниченность умственного горизонта нарратора (как правило, рассказчик – представитель народной среды, отдаленный от автора произведения в плане кругозора).
3. Двухголосость (в сказе присутствует демократически ориентированный рассказчик и автор, имитирующий его речь и воссоздающий его языковую картину мира).
4. Устность (ориентация на устное воспроизведение).
5. Спонтанность (речь рассказчика представлена в тексте как развивающийся процесс).
6. Разговорность (речевой рисунок сказа обусловлен наличием в нем представителя определенной социокультурной среды, предполагающей использование в тексте разговорных (как на лексическом, так и на грамматическом уровне речи) и потенциально ошибочных элементов).
7. Диалогичность (сказ предполагает наличие благожелательно настроенного слушателя и соответствующие речевые реакции нарратора).

В контексте творчества В. И. Белова и его сказа «Маникюр» обозначенные особенности и признаки этого повествовательного жанра детерминируют наличие указанной нами оппозиции «Город / Деревня»: рассказчица (доярка, представитель деревенской (т. е. демократической социокультурной) среды) приезжает к брату-полковнику в город (представитель городского пространства).

Кроме того, стоит отметить, что для реципиента-читателя нарратор в той или иной степени осуществляет функцию проводника между двумя типами культур, обладающих рядом определенных когнитивных и ценностных установок. Это обуславливает наличие в сюжетной структуре сказа специфически организованного хронотопа, выражающего позицию прежде всего повествователя, ориентированного на локальную (деревенскую) культуру и ее социокультурные ценности, не совпадающие с установками оппозитивной (городской) среды.

Так, в контексте организации художественного пространства сказа для рассказчицы концептуально важным является социогенетически обусловленная оппозиция «Свое / Чужое», репрезентируемая в частной оппозиции «Город /

¹ Шмид В. Нарратология. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – С. 190.

² Там же. – С. 186–189.

Деревня». Как «свое» мыслятся следующие топосы: родная деревня, железнодорожная станция («Как вышла на своей-то станции, так сердце и зашлось»¹), рабочая зона доярки («из-под коров»).

«Свое» пространство в речи повествователя эксплицировано лексическим элементом «Домой» («Лучше уж дома держать, не показывать»; «Отправь домой ради Христа»; «Нет, говорю, поеду и поеду домой»; «Не надо и гостинцев, поскорей бы домой»). В качестве чужого пространства в языковом сознании нарратора репрезентированы такие топосы, как Москва («Уж не утерплю, расскажу, как я в Москву-то слетала»), Кремль как символ Москвы – т. е. маркер «чужого» («Из-под коров да под самый Кремль»), «поликмахтерская» (парикмахерская), магазин, ресторан, вокзал, улицы – иными словами, многие элементы инфраструктуры города.

В рамках организации художественного времени для повествователя является доминирующим сам момент наррации (момент повествования, развертывания речи), нежели время описываемых событий, что обусловлено коммуникативными установками сказа как жанра: ориентация на устную речь и коммуникацию с читателем-слушателем.

Как уже было сказано, рассказчик представляет собой выходца из народной (деревенской) социокультурной среды, и именно его точка зрения, ценностные и иные установки отражаются на протяжении всего повествования. В частности, это репрезентировано в образной системе произведения. В центре сюжета находится сам нарратор (доярка), кроме него в коммуникативное пространство эксплицированно включены брат рассказчицы и его жена, представители городского локуса (прохожие, работники парикмахерской). Некоторые персонажи лишены «голоса»: они фигурируют в сказе, их характеристики также обусловлены языковым сознанием нарратора, но реплики в тексте не отражены (например, это сослуживцы и знакомые брата-полковника).

Основная часть текста сказа – монолог доярки, рассказывающий воображаемому слушателю-читателю историю поездки в Москву. В процессе развертывания речи и, соответственно, сюжета в пространство произведения включаются другие голоса (указанные выше); имитируя их речь, рассказчица так или иначе отражает собственные ценностные, прагматические, когнитивные и иные установки.

Например, прежде всего в коммуникативное пространство сказа включается брат рассказчицы-доярки («Поехала к брату – он у меня полковник. Моложе меня, а давно на пенсии; делать-то ему нечего – вот обрадел!»).

Стоит отметить, что только он имеет в тексте какую-либо номинацию (Иван Петрович); остальные персонажи, в том числе и главная героиня, остаются безымянными. При этом сам повествователь номинирует героя опосредованно, в ходе передачи чужой прямой речи (прохожего, который помогает найти дорогу): «Вам не к Ивану Петровичу?»

Кроме того, нарратор, говоря о своем родственнике, не именует его напрямую (имя брата прозвучит только один раз). В ходе повествования рассказчица предпочитает называть его братом, единожды звучит его социальная характеристика

¹ Здесь и далее цит. по: Белов В. И. Собрание сочинений: в 7 т. – Москва: Классика, 2011. – Т. 1. – 605 с.

(«полковник») и указание на возраст («моложе меня»). В процесс коммуникации читателя-слушателя сказа никак не вводится и имя жены брата-полковника: в ходе развертывания монолога главная героиня подчеркивает ее статус (невестка). Иными словами, эти особенности речевой манеры повествователя эксплицируют его ценностные установки как представителя деревенской локальной культурной среды: в данном контексте важно не имя героя (в отличие от городских жителей), а его родственные связи по отношению к рассказчику, подчеркиваемые неоднократно: «Уж брат-от с невесткой» и т. д.

Как уже было сказано, специфика реализации образов персонажей сказа обусловлена языковым сознанием рассказчика, поэтому данные образы воспринимаются читателем-слушателем посредством тех характеристик, которые нарратор вводит напрямую либо с помощью передачи прямой речи.

Так, речь брата в основном репрезентирована рассказчиком в форме прямой и несобственно-прямой речи:

1. Прямая речь:

А. «"Ой, ты?!" – говорит».

Б. «– Кабы ты, – говорит, – была с головой, сообщила бы»;

В. «– Я бы, – говорит, – на машине тебя с вокзала увез. Только свистнуло бы!»;

Г. «Брат мне и говорит: "А вот мы из тебя сейчас такую мадаму сделаем!"»;

Д. «Полдня, считай, зря ухлопали, а брат мне говорит: "Ну, теперь еще маникюр!"»;

Е. «Ладно, отелются без тебя, поедем теперь в магазин».

2. Несобственно-прямая речь:

А. «Уж брат-от с невесткой порасстраивались, поругали меня: почему телеграмму не подала?»;

Б. «Вплоть до самого генерала: вот, познакомьтесь, родная сестра».

Стоит отметить, что основным маркером передачи речи персонажей является лексема «говорит», которая в зависимости от контекста и коммуникативной цели нарратора может находиться в препозиции (пример 1Г, 1Д), интерпозиции (1Б, 1В) и постпозиции (1А) по отношению к монологу главной героини сказа. В примере 1Е речевой маркер чужой речи и вовсе отсутствует. Маркер «говорит» представляет собой глагол в форме настоящего времени, хотя хронологически действия и реплики, произносимые персонажами, происходят в прошлом, что обусловлено неосознанным стремлением рассказчика-повествователя психологически включить реципиента-читателя в развитие действия.

Речевую манеру брата нарратор передает в контексте своей картины мира, поэтому некоторые слова, незнакомые или непонятные для него, принадлежащие чужеродной речевой культуре, воспроизводятся с ошибками: «А вот мы из тебя сейчас такую мадаму сделаем».

Кроме того, в речи брата, благодаря присутствию в ней языкового сознания нарратора, репрезентированы именно его (нарратора) ценностные установки, о которых было сказано выше: представляя рассказчицу гостям, брат не называет ее по имени, а идентифицирует в соответствии с их родственными связями: «Познакомьтесь, родная сестра». Иными словами, данный факт подтверждает аксиологическую значимость для представителей деревенской локальной культуры

не социального статуса / профессии (доярка), не имени, а степени родства, поскольку для жителей деревни именно это является самым важным.

Использование несобственно-прямой речи позволяет рассказчику передать речь героев, частично включив ее в свою собственную и охарактеризовав свое отношение к ее содержанию. Так, из примера 2А становится известно, что, по мнению нарратора, брат и невестка расстроены сложившейся ситуацией (рассказчице пришлось самостоятельно добираться до дома брата) и в связи с этим «ругают» ее, их голоса «слиты» в один. Иногда, как в примере 2Б, нарратор меняет точку зрения повествования, и это является маркером несобственно-прямой речи.

Отметим, что для восприятия образа брата-полковника важны не только его речевые характеристики, но и сюжетная функция, которую он пытается реализовать: стремясь изменить сестру, сделать ее похожей на горожанку, он выполняет своеобразную роль Пигмалиона, однако терпит поражение, поскольку ее преобразование направлено на изменение лишь внешних характеристик, но не внутренних, обусловленных специфической картиной мира.

В наррацию оказываются включены и другие персонажи, о которых уже было сказано выше: они являются репрезентантами городской среды (прохожие, работники парикмахерской и т. д.). Их речь маркирована лексемами «говорит», «скажет», «спрашивает».

В коммуникацию с данными героями нарратор включается, попав в трудную ситуацию: заблудившись в городе. Впрочем, и сами горожане иногда с трудом ориентируются в этом сложно организованном и запутанном пространстве: «Дорогу-то мне указывают, да по-разному все: один говорит – влево, девушка, другой – вправо, гражданка, третий скажет – тетка, дуй напрямик!»

Передача рассказчицей речи прохожих отражает различное отношение к ней, в частности, в этих репликах можно встретить многообразие способов ее именования (обращений): «девушка», «гражданка», «тетка». Каждое из этих обращений базируется на разных характеристиках: возрастной, социальной (так, гражданка – явный лексический элемент городского локуса). В восприятии нарратора прохожими нет единства, например, один персонаж называет ее девушкой, другой – теткой (хотя обычно данная номинация используется, когда говорят о более взрослых женщинах, она имеет явный оттенок разговорности). Тем не менее все эти персонажи обращаются к героине на «ты», в их речи репрезентирована грубость, пренебрежительность и равнодушие («дуй напрямик»). Гипотетически это может быть детерминировано авторской интенцией В. И. Белова на выражение сложности интерлокальных отношений между представителями города и деревни: рассказчица делает акцент на том, что прохожие идентифицировали ее как представителя деревенского локуса (обращали внимание на ее «котомку») и демонстрировали свое отношение на основании этой идентификации.

Впрочем, и для самого нарратора горожане представляют собой многоголосие, среди которого трудно выделить кого-то одного. Описывая разговор с прохожими на улице, повествователь не дает им ни возрастной, ни социальной, ни гендерной характеристики, использует глаголы в форме множественного числа, т. е. действия горожан словно сливаются меж собой: «дорогу-то мне указывают, да по-разному все»; «один, другой, третий»; «на котомку-то поглядят, ой, господи!». Это

подчеркивает восприятие героиней города как чужеродного физического и социокультурного пространства: обилие людей (в отличие от деревенского локуса) не позволяет воспринимать каждого как отдельного человека со своими особенностями и характеристиками.

Тем не менее из ряда горожан оказывается выделен человек, ценностные установки которого близки мировосприятию нарратора: появляется тот, кто сам предлагает помощь, увидев усталость повествователя («До чего доходила взд-вперед – уж и в глазах двоится»; «Вдруг дядечка старенький подошел <...>»). Данная номинация позволяет рассказчику эксплицированно дать гендерную и возрастную характеристику герою, выразить эмоциональное отношение к нему (благодаря уменьшительно-ласкательным суффиксам).

Именно этот персонаж и именует брата нарратора («Вам не к Ивану Петровичу?»). В данном контексте можно увидеть разницу мировосприятия представителей деревенского и городского социума: если для первых центральное место занимают прежде всего родственные связи, то для вторых важна прямая номинация по имени и отчеству, обусловленная социокультурными требованиями и стандартами городского локуса (особенно столичного).

Подобная номинация может отражать либо степень знакомства говорящего и героя его речи, либо наличие определенного социального статуса, в целом демонстрировать уважительное отношение к тому, кого называют или к кому обращаются.

Речь данного прохожего так же, как и других персонажей, передана с помощью прямой речи с интерпозицией слов рассказчика: «Вон, – говорит, – в этом дому; на второй этаж, шестая кварта. Давно, – говорит, – ждут!». Стоит отметить, что речевая манера этого героя репрезентирует уважительное отношение к нарратору: присутствует обращение на «Вы».

В процессе передачи прямой речи отражаются социокультурные особенности повествователя: доярка может допускать ошибки в употреблении чужеродных лексических элементов («квартера»: ср. *квартира*) или использовать диалектные / просторечные элементы («в этом дому»: ср. *в этом доме*).

В ходе коммуникации с представителями столицы рассказчица пытается употреблять обращения, привычные горожанам, однако в итоге ее высказывания включают лексически разнородные характеристики (например, «гражданин старичок»). Галерею образов, описанных в сказе «Маникюр», дополняют сотрудники парикмахерской, куда привели рассказчицу. Их речевое поведение представлено одной репликой, переданной в форме несобственно-прямой речи: «Что да почему, разве чем недовольны?» Нарратор редуцирует их вопросы, но эксплицирует вежливое обращение на «Вы».

Иными словами, персонажи, появляющиеся в ходе повествования, представляют собой отражение социокультурных и мировоззренческих установок рассказчика.

Все вышеописанное позволяет реконструировать коммуникативный портрет повествователя, в котором можно выделить следующие характеристики: биогенетические, социогенетические и персоногенетические.

1. Биогенетические характеристики

С этой позиции рассказчика можно определить как женщину примерно 40 лет,

привыкшую к тяжелой физической работе в крестьянском хозяйстве, находящуюся в хорошей физической форме.

Так, повествователь отмечает, что она «десять годов сбиралась, не могла удосужиться» (приехать в Москву). Крестьянский труд, как правило, круглогодичен и регулярен, требует большого количества временных вложений.

Реципиент узнает, что нарратор «все хозяйство оставила» ради этой поездки. Повествователь не удручен тем, что его не забрали с вокзала на автомобиле, героиня добирается пешком, невзирая на то, что пространство города значительно больше, нежели деревенский локус («Ну, – говорю, – не велика и баронь, дошла и пешком»).

2. Социогенетические характеристики

Социальный статус нарратора становится ясен уже из подзаголовка сказа («монолог доярки»).

В ходе наррации этот статус неоднократно будет лексически репрезентирован с помощью употребления слов соответствующей тематической группы (*коровы, доить, отелиться*): «<...> из-под коров да под самый Кремль!»; «<...> как я коров-то буду доить?»; «<...> у меня три коровы вот-вот должны отелиться»).

Кроме того, рассказчица представляет себя в тексте сказа в статусе жены и матери: «Мужика с детками <...> оставила». Впрочем, наличие детей повествователь подчеркивает только единожды. Несколько чаще в речи героини фигурирует муж / мужик. Но слова «муж» и «мужик» встречаются однократно. Лексема «мужик» в сознании повествователя подразумевает такие характеристики, как надежный помощник в хозяйстве (именно на него остаются три коровы), равнодушный к своей жене (встречает на вокзале; не узнав супругу, терпеливо продолжает ее искать). Ожидая мужа на родной станции, рассказчица и вовсе никак его не именует, используя неполные предложения («Стою, гляжу – бежит!»; «Я стою: узнает аль не узнает? Пробежал мимо... Весь поезд обежал, бежит обратно»), только раз появляется местоимение «он» («Он опять бежит, да опять мимо меня»). Это позволяет сделать следующий вывод: для героини абсолютно естественно, что именно супруг встретит ее, поэтому данное пояснение она считает излишним, известным в том числе и реципиенту-читателю.

3. Персоногенетические характеристики

Повествователя можно охарактеризовать как человека, принимающего самостоятельные решения (поездка в Москву), способного на поступок. Оказавшись в трудной ситуации (заблудившись в чужом огромном городе), рассказчица не теряется, не перекладывает ответственность за себя на других, а находит выход (спрашивает дорогу у прохожих и идет пешком).

К персоногенетическим характеристикам можно отнести и деревенское (предположительно вологодское) происхождение рассказчицы. Репрезентация этого факта находит отражение в языковом оформлении ее высказываний: например, использовании диалектных и просторечных слов (*баронь, квартера, мадама, поликмахтерская, капарули, кажин, оклал, наоделась, обежал, одинова, эк*), постпозитивной энклитичной частицы *-то* и т. д.

Кроме того, героиня воспринимает город как абсолютно чуждое пространство, изобилующее технологиями, которые в деревенской среде встречаются не столь часто (например, личный автомобиль: «Я бы, – говорит, – на машине тебя с вокзала

увез. Только свистнуло бы!»). В картине мира повествователя технологическая культура не представлена (доярка даже не задумывается о том, что могла отправиться в путь по городу на автомобиле).

Реакции героини на происходящие вокруг события эмоциональны и по-детски непосредственны. Ее восприятие парикмахерской можно сравнить с восприятием театра Наташей Ростовой, героиней романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир». Кроме того, повествователь в некоторой степени унижает себя как представителя деревенского (провинциального, вологодского) локуса и автоматически ставит городскую (столичную) среду в более значимую позицию: «Ну, – говорю, – не велика и баронь, дошла и пешком».

Иными словами, рассказчица не выглядит в собственных глазах как человек, достойный «особых», городских технологий и услуг, это характерно для сельского жителя. Так, она говорит о себе: «Куда меня, такую растрепу? Лучше уж дома держать, не показывать», т. е. эксплицирует субъективно низкую самооценку («растреп», «не велика баронь»), считая себя представителем иной, деревенской, провинциальной, более «низкой» культуры.

Подобные коннотации описываются С. Н. Смольниковым: «Негативные оценки выражаются эпитетами *глухой, безлюдный, дикий, темный, безграмотный* и т. д.»¹, это подтверждает совпадение восприятия героиней себя как деревенской (вологодской) с коннотативными элементами семантики данного прилагательного, находящими презентацию в ее речевом употреблении вне вологодской среды.

Стоит подчеркнуть, что в сказе «Маникюр» деревенский социум оказывается для рассказчицы важнее, нежели городская культура. Это подтверждается рядом обстоятельств: повествование начинается с поездки главной героини в Москву, заканчивается же ее возвращением в родную деревню; а сам момент развертывания речи происходит уже после этого возвращения.

Кроме того, деревенский локус воспринимается рассказчицей как «Дом»: «Надоело-то, еле выжила. Нет, говорю, поеду и поеду домой. <...> Не надо и гостинцев, поскорей бы домой». Дом в картине мира повествователя ассоциируется с коровами, мужем и детьми. В частности, именно о коровах героиня переживает на протяжении всей истории (муж фигурирует в ее речи два раза, дети – один): в начале повествования она подчеркивает, что уезжает «из-под коров да под самый Кремль», переживает, как будет «такими баскими-то» руками их доить, хочет вернуться домой, потому что коровы должны отелиться; и один из первых вопросов, который рассказчица задает мужу после встречи: «Не отелились коровы-то?»

Пространство города воспринимается нарратором как «Не-дом». К данной категории можно отнести и урбанистическую среду в целом (вокзал, улицы, дома), и дом брата и его жены. Стоит отметить, что для рассказчицы не представляется значимым внутреннее убранство этого дома, поэтому в тексте его описания нет (нам известно только то, что брат живет в квартире на втором этаже). К категории «Не-дома» можно отнести и парикмахерскую, магазин, дома гостей и сослуживцев брата.

В то же время смысловым центром повествования для героини является

¹ Смольников С. Н. Семантика имени прилагательного «вологодский» и проблемы региональной идентичности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 3 (64). – С. 89.

«поликмахтерская». Это детерминировано биогенетическими свойствами рассказчицы (полом и возрастом).

Реакция повествователя на посещение парикмахерской может служить примером языковой репрезентации теории остранения В. Б. Шкловского, которая предполагает «создание особого восприятия предмета, создание видения его, а не узнавания»¹.

Поскольку героиня никогда не была в парикмахерской и не делала маникюр, то ее восприятие этого заведения и этой косметической процедуры в данном контексте требует опоры на что-то уже известное. Именно поэтому нарратор сравнивает парикмахерскую с больницей: «Завел – господи, царица небесная, куда я попала-то! Бабы сидят, мужики над ними в белых халатах. Ухаживают, как в больнице. Колпаков-то всяких, скляночек-то!» Для рассказчицы связь с больницей подтверждается внешним видом людей («баб» и «мужиков», которые там находятся) («белые халаты»), наличием определенного рода инвентаря («колпаки», «скляночки»).

Ключевым событием, завершающим процесс превращения доярки в «мадаму», является маникюр («Ну, теперь еще маникюр!»). Семантика данного французского слова рассказчице неизвестна, автор эту неосведомленность иронически обыгрывает в реплике «Маникюр так и маникюр, одинова погибать». Героиня критически оценивает состояние своих натруженных, типичных для деревенской среды рук: «Экие-то капарули!»

Процедура выполнения маникюра также описана нарратором с позиции теории остранения: «Руки-то мои оклали в блюдо с теплой водой, видать, отмачивать. <...> Обтерли, кажин ноготок обчистили. Потом стали красить в розовое». Оценка героиней необходимости парикмахерских процедур эксплицирована в высказывании «Полдня, считай, зря ухлопали». С точки зрения сельчанина подобные услуги не несут пользы, они ему непонятны.

Однако элементы городской культуры оказываются чужды мировосприятию деревенского жителя («Как я коров-то буду доить? Эткими баскими-то? Да и заревела...»). Иными словами, компоненты урбанистического мира в какой-то мере вступают в конфронтацию с потребностями деревни (так, маникюр эстетичен, но в условиях села оказывается непригодным).

Стоит отметить, что все элементы «Не-дома» позиционируются как враждебные восприятию рассказчицы, причем степень их отчуждения в ходе повествования растет.

Так, в сам город (Москву) и в дом брата героиня сказа приезжает добровольно, однако в магазин и в парикмахерскую ее приводит Иван Петрович, а посещение ресторана и знакомых уже оказывается невыносимым: «Уж он возил, возил меня, и в ресторан, и по знакомым. <...> А родная сестра слова сказать не может, ступить боится. <...> Надоело-то, еле выжила».

Иными словами, рассказчице приходится прибегнуть к коммуникативной самоизоляции. Она буквально умоляет брата вернуть ее в родную сельскую среду со своими привычными обязанностями, далекими от мира города: «Отправь домой ради

¹ Шкловский В. Искусство как прием // Сборники по теории поэтического языка. – Петроград: Типография З. Соколинского, 1919. – Вып. 3. – № 1. – С. 101–114.

Христа». Как уже было сказано выше, Иван Петрович пытался реализовать функцию своеобразного Пигмалиона в отношении сестры, поэтому домой она вернулась «сама не своя».

Таким образом, в сознании героини столкнулись два образа себя: «Я» и «Не-Я» («Я», измененная городом). Несмотря на радикальное внешнее преобразование, в портрете повествователя остался один неизменный элемент: «Эк, – говорит, – тебя, и подойти боязно. Только по чемодану и узнал». Стоит отметить, что маркеры городской среды (в том числе и во внешности) вызывают опасения («подойти боязно»). С позиции сельчанина город, его образ жизни может поменять человека до неузнаваемости («Я стою: узнает аль не узнает?»), но внутренние, когнитивные, ценностные его установки останутся прежними.

Выводы

В сказе В. И. Белова «Маникюр» город представлен как сложное, запутанное пространство с большой численностью населения, разобщенностью его жителей. Урбанистическая среда в мировосприятии сельчанина вызывает страх, опасение и неприятие.

Занятия и заботы деревни (родного жизненного уклада героини сказа) оцениваются как более значимые и привычные.

Изучив уровень речевой репрезентации персонажей произведения, комплекс языковых средств, представлений о «своем» и «чужом» в художественном пространстве текста, можно сделать вывод об устойчивом предпочтении привычных деревенских (сельских) установок, ценностей культурно-значимым элементам городского социума.

Литература

- Аркатова Т. Е. Национальный образ мира в прозе В. И. Белова: дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток: [б. и.], 2008. – 195 с.
- Баранов С. Ю., Воронина Т. Н., Головкина С. Х., Ильина Е. Н., Патапенко С. Н., Розанов Ю. В., Федорова А. В., Фишер Н. Л. Повесть В. И. Белова «Привычное дело» как вологодский текст. – Вологда: ИП А. В. Киселев, 2016. – 191 с.
- Белов В. И. Собрание сочинений: в 7 т. – Москва: Классика, 2011. – Т. 1. – 605 с.
- Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. О языке художественной прозы. – Москва: Наука, 1980. – С. 42–54.
- Гаврилова Н. А. Романы В. И. Белова «Кануны», «Год великого перелома», «Час шестой» как художественная целостность: дис. ... канд. филол. наук. – Череповец: [б. и.], 2002. – 165 с.
- Гусева О. Н. Региональные синтаксические особенности повести В. И. Белова «Привычное дело» // Вологодский текст в русской культуре: сборник статей по материалам конференции. – Вологда: Легия, 2015. – С. 129–135.
- Ильина Е. Н., Фишер Н. Л. Система ценностей диалектной картины мира и ее отражение в прозе В. И. Белова // Русский язык в современном мире. – 2013. – № 1. – С. 665–671.
- Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. – Москва: Просвещение, 1972. – 110 с.
- Мещанский А. Ю. Мотив «разлада» в драматургии В. И. Белова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-razlada-v-dramaturgii-v-belova> (дата обращения: 19.01.2020).

Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1978. – 287 с.

Народное слово в произведениях В. И. Белова: словарь / автор-составитель Л. Г. Яцкевич. – Вологда: ВИРО, 2000. – 214 с.

Новожеева И. Н. Концепция человека в деревенской прозе 1960–1980-х годов: по произведениям В. Астафьева, Ф. Абрамова, В. Белова, В. Распутина, В. Шукшина: дис. ... канд. филол. наук. – Брянск: [б. и.], 2007. – 212 с.

Оботуров В. А. Самим собою оставаясь // Наш современник. – 1979. – № 10. – С. 158–166.

Попов Р. В. Лексические приметы времени в романе В. И. Белова «Все впереди» // Беловский сборник / под редакцией Г. В. Судакова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 176–181.

Сальникова Я. В. Художественная картина мира в прозе В. Белова: пространственно-временные координаты: дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж: [б. и.], 2011. – 176 с.

Смольников С. Н. Семантика имени прилагательного «вологодский» и проблемы региональной идентичности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 3 (64). – С. 86–90.

Судаков Г. В. Проза В. И. Белова как образец «вологодского» текста // Литература в школе. – 2017. – № 9. – С. 2–6.

Судаков Г. В. Цветообозначения в художественных текстах В. И. Белова // Беловский сборник / под редакцией Г. В. Судакова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 182–186.

Тесмер Б. Повествовательные структуры в русской прозе 60-х – 70-х годов (на примере творчества В. Белова) // Писатель в литературном процессе. – Вологда: Вологодский государственный педагогический институт, 1991. – С. 86–93.

Тынянов Ю. Н. Литературное сегодня // Тынянов Ю. Н. Поэтика. Теория литературы. Кино. – Москва: Наука, 1977. – С. 150–166.

Федорова А. В. Роль образов Москвы и Вологды в реализации оппозиции Город / Деревня в трилогии В. Белова «Час шестый» // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 3 (64). – С. 91–94.

Шкловский В. Искусство как прием // Сборники по теории поэтического языка. – Петроград: Типография З. Соколинского, 1919. – Вып. 3. – № 1. – С. 101–114.

Шмид В. Нарратология. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

References

Arkatoва T. E. *Natsional'nyi obraz mira v proze V. I. Belova* [National image of the world in V. I. Belov's prose: PhD thesis in Philology]. Vladivostok, 2008. 195 p.

Baranov S. Iu., Voronina T. N., Golovkina S. Kh., Il'ina E. N., Patapenko S. N., Rozanov Iu. V., Fedorova A. V., Fisher H. L. *Povest' V. I. Belova "Privychnoe delo" kak vologodskii tekst* [V. I. Belov's novelet "Business as usual" as a Vologda text]. Vologda: IP A. V. Kiselev, 2016. 191 p.

Belov V. I. *Sobranie sochinenii: v 7 t.* [Complete works: in 7 volumes]. Moscow: Klassika, 2011, vol. 1. 605 p.

Vinogradov V. V. *Problema skaza v stilistike* [The problem of skaz in stylistics]. *Vinogradov V. V. O iazyke khudozhestvennoi prozy* [About the language of fictional prose]. Moscow: Nauka, 1980, pp. 42–54.

Gavrilova N. A. *Romany V. I. Belova "Kanuny", "God velikogo pereloma", "Chas shesty" kak khudozhestvennaia tselostnost'* [V. I. Belov's novels "Eves", "The Year of a Major Breakdown", "The Sixth Hour" as a fictional integrity: PhD thesis in Philology]. Cherepovets, 2002. 165 p.

Guseva O. N. *Regional'nye sintaksicheskie osobennosti povesti V. I. Belova "Privychnoe delo"* [Regional syntactic features of V. I. Belov's novel "Business as usual"]. *Vologodskii tekst v russkoi kul'ture: sbornik statei po materialam konferentsii* [Vologda text in Russian culture: proceedings of

the conference]. Vologda: Legiia, 2015, pp. 129–135.

Il'ina E. N., Fisher N. L. Sistema tsennostei dialektnoi kartiny mira i ee otrazhenie v proze V. I. Belova [The system of values in the dialect picture of the world and its reflection in the prose of V. I. Belov]. *Russkii iazyk v sovremennom mire* [Russian language in the modern world], 2013, no. 1, pp. 665–671.

Korman B. O. *Izuchenie teksta khudozhestvennogo proizvedeniia* [Studying the text of a fictional work]. Moscow: Prosveshchenie, 1972. 110 p.

Meshchanskii A. Iu. Motiv “razlada” v dramaturgii V. I. Belova [The motive of “Discord” in dramatic works by V. I. Belov]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and social sciences], 2012, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-razlada-v-dramaturgii-v-belova> (accessed: 19.01.2020).

Mushchenko E. G., Skobelev V. P., Kroichik L. E. *Poetika skaza* [Poetics of the skaz]. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1978. 287 p.

Narodnoe slovo v proizvedeniiakh V. I. Belova: slovar' [Folk word in the works of V. I. Belov: dictionary; author-compiler: L. G. Iatskevich]. Vologda: VIRO, 2000. 214 p.

Novozheeva I. N. *Kontseptsiiia cheloveka v derevenskoi proze 1960–1980-kh godov: po proizvedeniiam V. Astaf'eva, F. Abramova, V. Belova, V. Rasputina, V. Shukshina* [The concept of man in rural prose of the 1960s and 1980s: based on the works of V. Astafiev, F. Abramov, V. Belov, V. Rasputin, V. Shukshin: PhD thesis in Philology]. Bryansk, 2007. 212 p.

Oboturov V. A. Samim soboiu ostavaias' [Being yourself]. *Nash sovremennik* [Our contemporary], 1979, no. 10, pp. 158–166.

Popov R. V. Leksicheskie primety vremeni v romane V. I. Belova “Vse vpered” [Lexical signs of time in V. I. Belov's novel “Everything's ahead”]. *Belovskii sbornik* [Belovsky collection; ed. by G. V. Sudakov]. Vologda: VoGU, 2016, iss. 2, pp. 176–181.

Sal'nikova Ia. V. *Khudozhestvennaia kartina mira v proze V. Belova: prostranstvenno-vremennnye koordinaty* [Fictional picture of the world in V. Belov's prose: space-time coordinates: PhD thesis in Philology]. Voronezh, 2011. 176 p.

Smol'nikov S. N. Semantika imeni prilagatel'nogo “vologodskii” i problemy regional'noi identichnosti [Semantics of the adjective “Vologodsky” and problems of regional identity]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2015, no. 3 (64), pp. 86–90.

Sudakov G. V. Proza V. I. Belova kak obrazets “vologodskogo” teksta [V. I. Belov's prose as a sample of the “Vologda” text]. *Literatura v shkole* [Literature at school], 2017, no. 9, pp. 2–6.

Sudakov G. V. Tsvetooboznacheniiia v khudozhestvennykh tekstakh V. I. Belova [Color nominations in V. I. Belov's fictional texts]. *Belovskii sbornik* [Belovsky collection; ed. by G. V. Sudakov]. Vologda: VoGU, 2016, iss. 2, pp. 182–186.

Tesmer B. Povestvovatel'nye struktury v russkoi proze 60-kh – 70-kh godov (na primere tvorчества V. Belova) [Narrative structures in Russian prose of the 60s – 70s (by the example of V. Belov's works)]. *Pisatel' v literaturnom protsesse* [Writer in a literary process]. Vologda: Vologodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut, 1991, pp. 86–93.

Tynianov Iu. N. Literaturnoe segodnia [Literary issues today]. *Tynianov Iu. N. Poetika. Teoriia literatury. Kino*. [Poetics. Theory of literature. Cinema]. Moscow: Nauka, 1977, pp. 150–166.

Fedorova A. V. Rol' obrazov Moskvy i Vologdy v realizatsii oppozitsii Gorod / Derevnia v trilogii V. Belova “Chas shesti” [The role of Moscow and Vologda images in the realization of the City / Village opposition in V. Belov's trilogy “The Sixth Hour”]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2015, no. 3 (64), pp. 91–94.

Shklovskii V. Iskustvo kak priem [Art as a technique]. *Sborniki po teorii poeticheskogo iazyka*

[Collected books on theory of the poetic language]. Petrograd: Tipografiia Z. Sokolinskogo, 1919, iss. 3, no. 1, pp. 101–114.

Shmid B. *Narratologiya* [Narratology]. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury, 2003. 312 p.

Примечание: работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Е. Н. Ильиной.

Для цитирования: Капина О. Н. Реализация оппозиции «Город / Деревня» в сказе В. И. Белова «Маникюр» // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 57–72. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-5

For citation: Kapina O. N. Realization of opposition “City / Village” in the V. I. Belov’s skaz “Manicure”. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 57–72. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-5

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-6
УДК 811.111

© Козьма М. П., 2020

Козьма Маргарита Петровна

Кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный
педагогический университет
(Оренбург, Россия)
ORCID 0000-0002-8348-803
E-mail: margarita.kozma@mail.ru

Kozma Margarita Petrovna

PhD in Philology,
Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University
(Orenburg, Russia)
ORCID 0000-0002-8348-803
E-mail: margarita.kozma@mail.ru

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
СТРАХА В РАССКАЗАХ
Г. ЛАВКРАФТА (НА МАТЕРИАЛЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

**LANGUAGE MEANS OF FEAR
REALIZATION IN H. LOVECRAFT'S
STORIES (BY THE MATERIAL OF THE
ENGLISH LANGUAGE)**

Аннотация. В статье исследуются лингвистические средства репрезентации эмоции страха в поведении персонажей из рассказов Г. Лавкрафта на английском языке.

В фокусе внимания – вербализация эмоционального состояния персонажей на лексическом уровне текстового пространства. В работе описываются языковые механизмы передачи интенсивности эмоции «страх». Установив частотность употребления лексических единиц со значением «страх» в рассказах Г. Лавкрафта, автор обосновывает положение о том, что эмоция страха передается не только с помощью длинного синонимического ряда лексической единицы “fear”, но и с помощью невербальных средств выражения эмоционального состояния персонажа, что позволяет читателю лучше понять характер героев и прагматическую направленность художественного произведения.

Abstract. The article explores linguistic means representing the emotions of fear in the behaviour of characters from H. Lovecraft's stories in English. The focus of attention is the verbalization of the characters' emotional state at the lexical level of the text space.

The paper describes linguistic mechanisms of conveying the intensity of the emotion “fear”. Having established the frequency of lexical units with the meaning “fear” used in H. Lovecraft's stories, the author substantiates the proposition that the emotion of fear is conveyed not only by means of a long synonymic set of the lexical unit “fear”, but also by non-verbal means of expressing the character's emotional state, which allows a reader to understand the characters and the pragmatic orientation of the literary work.

Ключевые слова: страх, текст, художественный прием, интенсивность эмоций, языковые средства

Keywords: fear, text, stylistic device, the intensity of emotions, linguistic means

Введение

Страх – древнейшее и сильнейшее из человеческих чувств. Он присутствует уже в самых ранних образцах фольклора каждой национальности, обретая форму в древ-

нейших священных книгах, сказаниях и хрониках¹. Страх рассматривается как психический процесс и состояние, связанное с инстинктами и внутренними потребностями², а также как физическое состояние организма со всеми его чувствами и переживаниями³.

Ученые всегда уделяли большое внимание исследованию эмоций. Актуальность работы заключается в выявлении языковых средств реализации эмоциональных состояний персонажей. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении лингвистических средств реализации эмоции «страх» в поведении героев американского писателя Г. Лавкрафта.

Цель работы – выявление и анализ лексических средств, номинирующих и описывающих страх и различные его проявления в рассказах Г. Лавкрафта. Данная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) рассмотреть вербальные и невербальные средства представления эмоции «страх»;
- 2) выявить интенсивность данной эмоции в рассказах Г. Лавкрафта;
- 3) определить, какие лингвистические средства выражения страха преобладают в вышеуказанных произведениях.

Материалом для исследования послужили рассказы Г. Лавкрафта на английском языке, содержащие набор разнообразных языковых средств, вербализующих эмоцию «страх».

Основная часть

В лингвистике эмоциональный компонент речетворческого процесса изучается посредством художественного отражения действительности. В отличие от научных текстов, в художественном произведении автор всегда обращается к эмоциям как неотъемлемой части его создания. По мнению В. Г. Адмони, художественный текст – это «возникающее из специфического внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания»⁴.

Отражая действительную картину мира, эмоции и чувства всегда являлись неотъемлемой частью жизни человека. Эмоции достаточно сильно связаны со знаниями, они изменчивы во времени – разному возрасту человека «приписываются» свои эмоции, те или иные эмоциональные состояния доминируют в различные эпохи. Страх входит в список фундаментальных эмоций, поскольку обладает такими основными характеристиками, как узнаваемость, универсальность, возможность вербализации⁵. В языковом сознании эмоции представляют собой определенные структуры ментальности человека, отражая многовековые знания, навыки и умения наро-

¹ Лавкрафт Г. Ф. Загадочный дом на туманном утесе. – Санкт-Петербург: Азбука; Азбука-Аттикус, 2019. – 316 с.

² Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – Москва: Смысл; Академия, 1999. – 288 с.

³ Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / под редакцией В. К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – С. 203–209.

⁴ Адмони В. Г. Грамматика и текст // Вопросы языкознания. – 1985. – № 1. – С. 34.

⁵ Зайкина С. В. Эмоциональный концепт «страх» в английской и русской лингвокультурах (сопоставительный аспект): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: [б. и], 2004. – 188 с.

да. Одной из отрицательных эмоций, возникающей в результате реальной или выдуманной угрозы жизни человека, защищаемым им принципам и идеалам, является страх¹.

Страх – одна из универсальных доминантных человеческих эмоций. В подтверждение этого можно привести множество примеров: страх перед природными явлениями, страх потерять жизнь, страх за жизнь близких людей, страх перед неизвестностью, перед войной. Список можно продолжать долго. Присущий человеку с древних времен, страх имеет инстинктивную природу, предотвращая необдуманные человеческие поступки в ситуациях, опасных для жизни и здоровья. Феномен страха является предметом изучения таких наук, как физиология, философия, психология и др. Репрезентацию феномена страха интересно изучать и с лингвистической точки зрения. Именно этим и объясняется выбор предмета данного исследования. Обращение писателей к изображению древней эмоции страха неслучайно. Концепт «страх» занимает важное место в англоязычной литературе и связан с осмыслением действительности и самоощущением человека в ней. Нам представляется интересным рассмотреть реализацию данного концепта в англоязычной картине мира на примерах рассказов одного из наиболее известных авторов жанра ужасов, американского писателя и журналиста Говарда Лавкрафта. Произведения Г. Лавкрафта были написаны в первой четверти XX в. Несмотря на обилие архаичной лексики и устаревших речевых оборотов, большое количество эмоционально-окрашенной лексики подчеркивает и усиливает чувство ужаса, испытываемое читателем. Творчество Г. Лавкрафта называют уникальным благодаря совмещению жанров ужаса, мистики, фэнтези и научной фантастики, а «лавкрафтовские ужасы» выделяются даже в отдельный поджанр. Исследователи творчества писателя обращают внимание на глубокий психологизм и интерес автора к глубинным пластам человеческого сознания. Художественный смысл рассказов Г. Лавкрафта отнюдь не исчерпывается созданием картин ужасов и душевными страданиями героев. Выявляя реакции персонажей на разнообразные экстремальные ситуации, писатель затрагивает определенные области человеческой психики. Он расширяет границы интеллектуального и эмоционального понимания окружающего мира. Тема смерти и судьбы тесно связаны у Г. Лавкрафта с концептом «страх». В рассказах преобладают мотивы безумия, бреда, ужаса, а также пограничного состояния сознания рассказчика, находящегося на стыке реальности и нереальности.

Стоит отметить, что в английском языке концепт «страх» может быть представлен лексической единицей “fear”, образующей различные деривативы (fearsome, fearlessness, fearfully, fearful и т. д.) и имеющей длинный синонимический ряд (alarm, dismay, panic, terror, horror, dread, consternation, anxiety, trepidation и др.)². Синонимы слова “fear” могут отличаться друг от друга по разным признакам. Одним из признаков служит интенсивность эмоции. Рассмотрим на конкретных примерах из рассказов Г. Лавкрафта интенсивность эмоции «страх», нарастающей от легкого испуга до настоящего ужаса. Необходимо проанализировать также поведение и реакцию геро-

¹ Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – № 1. – С. 3–9.

² Апресян Ю. Д. Англо-русский синонимический словарь. – Москва: Русский язык, 1979. – 544 с.

ев произведений, которые варьируются от активных действий, направленных на избежание опасности, до полного оцепенения, когда страх в буквальном смысле связывает по рукам и ногам.

– ... the shutter must have rattled in the night wind, and for some reason I **started** almost as **violently** as did Erich Zann.¹

По всей видимости, на ночном ветру скрипнули ставни. Я, так же как старик Эрих Занн, невольно вздрогнул от прозвучавшего шороха. (Здесь и далее перевод наш. – М. К.)

– I almost **shuddered** to see the high turrets of the castle gilded with fire.²

Я и вправду содрогнулся при виде охваченных огоньками фонарей башенок замка.

– And her hair – that dense, exotic, overnourished growth of oily inkiness – **made one shiver** as a great black python might have done.³

Ее волосы – плотные, экзотически разросшиеся, блестящие локоны чернильного цвета – вызывали такую же дрожь, как большой черный питон.

– The place was an ancient cemetery; so ancient that I **trembled** at the manifold signs of immemorial years.⁴

Нашей целью было старое кладбище, настолько старое, что я трепетал при виде множества знаков с незапамятных лет.

– The scene of my excavations would alone have been enough **to unnerve** any ordinary man.⁵

Сцена раскопок кого угодно могла бы лишить присутствия духа.

– He saw with a **thrill** that a monogram had been very carefully effaced from the ancient brass knocker.⁶

По его спине побежали мурашки, когда он заметил, что со старинного медного дверного молотка вытравлена монограмма бывшего владельца.

В данных отрывках испуг, вызванный конкретными событиями, выражен такими эмоционально окрашенными глаголами и словосочетаниями, как **start**, **shudder**, **make one shiver**, **tremble**, **unnerve**, **see with a thrill**, и связан с паникой, тревогой, опасениями, что составляет базовый уровень понятия «страх».

Для обозначения эмоции страха, как можно увидеть из примеров, используется метафора. Метафорический перенос (**made one shiver as a great black python might have done**) очень характерен для номинации данной эмоции, он служит средством создания художественной речи. Часто страх наделяется свойствами и качествами живого существа, обладает способностями к перемещению в пространстве, совер-

¹ Lovecraft H. P. The Music of Erich Zann. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1077/0> (дата обращения: 14.01.2020).

² Lovecraft H. P. The Moon Bog. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (дата обращения: 27.12.2019).

³ Lovecraft H. P. Medusa's Coil. – URL: <http://www.parallango.com/book/1081/4> (дата обращения: 27.12.2020).

⁴ Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (дата обращения: 22.01.2020).

⁵ Lovecraft H. P. The Lurking Fear. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1094/0> (дата обращения: 02.02.2020).

⁶ Там же.

шению действий. Достаточно показателен еще один пример, иллюстрирующий персонификацию эмоции «страх» в рассказах Г. Лавкрафта.

– **I felt the strangling tendrils of a cancerous horror whose roots reached into illimitable pasts and fathomless abysms of the night that broods beyond time.**¹

Я почувствовал, как железные когти смертельного ужаса, уходящего своими корнями в безграничное прошлое, спрятанное в бездонной пучине вечной ночи, навсегда вцепились мне в душу.

В данном отрывке с помощью метафоры передается комплексный и противоречивый эмоциональный мир человека, полный переживаний и ощущений. Метафора **the strangling tendrils of a cancerous horror whose roots reached into illimitable pasts** подчеркивает высокую психологическую напряженность сюжета, а также намерение автора показать богатую палитру психологического состояния персонажа. Страх нередко персонифицируется в произведениях Лавкрафта, он способен схватить человека подобно живому существу, а также изменить его психофизическое состояние.

Мир человеческих эмоций – сложное системно-структурное образование, состоящее из множества элементов. Метафора **chill the blood** репрезентирует проявления перцептивно-образных признаков концепта «страх».

– ...there was something in the quality of that voice, and in the accents of the formulae it pronounced, which **could not but chill the blood** of every hearer.²

*В звуках, интонациях и словах того голоса было нечто странное, от чего у каждого слушателя **кровь стыла в жилах**.*

Г. Лавкрафт не склонен концентрировать внимание читателя на абстрактной эмоции; вместо этого он подчеркивает не только конкретные чувства и переживания, которые испытывают герои его произведений, но и нарастание страха, проявляющееся сначала в виде головокружения и чувства одиночества (**grew dizzy at his lonesomeness**) и заканчивающееся приливом ужаса (**he felt a distinct terror**).

– Now the ridge narrowed, and Olney **grew dizzy at his lonesomeness** in the sky, south of him the frightful precipice above Kingsport, north of him the vertical drop of nearly a mile... When he sidled around to the front and saw that the wall stood flush with the cliff's edge, **he felt a distinct terror** that altitude could not wholly explain Howard.³

*Теперь хребет сузился, и Олни неожиданно **почувствовал беспомощность и одиночество** в небе. К югу от него была страшная пропасть над Кингспортом, а к северу – отвесная стена высотой не менее мили... Когда же он нехотя приблизился к дому и увидел, что передняя стена составляла одну плоскость со скалой, то **ощутил прилив ужаса**, который невозможно было объяснить одной лишь головокружительной высотой.*

Через несколько мгновений прилив ужаса сменяется сильным беспокойством (**he was more than uncomfortable**), вызванным безвыходностью ситуации.

¹ Lovecraft H. P. The Lurking Fear. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1094/0> (дата обращения: 02.02.2020).

² Lovecraft H. P. The Case of Charles Dexter Ward. – URL: <http://www.parallango.com/book/1091/3> (дата обращения: 13.01.2020).

³ Lovecraft H. P. The Strange High House in the Mist. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1095/0> (дата обращения: 18.01.2020).

– It must be said that **he was more than uncomfortable** as he thought of the detestable house on one side and the vacancy of upper air on the other.¹

Нужно сказать, ему стало не по себе. Впереди – этот отвратительный дом, а позади – глубокая пропасть.

При переживании эмоции страха человек нередко теряет волевой контроль и бурно выражает эмоциональные переживания невербально. Невербальная передача эмоции «страх» связывает психологию и лингвистику с помощью эмотивности. Таким образом, данное эмоциональное состояние имеет разную интенсивность симптомов и различные формы.

Наиболее точными индикаторами страха служат мимика, перепады силы голоса, слезы, состояние оцепенения, нарушения координации и речи. Всем этим эмоциональным проявлениям соответствуют лексические единицы, помогающие их невербальному описанию. Рассмотрим примеры невербальной передачи эмоции «страх» в произведениях Г. Лавкрафта:

I. Состояние оцепенения

– The wide plain and the golden moonlight produced an effect which **almost paralyzed** me; yet I noted **amidst my fear** that half of these dancers were laborers.²

Широкая долина и золотистая луна буквально парализовали меня; несмотря на то, что я был охвачен страхом, я смог заметить, что половину танцоров составляли работники.

– But his next whisper found me still **held inert in the chains of stark horror**.³

Но когда он зашептал в очередной раз, я по-прежнему сидел неподвижно, скованный тисками леденящего ужаса.

II. Физическая опустошенность

– As I thought of him, new terrors **convulsed** me, and **I fell to the floor; not fainting, but physically helpless**.⁴

Как только я о нем подумал, новый приступ ужаса овладел мною, и я упал там, где стоял, лишившись последних сил.

– Soon those shrieks had attained a magnitude and quality which cannot be written of, and which **makes me faint** as I think of them.⁵

Скоро вопли достигли неопишуемой силы и пронзительности. Вспоминая о них, я и теперь почти лишаюсь чувств.

III. Изменения в голосе

– Then the voice of Warren **in a pitch of wilder consternation**: “Carter! For the love of God, put back the slab and get out of this if you can! Quick!”¹

¹ Lovecraft H. P. The Strange High House in the Mist. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1095/0> (дата обращения: 18.01.2020).

² Lovecraft H. P. The Moon Bog. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (дата обращения: 27.12.2019).

³ Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (дата обращения: 22.01.2020).

⁴ Lovecraft H. P. The Moon Bog. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (дата обращения: 27.12.2019).

⁵ Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (дата обращения: 22.01.2020).

Затем снова послышался голос, наполненный диким ужасом: «Картер, ради Бога, верни плиту на место и беги отсюда, пока не поздно! Быстрее!»

– Once more came the voice of my friend, still **hoarse with fear**, and now apparently **tinged with despair**: “I can't tell you, Carter! It's too utterly beyond thought...”

И вновь раздался искаженный страхом голос друга, в котором явно слышались нотки безысходности: «Я не могу ничего рассказать тебе, Картер! Это выше моего понимания!»

IV. Физиологические формы проявления эмоции страха (изможденность, беспокойство, изменение цвета лица, потеря контроля над речью, затрудненное дыхание, дрожь)

– **The aspect of Charles now became very haggard and hunted**, and all agreed in retrospect that he may have wished at this period to make some statement or confession **from which sheer terror withheld him**.²

Чарльз осунулся, стал беспокойным, и, оглядываясь назад, все считали, что в то время он хотел сделать какое-то заявление или в чем-то признаться, но по причине страха воздерживался от этого.

– A few steps more, and **our breaths were literally snatched from us** by what we saw; so literally that Thornton actually **fainted** in the arms of the dazed men who stood behind him. Norriss, his plump face **utterly white and flabby**, simply **cried out inarticulately**; whilst I think that what I did was **to gasp or hiss**, and **cover my eyes**.³

Через несколько шагов у нас перехватило дыхание от того, что мы увидели. Торнтон упал в обморок на руки соседа, потрясенного увиденным. Норрис, полное лицо которого вдруг стало бледным и обрюзгим, нечленораздельно закричал, а я, кажется, стал задыхаться и шипеть, закрыв глаза.

– The hideous suddenness **and inhuman frightfulness of the old man's shriek** almost **made me faint**. His eyes, looking past me toward the malodorous sea, were positively starting from his head; **while his face was a mask of fear** worthy of Greek tragedy. His bony claw **dug monstrously into my shoulder**, and he made no motion as I turned my head to look at whatever he had glimpsed.⁴

Я чуть не лишился сознания от неожиданного вопля старика, полного нечеловеческого страха. Его взгляд был устремлен в сторону зловещего моря. Глаза были готовы вылезти из орбит. На лице запечатлелся ужас, являющий собой ожившую трагическую маску древнегреческого театра. Костлявая рука старика с чудовищной силой впиалась мне в плечо. Он не пошевелился, когда я повернулся посмотреть, что он там увидел.⁵

¹ Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (дата обращения: 22.01.2020).

² Lovecraft H. P. The Case of Charles Dexter Ward. – URL: <http://www.parallango.com/book/1091/3> (дата обращения: 13.01.2020).

³ Lovecraft H. P. The Rats in the Walls. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1085/0> (дата обращения: 18.01.2020).

⁴ Там же.

⁵ Лавкрафт Г. Ф. Зов Ктулху. – Москва: АСТ, 2019. – С. 62.

– **Trembling with a terror mixed with ecstasy**, I crossed the room to the north window from which I could see the plain at the edge of the bog.¹

Дрожь от страха, смешанного с восторгом, я прошел через комнату к северному окну, из которого открывался вид на равнину на краю болота.

Страх, являющийся психологическим феноменом, можно назвать одной из доминантных эмоций не только человека, но и животных. Животные нередко испытывают биологический страх, вызванный какой-то определенной ситуацией, угрожающей одному из двух биологических законов: сохранению собственной жизни и сохранению жизни вида. Животные выражают страх звуковыми сигналами и внешними физическими проявлениями – **arch the back** (изогнуть спину; сгорбиться), **stiffen the fur** (становиться дыбом), **staring eyes and fear-distorted mouth** (выпученные глаза и оскал).

– Luke admits the significant coincidence implied by the panic of almost convulsive fright which at the same moment **arched the backs** and stiffened the fur of the three cats then within the room.²

*В этот момент три кошки, находящиеся в комнате, были охвачены необъяснимым страхом, от которого они **выгнулись горбом**, шерсть стала дыбом у них на спине.*

– It was noticed that Nig, the venerable and beloved black cat of the household, bristled and **arched his back** perceptibly when certain of the tones were heard.³

*Было замечено, что Ниг, почтенный и любимый всеми черный кот, шипел и испуганно **выгибал спину**, услышав определенные песнопения.*

– It was as mysterious as the death of poor old Nig, whose stiffening form had been found an hour before in the basement, with **staring eyes and fear-distorted mouth**.⁴

*В высшей степени загадочной была также смерть бедного старого кота Нига, чье застывшее тело с **выпученными глазами и оскаленной от страха пастью** было найдено в подвале час спустя.*

На прагматилистическом уровне важную роль в нагнетании страха в произведениях Г. Лавкрафта занимает такой художественный прием, как «флэшбэк», или «ретроспектива», заключающийся во временном отступлении от сюжетной линии с целью демонстрации событий прошлого. Данный прием используется для объяснения поступков героев повествования, а также для представления их мыслей и идей.

– Who can, with my knowledge, think of the earth's unknown caverns without a nightmare dread of future possibilities? I cannot see a well or a subway entrance without shuddering... why cannot the doctors give me something to make me sleep, or truly calm my brain when it thunders?⁵

¹ Lovecraft H. P. The Moon Bog. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (дата обращения: 27.12.2019).

² Lovecraft H. P. The Case of Charles Dexter Ward. – URL: <http://www.parallango.com/book/1091/3> (дата обращения: 13.01.2020).

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Lovecraft H. P. The Lurking Fear. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1094/0> (дата обращения: 02.02.2020).

Зная то, что знаю я, кто же осмелится вспоминать о таинственных подземных пещерах, не опасаясь за свое будущее? Я содрогаюсь при виде колодца или входа в метро... Почему врачи Почему врачи не могут дать мне снотворное или успокоительное во время грозы?

Выводы

С помощью метода количественного анализа была установлена частотность употребления лексических единиц со значением «страх» в рассказах Г. Лавкрафта (142 единицы). Проанализированы также и другие лексические средства, выражающие состояние страха. При анализе языкового материала было выявлено, что главным репрезентантом концепта «страх» является лексема **fear** и ее производные – *feared, fearer, fearful, fearsome* (63 случая употребления). Реже встречаются следующие лексемы: *fright* (18 случаев), *terror* (17 случаев), *horror* (16 случаев), *afraid* (12 случаев), *thrill* (9 случаев), *shiver* (7 случаев). Такие лексемы, как *dismay, apprehension, awe, panic*, имеют незначительную частотность употребления.

Лексические единицы, служащие синонимами для ключевого слова концепта «страх», выражают разновидность страха и отличаются интенсивностью проявления данной эмоции, длительностью ее существования, ее характером и внешними проявлениями.

Набор языковых средств, вербализующих эмоцию «страх», крайне разнообразен. Страх может быть описан с точки зрения его обоснованности (*deep fear*) либо с точки зрения отсутствия реальных причин его возникновения (*unexplained thrill, indefinable dread*), что делает эту эмоцию надуманной и иррациональной. Лексемы, выступающие в атрибутивной функции к существительным, составляющим основу концепта «страх», передают его интенсивность: *evil and frantic fear, convulsive fright, ultimate fright, haunting terror, panic fear* и проч.

Среди примеров были отмечены случаи, когда страх описывался через ассоциацию с определенным цветом или ощущением. Так, по цвету он был темным или черным: *dark* (например, *dark python* – черный питон, с которым сравнивается страх). Необходимо отметить, что слово *dark* и его производные являются очень частотными в рассказах Лавкрафта и создают особую гнетущую атмосферу: *dark books; the darkness and the shadows; darkness and silence ruled all things*.

В анализируемых произведениях Г. Лавкрафта были обнаружены не только ситуации, где страх выражается с помощью лексемы “fear” или ее многочисленных синонимов (*tremble, unnerve, thrill, shudder, shiver, more than uncomfortable, horror, consternation, despair, terror*). Установлено, что физиологические или поведенческие проявления может заменить наименование эмоционального состояния. В значительном количестве примеров страх описывается как эмоция, влияющая на поведение и физическое состояние человека. Он вызывает неприятные ощущения, влияет на функции организма: *physical and nervous suffering, faint, utterly white and flabby, gasp or hiss, dizzy, uncomfortable, convulse, the voice of my friend, still hoarse with fear, in a pitch of wilder consternation, paralyzing, breathless*. Эмоция «страх» передается с помощью лексических единиц, описывающих оцепенение, изменения в выражении лица, глаз, голоса, изменения цвета кожи и дыхания (*almost paralyzed me; held inert in the chains of stark horror; convulsed; fell to the floor; physically helpless; makes me*

faint; in a pitch of wilder consternation; hoarse with fear; tinged with despair; our breaths were literally snatched from us; his plump face utterly white and flabby; cried out inarticulately; to gasp or hiss). Благодаря невербальным средствам выражения эмоционального состояния персонажей читатель лучше понимает характер героев и прагматическую направленность художественного произведения. Страх нередко описывается как холод, лед (*cold, chill, ice, freeze*). В качестве реакции на страх были отмечены мышечный спазм (*hair stand on end*), дрожь (*shiver, shudder*) и крик (*shriek*).

В работе выявляется широкий диапазон интенсивности эмоции «страх», который передается с помощью эмоционально окрашенных глаголов, словосочетаний, художественного приема «флэшбэк», а также метафорического переноса. Большое количество устойчивых метафорических выражений для описания страха объясняется тем, что данное эмоциональное состояние характеризуется значительной силой и оказывает заметное воздействие на восприятие, мышление и поведение индивида.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что спектр языковых средств, вербализующих эмоцию «страх», очень разнообразен и основывается не только на прямом наименовании проявления эмоции, но и включает в себя слова и выражения, описывающие эмоциональные и физиологические изменения, поведенческие и вербальные реакции.

Литература

- Адмони В. Г. Грамматика и текст // Вопросы языкознания. – 1985. – № 1. – С. 63–69.
- Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / под редакцией В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – С. 203–209.
- Апресян Ю. Д. Англо-русский синонимический словарь. – Москва: Русский язык, 1979. – 544 с.
- Зайкина С. В. Эмоциональный концепт «страх» в английской и русской лингвокультурах (сопоставительный аспект): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: [б. и], 2004. – 188 с.
- Лавкрафт Г. Ф. Загадочный дом на туманном утесе. – Санкт-Петербург: Азбука; Азбука-Аттикус, 2019. – 316 с.
- Лавкрафт Г. Ф. Зов Ктулху. – Москва: АСТ, 2019. – 416 с.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – Москва: Смысл; Академия, 1999. – 288 с.
- Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – № 1. – С. 3–9.
- Lovecraft H. P. Medusa's Coil. – URL: <http://www.parallango.com/book/1081/4> (дата обращения: 27.12.2020).
- Lovecraft H. P. The Case of Charles Dexter Ward. – URL: <http://www.parallango.com/book/1091/3> (дата обращения: 13.01.2020).
- Lovecraft H. P. The Lurking Fear. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1094/0> (дата обращения: 02.02.2020).
- Lovecraft H. P. The Moon Bog. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (дата обращения: 27.12.2019).
- Lovecraft H. P. The Music of Erich Zann. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1077/0> (дата обращения: 14.01.2020).
- Lovecraft H. P. The Rats in the Walls. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1085/0> (дата обращения: 18.01.2020).
- Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (дата обращения: 22.01.2020).

Lovecraft H. P. *The Strange High House in the Mist*. – URL: <http://www.parallango.com/ru/book/1095/0> (дата обращения: 18.01.2020).

References

Admoni V. G. Grammatika i tekst [Grammar and text]. *Voprosy iazykoznaniiia* [Topics in the study of language], 1985, no. 1, pp. 63–69.

Anokhin P. K. Emotsii [Emotions]. *Psikhologiya emotsii. Teksty* [Psychology of the emotion. Texts; ed. by V. K. Viliunas, Iu. B. Gippenreiter]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984, pp. 203–209.

Apresian Iu. D. *Anglo-russkii sinonimicheskii slovar'* [English-Russian dictionary of synonyms]. Moscow: Russkii iazyk, 1979. 544 p.

Zaikina S. V. *Emotsional'nyi kontsept "strakh" v angliiskoi i russkoi lingvokul'turakh (sopostavitel'nyi aspekt)* [Emotional concept "fear" in the English and Russian language cultures (contrastive aspect): PhD thesis in Philology]. Volgograd, 2004. 188 p.

Lavkraft G. F. *Zagadochnyi dom na tumannom utese* [The strange high house in the mist]. St Petersburg: Azbuka; Azbuka-Attikus, 2019. 316 p.

Lavkraft G. F. *Zov Ktul'khu* [The call of Cthulhu]. Moscow: AST, 2019. 416 p.

Leont'ev A. A. *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Smysl; Akademiia, 1999. 288 p.

Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo iazyka [The concept sphere of the Russian language]. *Izvestiia RAN. Seriya literatury i iazyka* [The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language], 1993, no. 1, pp. 3–9.

Lovecraft H. P. *Medusa's Coil*. Available at: <http://www.parallango.com/book/1081/4> (accessed: 27.12.2020).

Lovecraft H. P. *The Case of Charles Dexter Ward*. Available at: <http://www.parallango.com/book/1091/3> (accessed: 13.01.2020).

Lovecraft H. P. *The Lurking Fear*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1094/0> (accessed: 02.02.2020).

Lovecraft H. P. *The Moon Bog*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1084/0> (accessed: 27.12.2019).

Lovecraft H. P. *The Music of Erich Zann*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1077/0> (accessed: 14.01.2020).

Lovecraft H. P. *The Rats in the Walls*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1085/0> (accessed: 18.01.2020).

Lovecraft H. P. *The Statement of Randolph Carter*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1099/0> (accessed: 22.01.2020).

Lovecraft H. P. *The Strange High House in the Mist*. Available at: <http://www.parallango.com/ru/book/1095/0> (accessed: 18.01.2020).

Для цитирования: Козьма М. П. Языковые средства реализации страха в рассказах Г. Лавкрафта (на материале английского языка) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 73–83. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-6

For citation: Kozma M. P. Language means of fear realization in H. Lovecraft's stories (by the material of the English language). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 73–83. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-6

Костина Ирина Александровна

Кандидат филологических наук,
Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета
(Стерлитамак, Россия)
E-mail: i.a.kostina@strbsu.ru

Kostina Irina Alexandrovna

PhD in Philology,
Sterlitamak branch of Bashkir State University
(Sterlitamak, Russia)
E-mail: i.a.kostina@strbsu.ru

**СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ С ГЛАГОЛАМИ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В
РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

**SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL
UNITS WITH VERBS OF SENSE
PERCEPTION IN THE RUSSIAN
AND ENGLISH LANGUAGES**

Аннотация. В данной статье проводится анализ семантики фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в сопоставительном аспекте в русском и английском языках. Цель данного анализа – выявление изоморфических и алломорфических черт в семантике фразеологизмов двух языков. К результатам анализа относится выявление межъязыковых синонимов (эквивалентов и аналогов) и межъязыковых антонимов, а также выделение общих семантических групп значений фразеологических единиц для языков сравнения. Сходства и различия в семантике фразеологических единиц позволяют судить о сходстве или различии в мышлении и культуре носителей этих языков. Анализ фразеологических единиц в целом позволяет проследить связь между концептосферами «физическое восприятие» и «действия», «мыслительная деятельность», «эмоции человека» и др.

Ключевые слова: фразеологическая единица, семантика, эквивалент, аналог

Abstract. In this article, the author analyses semantics of phraseological units with verbs of sense perception in the Russian and English languages in the comparative aspect. The purpose of this analysis is to reveal isomorphic and allomorphic features in the semantics of phraseological units in two languages. The results of the analysis include indicating interlingual synonyms (equivalents and analogues) and interlingual antonyms as well as identifying common semantic groups of phraseological units in the languages to be compared. Similarities and differences in the semantics of phraseological units allow judging the similarities and differences in the native speakers' thinking and culture. The analysis of phraseological units also allows us to draw connections between the concept spheres of "sense perception", "actions", "mental activity", "human emotions", and others.

Keywords: phraseological unit, semantics, equivalent, analogue

Введение

Значение фразеологических единиц представляет особый интерес для исследователей, так как оно всегда тесно связано с концептуальной сферой носителей языка. Представляется, что особенности национального сознания определенным образом выражены во фразеологии.

Фразеологическое значение можно определить как языковое явление, закрепившееся за устойчивым сочетанием слов, в той или иной степени абстрагированное от

семантики элементов, его составляющих¹. В структуре значений как отдельных слов, так и фразеологических единиц выделяется несколько компонентов: денотативный, сигнификативный и коннотативный, кроме того, существует внутренняя форма фразеологизма. Сигнификативный компонент значения фразеологической единицы дает информацию о понятии, обозначаемом данным устойчивым выражением. Денотативный компонент значения указывает на признаки денотата, или объекта, означаемого фразеологизмом. Сам денотат является экстралингвистической единицей, а его признаки, зафиксированные в мышлении носителя языка, находят отражение в значении и толковании устойчивого выражения. Если у фразеологизма есть два и более фразеосемантических варианта, которые отличаются как денотативной, так и сигнификативной составляющими, то его можно считать многозначным². Коннотативный компонент значения дает эмоционально-экспрессивную характеристику и стилистическую окраску фразеологизма. Таким образом, по отношению к сигнификату и денотату коннотация служит дополнительной информацией, которая включает в себя оценочный, экспрессивный, эмоциональный и функционально-стилистический компоненты³.

Необходимо также определить понятия фразеологической синонимии и антонимии. В данной работе вслед за В. П. Жуковым фразеологическими синонимами считаются: фразеологические единицы «с предельно близким значением, как правило, соотносительные с одной и той же частью речи, обладающие частично совпадающей или (реже) одинаковой лексико-фразеологической сочетаемостью (эта способность, прежде всего, характерна для одноструктурных фразеологизмов), но отличающихся друг от друга оттенками значения, стилистической окраской, а иногда тем и другим одновременно»⁴. Кроме того, синонимичные фразеологизмы, как правило, обладают сходной семантической спаянностью.

Антонимические отношения во фразеологии развиты несколько меньше, чем синонимические. Антонимия фразеологизмов возникает чаще всего на основе антонимических связей отдельных компонентов: *снизу вверх смотреть* – *сверху вниз смотреть*.

Важную роль для понимания фразеологического значения играет понятие внутренней формы, основанной на концептуальных метафорах. Носитель языка всегда стремится найти связь между значениями слов, входящих в состав фразеологической единицы, и смыслом всего фразеологизма. Внутренняя форма слова является тем образом, который лежит в основе значения и употребления слова⁵. Внутренняя форма фразеологизма есть значение его прототипа, с которым фразеологическое значе-

¹ Мелерович А. М. Семантический анализ ФЕ // Филологические науки. – 1979. – № 5. – С. 74.

² Шихова Т. М. Семантическая классификация фразеологизмов с эврисемичным по содержанию значением // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2011. – № 4 (16). – С. 80–87.

³ Кунин А. В. Английская фразеология. – Москва: Высшая школа, 1970. – С. 310.

⁴ Жуков В. П. Русская фразеология. – Москва: Высшая школа, 1986. – С. 178.

⁵ Gibbs R. W. Psycholinguistic Studies on the Conceptual Basis of Idiomaticity // Cognitive linguistics. – 1990. – Vol. 1. – № 4. – P. 440

ние связано деривационными отношениями¹. Значения фразеологических единиц, как правило, обладают некой образностью, она соотносится либо с метафорическим, либо с метонимическим переосмыслением слов в составе этих единиц и определяется их семантической двуплановостью.

Основная часть

В данной работе проводится семантический анализ фразеологических единиц с глаголами перцепции в русском и английском языках. Всего было отобрано 95 значений фразеологических срощений, единств и сочетаний из следующих изданий: «Oxford Dictionary of English Idioms»² и «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией И. В. Федосова и А. Н. Лапицкого³. Значения многозначных фразеологизмов были пронумерованы (1, 2, 3 соответственно).

Значения фразеологизмов можно разделить на 10 семантических групп:

1. Характер человека

Данная семантическая группа представлена такими значениями фразеологизмов, как «быть оптимистом, несмотря на сложности» – *look on the bright side*; «не имея твердых убеждений, приспосабливаться» – *смотреть куда ветер дует* и другие; всего 10 значений.

2. Эмоциональное состояние человека

В эту семантическую группу входят следующие значения фразеологизмов: «резко разозлиться» – *see red*; «опасаться» – *look over one's shoulder*, *смотреть / глядеть в оба глаза*; «испытывать сильную радость» – *земли / ног под собой не слышать / не чувствовать*; «забывая все, горячо, полностью отдаваться чему-либо» – *себя не слышать*; «быть угрюмым, злым» – *бирюком смотреть, волком смотреть, сычом / как сыч глядеть / смотреть, смотреть букой, смотреть сентябрем, смотреть зверем* и другие; всего 10 значений.

3. Физическое восприятие

Данная семантическая группа включает в себя такие значения фразеологизмов, как «не видеть из-за темноты» – *(ни) зги не видеть*; «наблюдать за деятельностью кого-либо» – *watch someone's smoke*; «слушать внимательно» – *во все уши слушать*; «очень плохо пахнуть» – *stink / smell to high heaven*; «осмотреть кого-либо» – *look someone up and down*; «слушать невнимательно» – *краем уха слушать*; «наблюдать за прохожими» – *watch the world go by*; «бдительно следить за кем-либо» – *watch someone like a hawk* и другие; всего 22 значения.

¹ Костина И. А. Внутренняя форма слова и его мотивированность // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 30 сентября 2013 г.). – Новосибирск: ЦРНС, 2013. – С. 134.

² Oxford Dictionary of English Idioms / edited by J. Siefring, J. Speake. – New York: Oxford University Press, 2004. – 352 p.

³ Фразеологический словарь русского языка / под редакцией И. В. Федосова и А. Н. Лапицкого. – URL: http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz_fedosov (дата обращения: 04.02.2020).

4. Физическое состояние человека

Указанная семантическая группа представлена следующими значениями фразеологизмов: «быть близким к смерти» – *смотреть / глядеть в гроб / могилу, смотреть / глядеть смерти / опасности / гибели в глаза*; «страдать, испытывать невыносимую боль» – *не видеть света вольного / белого-1*; «чувствовать себя менее энергичным с возрастом» – *feel one's age*; «очень устать» – *не слышать / не чують / не чувствовать под собой ног-1* и другие; всего 6 значений.

5. Межличностные отношения

В эту семантическую группу входят такие значения фразеологизмов, как «относиться к кому-либо с почтением» – *снизу вверх смотреть на кого-то*; «относиться к кому-либо высокомерно» – *look down one's nose at, сверху вниз смотреть*; всего 2 значения.

6. Внешность человека

Данная семантическая группа включает в себя следующие значения фразеологизмов: «выглядеть очень хорошо» – *look like a million dollars, look a picture*; «выглядеть невзрачным» – *глядеть / смотреть не на что*; «быть невысоким» – *от земли не видеть*; «иметь смешной вид» – *look a fright*; всего 5 значений.

7. Ситуации из жизни человека

Эта семантическая группа представлена такими значениями фразеологизмов, как «близко выгода» – *пахнет жареным*¹; «испытывать финансовые трудности» – *feel the drought, feel the pinch*; «узнать о неприятной ситуации» – *wake up and smell the coffee*; «угрожает война» – *пахнет порохом*; «быть очень занятым» – *не видеть света белого / вольного-2*; «узнать о возможности сделать намеченное» – *see your way clear to do something*; «избежать серьезных неприятностей» – *come up smelling of roses*; всего 7 значений.

8. Жизненный опыт

В указанную семантическую группу входят следующие значения фразеологизмов: «набраться жизненного опыта» – *see the elephant*; «никогда не сталкивался с чем-то» – *и не нюхал*; «не воевал» – *пороху не нюхал*; всего 3 значения.

9. Действия человека

Данная семантическая группа включает в себя такие значения фразеологизмов, как «нисколько не дать» – *и понюхать не дать*; «научиться стоять, ходить (о ребенке)» – *feel one's legs*; «убедиться в настроении или мнении кого-либо» – *feel the pulse*; «арестовать кого-либо» – *feel someone's collar*; «найти слабое место» – *smell blood*; «признать неправоту» – *see reason*; «достичь раннего успеха и устремиться к большему» – *taste blood* и другие; всего 11 значений.

10. Мыслительная деятельность человека

Эта семантическая группа представлена следующими значениями фразеологизмов: «видеть, понимать определенным образом» – *видеть в каком-либо свете*; «иметь одинаковые точки зрения» – *see eye to eye*; «разобраться в чувствах кого-либо» – *заглянуть в душу*; «трезво оценивать ситуацию» – *смотреть / глядеть правде в глаза / в лицо*; «подозревать обман» – *smell a rat*; «судить о чем-либо только со

¹ В процессе анализа лексических единиц автор использует толкование, представленное в источнике http://getword.ru/ru/slovari.php?topic=%D0%9F%D0%90%D0%A5%D0%9D%D0%A3%D0%A2D0%AC&table=fraz_fedosov.

своей точки зрения» – *смотреть / глядеть со своей колокольни*; «смотреть тупо, ничего не понимая» – *уставиться / смотреть как баран на новые ворота*; «быть ограниченным» – *дальше своего / собственного носа не видеть* и другие; всего 20 значений.

По числу значений в той или иной семантической группе можно выделить наиболее и наименее продуктивные группы в каждом языке. В обоих языках наиболее продуктивными семантическими группами являются: *эмоциональное состояние человека* (например, «испытывать чувство невыносимого страха» – *небо с овчинку кажется* или «испытывать сильную радость» – *земли / ног под собой не слышать / не чуют*; «резко разозлиться» – *see red* или «выглядеть напуганно» – *look as if you have seen a ghost*) и *физическое восприятие* (например, «не видеть из-за темноты» – *(ни) зги не видеть* или «видеть в мельчайших подробностях» – *видеть до точки*; «очень плохо пахнуть» – *stink / smell to high heaven* или «осмотреть кого-либо» – *look someone up and down*).

В русском языке к продуктивным можно отнести группу *мыслительная деятельность человека*, например: «видеть, понимать определенным образом» – *видеть в каком-либо свете* или «смотреть, оценивать с новой точки зрения» – *видеть / смотреть в новом / другом ракурсе, с нового / другого ракурса*. В английском языке наиболее продуктивной также является семантическая группа *действия человека*, например: «научиться стоять, ходить (о ребенке)» – *feel one's legs* или «следить за временем» – *watch the time*. Наименее продуктивные группы в русском языке: *жизненный опыт, межличностные отношения и внешность человека*; в английском языке – *жизненный опыт, межличностные отношения и физическое состояние человека* (см. таблицу).¹

Таблица

**Семантические группы фразеологических единиц с глаголами перцепции
в русском и английском языках**

Язык \ Семантическая группа	Русский язык	Английский язык
Ситуации из жизни человека	3 (5 %)	4 (11 %)
Эмоциональное состояние человека	13 (22 %)	6 (17 %)
Характер человека	4 (7 %)	3 (9 %)
Межличностные отношения	2 (3 %)	1 (3 %)
Жизненный опыт	2 (3 %)	1 (3 %)
Мыслительная деятельность человека	12 (20 %)	3 (9 %)
Внешность человека	2 (3 %)	2 (5 %)
Действия человека	3 (5 %)	8 (23 %)
Физическое восприятие	15 (25 %)	6 (17 %)
Физическое состояние человека	4 (7 %)	1 (3 %)
<i>Всего</i>	60 значений (100 %)	35 значений (100 %)

¹ Костина И. А. Глаголы физического восприятия в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Уфа: [б. и.], 2017. – С. 149.

Некоторые фразеологические единицы имеют два и более значений. В русском языке можно выделить 5 многозначных фразеологических единиц: *смотреть (или глядеть) в рот* – «подобострастно слушать кого-либо, заискивать», «смотреть, как кто-либо ест, считая, желая съеденное»; *земли / ног под собой не слышать / не чувствовать* – «испытывать сильную радость», «очень быстро идти, бежать», «очень устать»; *не видеть света белого* – «испытывать невыносимую боль», «постоянно быть занятым»; *проглядеть (или просмотреть) (все) глаза* – «долго, неотрывно смотреть», «пристально всматриваясь, с нетерпением долго ждать», «повредить зрение»; *не видеть света вольного* – «очень страдать», «быть очень занятым».

С многозначностью фразеологических единиц тесно связана их синонимия, так как каждое новое значение способствует появлению новых семантических связей, что приводит к расширению синонимического ряда¹. В русском языке было выявлено 9 случаев синонимии: «очень внимательно смотреть» – *смотреть / глядеть в оба, смотреть во все глаза*; «смотреть или оценивать с новой точки зрения» – *видеть / смотреть в новом / другом ракурсе, с нового / другого ракурса; смотреть новыми глазами; смотреть / глядеть другими / иными глазами*; «не опасаться ничего» – *смотреть / глядеть прямо / смело в глаза, смотреть / глядеть в лицо*; «иметь угрюмый вид» – *бирюком смотреть, волком смотреть, сычом / как сыч глядеть / смотреть, смотреть букой, смотреть сентябрём, смотреть зверем*; «иметь веселый или счастливый вид» – *смотреть именинником, смотреть женихом*; «подчиниться чужому мнению» – *смотреть / глядеть глазами, смотреть / глядеть из чьих рук*; «быть близким к смерти» – *смотреть / глядеть смерти / опасности / гибели в глаза, смотреть / глядеть в гроб / могилу*; «обладать большой проницательностью» – *видеть насквозь, видеть на сажень сквозь землю / на три / два аршина в землю / под землей / под землю*; «идеализировать что-либо» – *видеть в розовом свете / цвете / сквозь розовые очки смотреть, видеть в радужном свете*.

В английском языке было выявлено 2 случая внутриязыковой синонимии: «выглядеть очень хорошо» – *look like a million dollars, look a picture*; «испытывать финансовые трудности» – *feel the drought, feel the pinch*; а также 4 случая межъязыковой синонимии, в двух из которых можно говорить об эквивалентности (фразеологизмы совпадают по значению и внутренней форме²): «быть ограниченным» – *дальше своего / собственного носа не видеть, cannot see further than one's nose*; «относиться к кому-либо высокомерно» – *look down one's nose at, сверху вниз смотреть*; другие два являются аналогами: «опасаться» – *look over one's shoulder, смотреть / глядеть в оба глаза*; «игнорировать проступки кого-либо» – *смотреть / глядеть сквозь пальцы, look the other way*.

Кроме того, было обнаружено несколько случаев внутриязыковой и межъязыковой антонимии. Выявлено 4 случая внутриязыковой антонимии: «относиться к кому-либо с почтением» / «относиться к кому-либо высокомерно» – *снизу вверх смотреть на кого-то / сверху вниз смотреть*; «быть ограниченным» / «отличаться большой проницательностью» – *дальше своего / собственного носа не видеть / видеть на*

¹ Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. – Москва: Логос, 2002. – 528 с.

² Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань: Издательство Казанского университета, 1989. – С. 95.

*сажень сквозь землю, видеть на три / два аршина в землю / под землей / под землю, видеть насквозь; «слушать невнимательно» / «слушать внимательно» – краем уха слушать / во все уши слушать; «испытывать чувство невыносимого страха» / «не бояться чего-либо» – смотреть / глядеть прямо / смело в глаза, смотреть / глядеть в лицо / небо с овчинку кажется. Межъязыковых антонимов найдено 3: «выглядеть напуганно» / «иметь смелый вид» – *look as if you have seen a ghost* / *смотреть соколом*; «относиться к кому-либо высокомерно» / «относиться к кому-либо с почтением» – *look down one's nose at* / *сверху вниз смотреть*; «чувствовать себя очень хорошо» / «страдать, испытывать невыносимую боль» – *feel like a million dollars* / *не видеть света вольного / белого*; «опасаться» / «не бояться чего-либо» – *look over one's shoulder*, *смотреть / глядеть в оба глаза / смотреть / глядеть прямо / смело в глаза, смотреть / глядеть в лицо*; «выглядеть невзрачным» / «выглядеть очень хорошо» – *глядеть / смотреть не на что / look like a million dollars, look a picture*.*

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что, помимо семантической группы *физическое восприятие*, значительная часть фразеологических единиц в обоих языках относится к сфере эмоций. Если связь фразеологизмов, включающих глаголы перцепции, с физическим восприятием не вызывает удивления, то связь физического восприятия и эмоций человека, вероятно, говорит о близости данных концептосфер. В русском языке 20 % фразеологических единиц входят в группу *мыслительная деятельность человека*, что также свидетельствует о близости этих концептосфер. В английском языке широко представлена семантическая группа *действия человека*, это говорит о том, что для людей является типичным сравнивать некоторые действия с актами восприятия. Например, *smell blood* – «найти слабое место», дословно «чувствовать запах крови», т. е. «слабое место» человека ассоциируется с кровоточащей раной и запахом крови, а восприятие этого запаха – с обнаружением такого места у человека (противника), или *feel someone's collar* в значении «арестовать кого-либо», т. е. взять за шиворот в процессе ареста.

Очень часто у носителей языка возникают ассоциации с восприятием запаха. Счастливое стечение обстоятельств, как правило, связывают с приятным запахом, например с запахом роз: *come up smelling of roses* в значении «избежать серьезных неприятностей, выйти сухим из воды». Негативное событие, напротив, вызывает ассоциации с неприятным запахом: *smell a rat* – «подозревать обман». В слуховом восприятии прослеживается связь между отсутствием восприятия и отсутствием действия или его негативным оттенком, например: *не слышать под собой ног* – «очень устать»; *be unable to hear yourself think* – «плохо соображать из-за шума». В восприятии через осязание видна параллель «чувствовать» значит «физически действовать», например: *feel one's legs* – «иметь возможность стоять или ходить (о ребенке)»; *feel someone's collar* – «арестовать кого-либо». Большинство же ассоциаций связаны со зрительным восприятием, как с наиболее значимым для человека, например: *не видеть света белого* – «испытывать невыносимую боль», «постоянно быть занятым»; *проглядеть (или просмотреть) (все) глаза* – «долго неотрывно смотреть»; *look down one's nose at, сверху вниз смотреть* – «относиться к кому-либо высокомерно» и др.

Литература

- Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань: Издательство Казанского университета, 1989. – 130 с.
- Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. – Москва: Логос, 2002. – 528 с.
- Жуков В. П. Русская фразеология. – Москва: Высшая школа, 1986. – 310 с.
- Костина И. А. Внутренняя форма слова и его мотивированность // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 30 сентября 2013 г.). – Новосибирск: ЦРНС, 2013. – С. 132–135.
- Костина И. А. Глаголы физического восприятия в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Уфа: [б. и.], 2017. – 192 с.
- Кунин А. В. Английская фразеология. – Москва: Высшая школа, 1970. – 344 с.
- Мелерович А. М. Семантический анализ ФЕ // Филологические науки. – 1979. – № 5. – С. 69–76.
- Фразеологический словарь русского языка / под редакцией И. В. Федосова и А. Н. Лапицкого. – URL: http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz_fedosov (дата обращения: 04.02.2020).
- Шихова Т. М. Семантическая классификация фразеологизмов с эврисемичным по содержанию значением // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2011. – № 4 (16). – С. 80–87.
- Gibbs R. W. Psycholinguistic Studies on the Conceptual Basis of Idiomaticity // Cognitive linguistics. – 1990. – Vol. 1. – № 4. – P. 417–451.
- Oxford Dictionary of English Idioms / edited by J. Siefring, J. Speake. – New York: Oxford University Press, 2004. – 352 p.

References

- Arsent'eva E. F. *Sopostavitel'nyi analiz frazeologicheskikh edinit* [Comparative analysis of phraseological units]. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1989. 130 p.
- Valgina N. S., Rozental' D. E., Fomina M. I. *Sovremennyi russkii iazyk* [Modern Russian language]. Moscow: Logos, 2002. 528 p.
- Zhukov V. P. *Russkaia frazeologiya* [Russian phraseology]. Moscow: Vysshaia shkola, 1986. 310 p.
- Kostina I. A. *Vnutrenniaia forma slova i ego motivirovannost'* [Inner form of the word and its motivation]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniia: problemy i rezul'taty: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Novosibirsk, 30 sentiabria 2013 g.)* [Fundamental and applied research: problems and results: Proceedings of VII International research and practice conference (Novosibirsk, 30 September 2013)]. Novosibirsk: TsRNS, 2013, pp. 132–135.
- Kostina I. A. *Glagoly fizicheskogo vospriiatiia v russkom i angliiskom iazykakh* [Verbs of sense perception in the Russian and English languages: PhD thesis in Philology]. Ufa, 2017. 192 p.
- Kunin A. V. *Angliiskaia frazeologiya* [English phraseology]. Moscow: Vysshaia shkola, 1970. 344 p.
- Meleroich A. M. *Semanticheskii analiz FE* [Semantic analysis of phraseological units]. *Filologicheskie nauki* [Philological sciences], 1979, no. 5, pp. 69–76.

Frazeologicheskii slovar' russkogo iazyka [Phraseological dictionary of the Russian language; ed. by I. V. Fedosov, A. N. Lapitskii]. Available at: http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz_fedosov (accessed: 04.02.2020).

Shikhova T. M. Semanticheskaya klassifikatsiya frazeologizmov s evrisemichnym po sodержaniyu znacheniem [Semantic classification of phraseological units with evrisemic type of meaning]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya* [Perm University Herald. Russian and Foreign Philology], 2011, no. 4 (16), pp. 80–87.

Gibbs R. W. Psycholinguistic Studies on the Conceptual Basis of Idiomaticity. *Cognitive linguistics*, 1990, vol. 1, no. 4, pp. 417–451.

Oxford Dictionary of English Idioms; ed. by J. Siefring, J. Speake. New York: Oxford University Press, 2004. 352 p.

Для цитирования: Костина И. А. Семантика фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в русском и английском языках // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 84–92. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-7

For citation: Kostina I. A. Semantics of phraseological units with verbs of sense perception in the Russian and English languages. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 84–92. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-7

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-8

УДК 81

© Мартынова Е. М., 2020

Мартынова Елена Михайловна

Доктор филологических наук, доцент,
Академия Федеральной службы охраны
Российской Федерации
(Орел, Россия)
E-mail: lm1973@mail.ru

Martynova Elena Mikhailovna

Doctor of Philology, Associate Professor,
Federal Guard Service Academy of the
Russian Federation
(Orel, Russia)
E-mail: lm1973@mail.ru

**СВЕТО- И ЦВЕТОНОМИНАЦИИ
ФЕЛИЦИТАРНОГО АСПЕКТА
СУЩЕСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

**LIGHT AND COLOR NOMINATIONS OF
THE FELICITATIVE ASPECT OF
HUMAN EXISTENCE**

Аннотация. Статья посвящена анализу эмоционального концепта «счастье» и его характеристик, выявленных на основе ассоциаций с определенным цветом. Исследование базируется на результатах изучения художественного дискурса, в котором лексема «счастье» получает свето- и цветономинации, и итогах анкетирования информантов на предмет цветовых ассоциаций с эмоциональным состоянием счастья. С помощью метода дискурсивной выборки выявлены основные невербальные реакции коммуникантов на эмоцию счастья. Применение метода лингвостатистического анализа позволило установить частотность встречаемости свето- и цветонаименований счастья в художественном дискурсе и в реальной жизни.

Abstract. The article deals with the analysis related to the emotional concept of happiness and its characteristics identified from associations with a certain color. The study is based on the results of the literary discourse analysis, in which the lexeme “happiness” receives light and color nominations, and the results of the informants’ survey concerning color associations with the emotional state of happiness. The author has revealed the main nonverbal responses of communicators to the emotion of happiness and established the frequency of light and color nominations regarding happiness in literary discourse and in real life applying the methods of discursive sampling, statistic-linguistic, contextual and definition analysis.

Ключевые слова: цветономинации, цветоименования / цветономинации / колоронимы, эмоциональный концепт, фелицитарный аспект, художественный дискурс

Keywords: light nominations, colour nominations, emotional concept, felicitative aspect, literary discourse

Введение

В современном научном пространстве все большую актуальность приобретают исследования, выполняемые в рамках не одной, а нескольких наук. Когнитивная лингвистика и лингвистика цвета заняли свои ниши в ряду языковедческих дисциплин. Анализ колоративной лексики и изучение концептов способствуют концептуализации и категоризации окружающего мира, выявлению комплементарной информации об изучаемых феноменах. Абстрактные явления, в действительности не имеющие цвета, представляют особый интерес, поскольку многим из них приписываются ассоциируемые с ними цвета, а значит, и дополнительные характеристики. Фелицитарный (*лат. felicitas* – счастье) аспект человеческого существования при-

влекать внимание представителей многих наук: философии, культурологии, социологии, экономики, психологии, лингвистики. Труды ученых затрагивают разные ипостаси счастья: счастья как эмоции¹, как концепта², как социальной ценности³, как философской проблемы⁴, как экономической величины⁵ и проч. Не существует единого ключа к расшифровке феномена счастья, и ряд авторов указывает на недостаток ясности в его понимании, а также на свойственную ему амбигуэнтность⁶.

Новизна настоящего исследования состоит в уточнении сущности эмоционального концепта *счастье* посредством анализа свето- и цветообозначений, встречающихся в художественном дискурсе и в реальной жизни.

Основная часть

Многие исследователи сходятся во мнении, что счастье включает два компонента: когнитивный / рациональный / интеллектуальный и эмоциональный⁷, причем радость – это эмоциональная сторона счастья, а удовлетворенность жизнью – когнитивная. М. Аргайл отмечает, что респонденты часто добавляют к этим составляющим третью – отсутствие депрессии, беспокойства или других отрицательных эмоций⁸. О. О. Савельева, А. С. Капустина называют «удовлетворенность условиями своего бытия, полноты и осмысленности жизни» внутренней составляющей счастья,

¹ Argyle M. The Psychology of Happiness. – London; New York: Routledge, 2013. – 288 p.; Ekman P., Friesen W. V. Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. – Los Altos: ISHK, 2003. – 212 p.; Walsh A. Criminological Theory: Assessing Philosophical Assumptions. – London; New York: Routledge, 2015. – 216 p.

² Воркачев С. Г. Концепт счастья: значимостная составляющая // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2002. – № 2. – С. 4–18; Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2001. – Т. 60. – № 6. – С. 47–58.

³ Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): автореф. дис ... канд. социол. наук. – Москва: [б. и.], 2013. – 26 с.; Савельева О. О., Капустина А. С. Социальное конструирование эмоции «счастье» в рекламе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 53–68; Thin N. Social Happiness: Theory Into Policy and Practice. – Bristol: Policy Press, 2012. – 302 p.

⁴ Vitrano C. The Nature and Value of Happiness. – Boulder: Westview Press, 2014. – 160 p.

⁵ King L. A., Napa C. N. What makes a life good? // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – № 75 (1). – P. 156–165; Lane R. E. The Loss of Happiness in Market Democracies. – New Haven: Yale University Press, 2000. – 465 p.; Намлинская О. О. «Экономика счастья» как актуальная проблема эволюции национальной экономики // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2014. – № 3. – С. 21–27.

⁶ Crum A. J., Salovey P. Emotionally Intelligent Happiness // In Oxford Handbook of Happiness / edited by S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers. – Oxford: OUP, 2012. – P. 73–87; Diener E., Horwitz J., Emmons R. A. Happiness of the very wealthy // Social Indicators Research. – 1985. – Vol. 16. – Iss. 3. – P. 263–274.

⁷ Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2001. – Т. 60. – № 6. – С. 47–58; Argyle M. The Psychology of Happiness. – London; New York: Routledge, 2013. – P. 10; Walsh A. Criminological Theory: Assessing Philosophical Assumptions. – London; New York: Routledge, 2015. – P. 85.

⁸ Argyle M. The Psychology of Happiness. – London; New York: Routledge, 2013. – P. 23.

а радость и удовольствие – внешними проявлениями этого состояния¹. В других трактовках счастье – это эмоциональное состояние радости, удовольствия и удовлетворенности, а разум / рациональность используются для расчета поведенческой стратегии его достижения².

Пытаясь вычислить продолжительность счастья, одни ученые отмечают его скоротечную, мимолетную природу³, другие считают образом жизни, способом существования, а не временным состоянием⁴. В то же время такие характеристики счастья, как динамичность и интерактивность, позволяют отнести его к процессам, а не к статичным состояниям⁵.

Определяя место счастья на шкале потребностей, отдельные специалисты рассматривают его как конечную цель или «терминальную ценность»⁶, другие же представляют счастье не как высшее стремление, а как три независимые друг от друга задачи: индивидуальное благополучие, развитие человека (включая добродетели) и справедливость⁷.

Популярным является взгляд на счастье как «субъективное благополучие» (subjective well-being)⁸, основными особенностями которого выступают индивидуальность и самооценка⁹. Однако социальный аспект остается достаточно важным. Так, относя счастье к социокультурным феноменам, М. Н. Королева называет его «социальным ресурсом личности и общества в целом»¹⁰, О. О. Савельева и А. С. Капустина – «социально детерминированным эмоциональным состоянием»¹¹.

Финансовая состоятельность, несомненно, представляется важным фактором в обустройстве благополучной жизни (good life) индивида, однако основными детерминантами ученые называют наличие смысла жизни и счастье. Благосостояние

¹ Савельева О. О., Капустина А. С. Социальное конструирование эмоции «счастье» в рекламе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 54–55.

² Walsh A. Criminological Theory: Assessing Philosophical Assumptions. – London; New York: Routledge, 2015. – P. 85; Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): автореф. дис ... канд. социол. наук. – Москва: [б. и.], 2013. – С. 6.

³ Crum A. J., Salovey P. Emotionally Intelligent Happiness // In Oxford Handbook of Happiness / edited by S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers. – Oxford: OUP, 2012. – P. 73.

⁴ Franklin S. S. The Psychology of Happiness: A Good Human Life. – New York: Cambridge University Press, 2010. – P. 10.

⁵ Thin N. Social Happiness: Theory Into Policy and Practice. – Bristol: Policy Press, 2012. – P. 33.

⁶ Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): автореф. дис ... канд. социол. наук. – Москва: [б. и.], 2013. – С. 3.

⁷ Lane R. E. The Loss of Happiness in Market Democracies. – New Haven: Yale University Press, 2000. – 465 p.

⁸ Argyle M. The Psychology of Happiness. – London; New York: Routledge, 2013. – P. 1–2.

⁹ Thin N. Social Happiness: Theory Into Policy and Practice. – Bristol: Policy Press, 2012. – P. 34.

¹⁰ Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): автореф. дис ... канд. социол. наук. – Москва: [б. и.], 2013. – С. 9.

¹¹ Савельева О. О., Капустина А. С. Социальное конструирование эмоции «счастье» в рекламе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 53.

(wealth) в гораздо меньшей степени влияет на оценку индивидом качества жизни, причем деньги – это средство в достижении конечной цели, а не самоцель¹.

Проведя опрос информантов, Э. Динер и его коллеги обнаружили, что несмотря на потенциальный позитивный эффект денег, позволяющих получить доступ к приятному времяпрепровождению, избежать неприятных событий, обеспечить безопасность, завоевать власть и уважение, они только в незначительной степени повышают уровень счастья. В некоторых случаях состоятельные люди признавались в том, что несчастны. Деньги освобождают богатых от проблем, свойственных бедным, но добавляют новые беспокойства². После достижения определенного минимума благосостояние перестает оказывать воздействие на восприятие жизни и делать ее более счастливой³.

Рассматривая счастье как эмоцию, П. Экман и У. Фризен проводят границы между синонимами «удовольствие» (pleasure), «счастье» (happiness) и «возбуждение» (excitement). Первое они сводят к положительным физическим ощущениям в противовес боли, а последнее определяют как антоним скуки. В целом исследователи выделяют четыре типа счастья: счастье-удовольствие, счастье-возбуждение, счастье-облегчение (relief) и счастье-самооценку (self-concept). Похвала, дружба, уважение со стороны других людей повышают самооценку индивида и дарят ощущение счастья⁴.

Сторонники теории эмоционального интеллекта (emotional intelligence) предлагают следующую дефиницию счастья – «способность чувствовать эмоции для того, чтобы жить активно, осмысленно, социально и успешно»⁵. Эмоциональный интеллект помогает улучшить социальное, профессиональное и физиологическое функционирование индивида. Решение этой задачи, в свою очередь, приносит счастье и удовлетворенность жизнью⁶.

По нашему мнению, целесообразно представлять счастье в виде эмоционального концепта, который вмещает в себя эмоциональный и ментальный компоненты и отражает «в языковом сознании многовековой опыт интроспекции этноса в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об эмоциональных переживаниях»⁷.

Изучение художественного дискурса на предмет описания авторами реакции индивидов на эмоциональный стимул, совпадающий с их представлениями о счастье,

¹ King L. A., Napa C. N. What makes a life good? // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1998. – № 75 (1). – P. 156–165.

² Diener E., Horwitz J., Emmons R. A. Happiness of the very wealthy // *Social Indicators Research*. – 1985. – Vol. 16. – Iss. 3. – P. 263, 273.

³ Franklin S. S. *The Psychology of Happiness: A Good Human Life*. – New York: Cambridge University Press, 2010. – P. 5.

⁴ Ekman P., Friesen W. V. *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. – Los Altos: ISHK, 2003. – P. 99–101.

⁵ Crum A. J., Salovey P. Emotionally Intelligent Happiness // In *Oxford Handbook of Happiness* / edited by S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers. – Oxford: OUP, 2012. – P. 74.

⁶ Там же. – P. 79.

⁷ Дорофеева Н. В. Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: [б. и.], 2002. – С. 27.

позволило уточнить две его особенности, вызывающие споры в лингвистических кругах.

Во-первых, счастье не отличается продолжительностью, так как эмоции сами по себе преходящи, более длительным состоянием является настроение. Счастье прерывисто, и мгновения наивысшего удовольствия перемежаются с моментами недовольства и других негативных эмоций.

Во-вторых, счастье – очень сильная эмоция, что также свидетельствует о том, что она не может длиться долго. Переживаемые чувства находят выражение в невербальном поведении индивида. Мы разделили выявленные в процессе анализа текстов Национального корпуса русского языка (НКРЯ)¹ дескрипции реакций коммуникантов, испытывающих эмоцию счастья, на категории в соответствии с задействованными невербальными каналами передачи информации:

I. Визуальный канал:

- 1) оптическая коммуникация: *глаза горели от счастья, с глуповатыми лицами;*
- 2) вегетативные реакции: *вспотел;*
- 3) кинетика: а) движение: *зажмурился, запрыгала / подпрыгивал / подпрыгнул, плясать / приплясывать, захлопала в ладоши;* б) ступор: *окаменела, одеревенела, замерших, обмерла, помертвевшая, обмякнув, притихшая, ноги подкосились, шатаюсь, пошатываясь, в обморок упала / грохнулась, впал в беспамятство, лишилась чувств;* в) дрожь: *дрожа, дрожащим голосом, тряслись руки, вздрагивая, трепеща.*

II. Аудиальный канал:

- 1) вокализации: а) крик: *закричал, заорал, завопила, завывать / подвывать, взвыли, неистово заголосил, ахнула;* б) визг: *повизгивала, пищала;* в) смех: *смеялся / засмеялась / рассмеялся;* г) плач: *заплакал, расплакалась / разрыдалась, всхлинула;* д) пение: *пел, напевая;* е) урчание: *заурчал;*
- 2) респираторные реакции: *захлебываясь, задыхаться, дыхание перехватило, дух захватило;*
- 3) дар речи: *потеряла дар речи, язык слабо повиновался, онемев, запинаться.*

Отдельную категорию индикаторов счастья составляют дескрипции внутреннего состояния коммуниканта, которое замещает в описании поведения индивида невербальную реакцию:

- 1) сердце: *сердце разрывалось, сердце заколотилось, сердце застучало сильнее, сердце разбивается;*
- 2) зрение: *ослепший, незрячими от счастья глазами, никого не видя, зарябило в глазах;*
- 3) состояние ума: *ошалевшие, обезумевшие, спятившие, иступленные, обалдевшие, чумные, оголтевший, полоумный, пьяные, вне себя, сойти с ума, не помнить себя, дуреть, поехала крыша, потерял голову, рассудок помрачился, офигели, хмелея;*
- 4) общее состояние: *лопаться, плавиться, расплываться, таяли, раствориться, растечься киселем, распирало, кружило, млеи, растерявшихся, душа вибрировала, парил, на крыльях летала, закружилась голова, не спал, потерял сон, растерялся, чуть не умерла, полуживая, на седьмом небе.*

¹ Национальный корпус русского языка. – URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 09.02.2020).

Приведенные дескрипции невербального поведения указывают на то, что счастье следует рассматривать как эмоциональный максимум, эмоциональный предел.

Наличие в русском языке выражения *находиться на вершине счастья* указывает на то, что счастье имеет степени интенсивности. Тем не менее оно остается мощной положительной эмоцией во всех случаях. Интерпретации этого выражения включают восторг, легкость на душе, кайф, эйфорию от успехов или любви и др.¹

Цвет – одно из существенных визуальных свойств объектов. На способность людей различать цвета сильное влияние оказывают три основных фактора: биологический (развитая зрительная система); природный (спектр отражений света и опыт существования человека в этом мире); культурный (цвета получают названия, которые служат средством их распределения по категориям в пределах цветового спектра)².

Свет и цвет неразрывно связаны друг с другом. Говоря словами З. Уайлера, «там, где есть свет, там обязательно есть цвет»³. И наоборот, отсутствие света лишает мир его красок, поскольку цвет объектов проявляется только при отражении ими света.

Оппозиция свет / тьма характеризует образы с точки зрения позитивного / негативного восприятия, тогда как цвет передает все многообразие мира.

Важность цвета в построении концептуальной и языковой картин мира вызывает у носителей языка потребность обозначить цветом и явления окружающей действительности, которые физически не могут иметь какую-либо окраску. Такие явления, в том числе эмоции, окрашиваются в разные цвета в мысленном представлении. При переносе цвета с физических объектов на ментальный образ важно не только то, как человек видит мир, но и то, как может коррелировать это с тем, что он чувствует.

Б. Берлин и П. Кей выделили 11 базовых цветовых категорий, которые включают цвета природы и ассоциируются с четырьмя элементами: землей, воздухом, огнем и водой. К ним относятся *white* (белый), *black* (черный), *red* (красный), *green* (зеленый), *yellow* (желтый), *blue* (голубой, лазурный, синий, любые оттенки синего), *brown* (коричневый), *purple* (пурпурный, фиолетовый), *pink* (розовый), *orange* (оранжевый) и *grey* (серый)⁴.

О. В. Сафуанова и Н. Н. Корж произвели оценку базовых цветоименований в русском языке и выявили, что плотность номинаций внутри цветового спектра неоднородна. Так, наиболее развитой в плане наличия цветообозначений является зона теплых красно-желтых цветов, не отстает от нее зона синего цвета (*blue* в системе Б. Берлина и П. Кей): русский язык содержит два термина для обозначения темно-синего оттенка (*синий*) и светло-синего оттенка (*голубой*). Область номинаций зеле-

¹ Как вы понимаете выражение: «Находиться на вершине счастья»? – URL: <https://otvet.mail.ru/question/40009301> (дата обращения: 09.02.2020).

² Plebe A., De La Cruz V. M. Color Seeing and Speaking: Effects of Biology, Environment and Language // In Colour Studies: A broad spectrum / edited by W. Anderson, C. P. Biggam, C. Hough, C. Kay. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. – P. 291.

³ Wyler S. Colour and Language: Colour Terms in English. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. – P. 37.

⁴ Berlin B., Kay P. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. – Berkeley, California: University of California Press, 1991. – P. 1–2.

ного цвета развита в наименьшей степени. Ученые подчеркивают очевидное преобладание в русском языке наименований теплых цветов¹.

Изучая «теплоту» цвета, А. П. Василевич, С. Н. Кузнецова, С. С. Мищенко получили шкалу, в которой по степени теплоты ранжировали порядка 100 цветовых оттенков, представленных соответствующими колоронимами. На полюсах шкалы оказались голубой (самый холодный) и оранжевый (самый горячий) цвета².

В процессе анализа 1300 отобранных методом дискурсивной выборки фрагментов прозаических художественных текстов НКРЯ³, содержащих в составе описания внешнего облика индивида, переживающего эмоцию счастья, свето- и цветономинации, нами было обнаружено, что частотность встречаемости цветономинаций значительно превосходит частоту использования авторами цветоименований. Наиболее употребительной оказалась лексема *сиять*: *сиял(-а)* (57), *сияющий* (18), *сиявший* (6), *просиял* (5), *просиявший* (1), *сиял как новый гривенник* (1). Затем следуют дескрипции *светился(-ась)* (34), *со светящимся от счастья лицом / глазами* (4); *блестела глазами* (2), *поблескивающие от счастья глаза* (1); *вспыхнул* (2), *вспыхнувшими от счастья глазами* (1); *лучились* (2); *засверкали* (2); *глаза горели от счастья* (2); *глаза искрятся* (1); *просветела* (1).

Цветоименования представлены метакоммуникативными дескрипциями вегетативных реакций коммуникантов на ощущение счастья, большая часть которых отображает состояние покраснения: *(по-)краснел(-а)* (16), *красный* (3), *раскраснелась* (1), *раскрасневшейся* (3); *(по-)розовел(-а)* (6), *розовая* (3), *с порозовевшим лицом* (1), *щеки кровью залило* (1); *лицо пылает* (2), *пылающий* (1), *пылая как маков цвет* (1), *распылавшееся от счастья лицо* (1), *щеки пылали* (1); *пунцовый* (6); *лицо бледное от счастья* (3), *побледнел* (1); *горящим от счастья щекам* (2); *зарделась* (1); *румяная* (1).

В поэтическом дискурсе счастье выступает в двух образах: света и огня. Ассоциации счастья со светом, светлыми тонами репрезентируются синонимичными лексемами *сиять* (5), *светить(-ся)* (5) (*Но светятся счастьем глазки главврачи* (В. В. Маяковский)), *блестеть* (3), *озарять(-ся)* (2), *сверкать* (1), *мерцать* (1) и их производными: *блеск* (4), *сиянье(ие)* (3), *отблеск* (2), *свет* (1), *осиянный* (1), *сияющий* (1), *сверкающе* (1) (*Грядущего счастья сверкающе-красная лава* (И. И. Садофьев)). Кроме того, счастье получает и другие цветономинации: *лучезарное* (1), *слепительное* (1) (*И если все слепительнее счастье* (Н. С. Гумилев)); *светоч* (1), *луч* (1), *солнышко* (1) (*Мое ясное солнышко, счастье* (С. Д. Кржижановский)).

Блеск счастья, когда оно предстает во всем своем великолепии, противопоставляется *отблеску* счастья, когда оно превращается в воспоминание, иначе говоря, отраженный свет (ср. *Что мне былое? Отблески счастья...* (А. А. Блок)).

¹ Safuanova O. V., Korzh N. N. Russian Colornames: Mapping into a Perceptual Color Space // In Anthropology of Color: Interdisciplinary Multilevel Modeling / edited by R. E. Maclauray, G. V. Paramei, D. Dedrick. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2007. – P. 71.

² Василевич А. П., Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. Цвет и названия цвета в русском языке. – Москва: КомКнига, 2005. – С. 58.

³ Национальный корпус русского языка. – URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 09.02.2020).

Второй образ, который транслирует поэтический дискурс, – более опасная стихия, огонь, пламя. Тем не менее во многих культурах огонь символизирует домашний очаг, семейное благополучие, торжество жизни, обладает очистительной силой, защищает от зла. В поэзии счастье – *искра (3), пламень (1), лава (1)*, оно бывает *огненным (1), пламенным (1), вспыхивает (1), горит (1) и обжигает (1)*.

К. К. Случевский использует понятия «счастье» и «цвет» в одном контексте. Поэт отмечает, что с помощью искусства человек может показать, что *«жизнь – не лишенье счастья и цвета, что радость возможна и смертным!»*. Объединяет эти концепты в своем произведении и Д. С. Мережковский (*В цвете жизни, в блеске счастья...*).

Нередко поэты представляют счастье разноцветным. Например, Е. Л. Кропивницкий в своем стихотворении «Радуга» приписывает *светлому счастью* шесть цветов: *малиновый, красный, оранжевый, желтый, зеленый и сине-лиловый*, а В. Т. Шаламов сравнивает счастье с зимней радугой.

В результате анализа поэтического дискурса нами было выявлено 44 цвето- и цветономинации счастья: *светлое (14), золотое (8), голубое / лазурное (7), радужное / разноцветное (7), красное (2), розовое (2), белое (1), зеленое (1), синее (1), самоцветное (1)*.

Лексема *светлый*, помимо прямых значений: «излучающий сильный, яркий свет; хорошо освещенный, наполненный светом»¹, имеет и переносные значения: «ничем не омраченный; радостный, счастливый»². Все перечисленные смысловые элементы входят в состав эмоционального концепта «счастье», поскольку счастливый человек наполнен светом, излучает его и делает немного счастливее окружающих.

Помимо цвето- и цветономинаций феномена «счастье», в поэтическом дискурсе встречаются гомоморфы – метафоры и сравнения с драгоценными и полудрагоценными камнями (ср. *счастья радужный опал* (Г. В. Голохвастов)); глуттонимы – вкусовые метафоры (*Как медовое счастье, за пряником пряник, счастья горького...* (С. В. Петров)) и одоронимы – запаховые метафоры (*Пахнет счастьем белый левкой* (Н. В. Крандиевская)).

Прозаический дискурс добавил к перечню только 10 цветообозначений счастья: *золотое (5), голубое (2), розовое (1), радужное (1), лиловое (1)*.

По мнению 52 респондентов, принимавших участие в нашем опросе, счастье ассоциируется со следующей палитрой цветов: *голубым (15), золотым (9), желтым (6), радужным (5), зеленым (4), розовым (3), красным (2), оранжевым (2), светлым (2), белым (1), фиолетовым (1), синим (1), пурпурным (1)*.

Еще 6 информантов указали несколько цветов, ассоциируемых с явлением счастья: 1) *золотой, зеленый*; 2) *оранжевый, желтый, красный*; 3) *голубой, белый, зеленый, желтый*; 4) *голубой, розовый*; 5) *голубой, зеленый*; 6) *розовый, желтый*.

Таким образом, большинство респондентов выбрали самые теплые (*золотой, желтый*) и самый холодный (*голубой*) цвета, причем в равных пропорциях. Это привело нас к выводу о том, что в основе их выбора стояла не «температура» цвета, а иные критерии. Среди факторов, влияющих на возникновение ассоциации между

¹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – Москва: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 09.02.2020).

² Там же.

счастьем и цветом, следует выделить: 1) семантический фактор – устоявшиеся семантические связи с имеющими переносные значения цветами – голубым, розовым, золотым и т. д. (ср. аналогия с голубой / розовой мечтой, т. е. мечтой всей жизни, чем-то недостижимым; с золотым временем, т. е. лучшим, беззаботным, а следовательно, счастливым временем; или, например, для автомобилиста зеленый цвет светофора означает разрешение, а значит, имеет позитивный смысл); 2) натуралистический фактор – респонденты выбирают цветом счастья цвета природных объектов, на которые им приятно смотреть (небо – голубое, трава – зеленая и т. д.); 3) историко-культурологический фактор (ср. красный – связь с историей страны, революцией, которая должна была принести с собой счастье для каждого); 4) личностный фактор (например, любимый цвет становится цветом счастья).

Выводы

Резюмируя, хотим еще раз подчеркнуть недолговременность и интенсивность счастья как эмоции, неоднозначность, индивидуальность и уникальность представлений о счастье, а также бинарную природу эмоционального концепта «счастье» (наличие внешнего эмоционального и внутреннего когнитивного аспектов). Анализ художественных описаний невербального поведения коммуникантов, переживающих эмоциональное состояние счастья, подтверждает справедливость словарной дефиниции, согласно которой счастье – это «состояние абсолютной удовлетворенности жизнью, чувство наивысшего удовольствия, радости»¹.

Несмотря на обнаруженные в процессе исследования очевидные цветовые предпочтения в обозначении счастья, следует отметить многогранность и многоцветность данной эмоции, что отражает ее многоплановую природу. Большинство цветовых номинаций, выбранных респондентами и авторами художественных текстов в качестве дескрипций счастья, относятся к светлой палитре, что предсказуемо, поскольку счастье – самая сильная положительная эмоция. Тем не менее цветовая гамма существенно различается. Так, в поэтическом дискурсе преобладает свет, а в реальной жизни – цвет, причем выбираемые цвета относятся к основным цветовым категориям, составляющим природный цветовой спектр. Символично, что цвет счастья – это цвет неба и солнца.

Литература

- Василевич А. П., Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. Цвет и названия цвета в русском языке. – Москва: КомКнига, 2005. – 216 с.
- Воркачев С. Г. Концепт счастья: значимостная составляющая // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2002. – № 2. – С. 4–18.
- Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2001. – Т. 60. – № 6. – С. 47–58.
- Дорофеева Н. В. Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: [б. и.], 2002. – 214 с.
- Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – Москва: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 09.02.2020).

¹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – Москва: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 09.02.2020).

Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): автореф. дис ... канд. социол. наук. – Москва: [б. и.], 2013. – 26 с.

Намлинская О. О. «Экономика счастья» как актуальная проблема эволюции национальной экономики // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2014. – № 3. – С. 21–27.

Национальный корпус русского языка. – URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 09.02.2020).

Савельева О. О., Капустина А. С. Социальное конструирование эмоции «счастье» в рекламе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 53–68.

Argyle M. The Psychology of Happiness. – London; New York: Routledge, 2013. – 288 p.

Berlin B., Kay P. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. – Berkeley, California: University of California Press, 1991. – 196 p.

Crum A. J., Salovey P. Emotionally Intelligent Happiness // In Oxford Handbook of Happiness / edited by S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers. – Oxford: OUP, 2012. – P. 73–87.

Diener E., Horwitz J., Emmons R. A. Happiness of the very wealthy // Social Indicators Research. – 1985. – Vol. 16. – Iss. 3. – P. 263–274.

Ekman P., Friesen W. V. Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. – Los Altos: ISHK, 2003. – 212 p.

Franklin S. S. The Psychology of Happiness: A Good Human Life. – New York: Cambridge University Press, 2010. – 179 p.

King L. A., Napa C. N. What makes a life good? // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – № 75 (1). – P. 156–165.

Lane R. E. The Loss of Happiness in Market Democracies. – New Haven: Yale University Press, 2000. – 465 p.

Plebe A., De La Cruz V. M. Color Seeing and Speaking: Effects of Biology, Environment and Language // In Colour Studies: A broad spectrum / edited by W. Anderson, C. P. Biggam, C. Hough, C. Kay. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. – P. 291–306.

Safuanova O. V., Korzh N. N. Russian Colornames: Mapping into a Perceptual Color Space // In Anthropology of Color: Interdisciplinary Multilevel Modeling / edited by R. E. Maclaury, G. V. Paramei, D. Dedrick. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2007. – P. 55–74.

Thin N. Social Happiness: Theory Into Policy and Practice. – Bristol: Policy Press, 2012. – 302 p.

Vitrano C. The Nature and Value of Happiness. – Boulder: Westview Press, 2014. – 160 p.

Walsh A. Criminological Theory: Assessing Philosophical Assumptions. – London; New York: Routledge, 2015. – 216 p.

Wyler S. Colour and Language: Colour Terms in English. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. – 203 p.

References

Vasilevich A. P., Kuznetsova S. N., Mishchenko S. S. *Tsvet i nazvaniia tsveta v russkom iazyke* [Colour and colour nominations in the Russian language; ed. by A. P. Vasilevich]. Moscow: KomKniga, 2005. 216 p.

Vorkachev S. G. Kontsept schast'ia: znachimostnaia sostavliaiushchaia [The concept of happiness: the meaningful component]. *Iazyk, kommunikatsiia i sotsial'naia sreda* [Language, communication and social environment], 2002, no. 2, pp. 4–18.

Vorkachev S. G. Kontsept schast'ia: poniatiinyi i obraznyi komponenty [The concept of happiness: conceptual and figurative components]. *Izvestiia RAN. Seriya literatury i iazyka* [The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language], 2001, vol. 60, no. 6, pp. 47–58.

Dorofeeva N. V. *Udivlenie kak emotsional'nyi kontsept (na materiale russkogo i angliiskogo iazykov)* [Surprise as an emotional concept (based on the material of the Russian and English languages): PhD thesis in Philology]. Krasnodar, 2002. 214 p.

Efremova T. F. *Novyi slovar' russkogo iazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi: v 2 t.* [New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-forming: in 2 volumes]. Moscow: Russkii iazyk, 2000. Available at: <https://www.efremova.info> (accessed: 09.02.2020).

Koroleva M. N. *Schast'e kak sotsiokul'turnyi fenomen (sotsiologicheskii analiz)* [Happiness as a socio-cultural phenomenon (sociological analysis): abstract of PhD thesis in Sociology]. Moscow, 2013. 26 p.

Namlinskaia O. O. "Ekonomika schast'ia" kak aktual'naia problema evoliutsii natsional'noi ekonomiki ["Happiness economy" as a relevant problem of the national economy evolution]. *Regional'nye problemy preobrazovaniia ekonomiki* [Regional problems of transforming the economy], 2014, no. 3, pp. 21–27.

Natsional'nyi korpus russkogo iazyka [The Russian National Corpus]. Available at: www.ruscorpora.ru (accessed: 09.02.2020).

Savel'eva O. O., Kapustina A. S. Sotsial'noe konstruirovaniye emotsii "schast'e" v reklame [Social designation of the emotion "happiness" in advertising]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy], 2016, no. 4, pp. 53–68.

Argyle M. *The Psychology of Happiness*. London; New York: Routledge, 2013. 288 p.

Berlin B., Kay P. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley, California: University of California Press, 1991. 196 p.

Crum A. J., Salovey P. Emotionally Intelligent Happiness. In *Oxford Handbook of Happiness*; ed. by S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers. Oxford: OUP, 2012, pp. 73–87.

Diener E., Horwitz J., Emmons R. A. Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 1985, vol. 16, iss. 3, pp. 263–274.

Ekman P., Friesen W. V. *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Los Altos: ISHK, 2003. 212 p.

Franklin S. S. *The Psychology of Happiness: A Good Human Life*. New York: Cambridge University Press, 2010. 179 p.

King L. A., Napa C. N. What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, no. 75 (1), pp. 156–165.

Lane R. E. *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven: Yale University Press, 2000. 465 p.

Plebe A., De La Cruz V. M. Color Seeing and Speaking: Effects of Biology, Environment and Language. In *Colour Studies: A broad spectrum*; ed. by W. Anderson, C. P. Biggam, C. Hough, C. Kay. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014, pp. 291–306.

Safuanova O. V., Korzh N. N. Russian Colornames: Mapping into a Perceptual Color Space. In *Anthropology of Color: Interdisciplinary Multilevel Modeling*; ed by R. E. Maclauray, G. V. Paramei, D. Dedrick. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2007, pp. 55–74.

Thin N. *Social Happiness: Theory Into Policy and Practice*. Bristol: Policy Press, 2012. 302 p.

Vitrano C. *The Nature and Value of Happiness*. Boulder: Westview Press, 2014. 160 p.

Walsh A. *Criminological Theory: Assessing Philosophical Assumptions*. London; New York: Routledge, 2015. 216 p.

Wyler S. *Colour and Language: Colour Terms in English*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. 203 p.

Для цитирования: Мартынова Е. М. Свето- и цветономинации фелицитарного аспекта существования человека // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 93–104. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-8

For citation: Martynova E. M. Light and color nominations of the felicitative aspect of human existence. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 93–104. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-8

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-9

УДК 81.00

© Солодкова Е. В., Тюрнева Т. В., Бирюкова Я. Ю., 2020

Солодкова Елена Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент,
Иркутский государственный
университет
(Иркутск, Россия)
ORCID 0000-0002-0144-1030
E-mail: el_sol2004@mail.ru

Solodkova Elena Vladimirovna

PhD in Philology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(Irkutsk, Russia)
ORCID 0000-0002-0144-1030
E-mail: el_sol2004@mail.ru

Тюрнева Татьяна Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент,
Иркутский государственный
университет
(Иркутск, Россия)
ORCID 0000-0001-9554-452
E-mail: tyurneva_tv@bk.ru

Tyurneva Tatyana Viktorovna

PhD in Philology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(Irkutsk, Russia)
ORCID 0000-0001-9554-452
E-mail: tyurneva_tv@bk.ru

Бирюкова Яна Юрьевна

Старший преподаватель,
Иркутский государственный
университет
(Иркутск, Россия)
ORCID 0000-0002-9821-0473
E-mail: yanabiryukova@ya.ru

Biryukova Yana Yuryevna

Senior Lecturer,
Irkutsk State University
(Irkutsk, Russia)
ORCID 0000-0002-9821-0473
E-mail: yanabiryukova@ya.ru

СУЩНОСТЬ ЖЕНСКОГО АВТОРЕФЕРЕНТНОГО ДИСКУРСА

THE ESSENCE OF THE WOMEN'S AUTOREFERENTIAL DISCOURSE

Аннотация. В статье выделяется новый тип дискурса – автореферентный дискурс, который определяется нами как сообщение человека о самом себе как о главном референте I. Сущность автореферентного дискурса рассматривается на примере женского автореферентного дискурса. В статье также разграничиваются два понятия – «личностный нарратив» и «автореферентный дискурс». Личностный нарратив воспринимается нами как повествование от первого лица, в котором говорящий ведет дискурсивный мониторинг ситуации, происходящей вокруг него, при этом центральным референтом данного дискурса выступает не сам говорящий, а описываемые говорящим события и ситуация. В автореферентном же дискурсе говорящий / пишущий сам от первого лица рассказывает/пишет о себе. При этом референт I находится в центре автореферентной

Abstract. The article considers a new type of discourse – autoreferential discourse that is defined as a person's message about herself / himself as the main referent I. The essence of autoreferential discourse is analyzed by the examples of women's autoreferential discourse. Two concepts are also differentiated in the article – “personal narrative” and “autoreferential discourse”. Personal narrative is viewed as a first-person narration in which a speaker / writer conducts discursive monitoring of the situation which is around him / her; moreover the central referent of the message is not a speaker himself / herself, but the events and situation described. In autoreferential discourse a speaker / writer produces discourse about himself / herself and referent I is the centre of autoreferential situation while the rest of the discourse referents are organized and grouped around the central referent I.

ситуации и выступает в роли объекта автореферентного дискурса. Все остальные референты дискурса группируются и выстраиваются вокруг центрального референта I.

Ключевые слова: автореферентный дискурс, личностный нарратив, референция, автореференция, центральный референт, социальная роль, гендерная идентичность

Keywords: autoreferential discourse, personal narrative, reference, autoreference, central referent, social role, gender identity

Введение

Выявление новых типовых признаков дискурса делает возможным расширение типологии дискурсов в различных сферах общения и с разной функциональной направленностью, что открывает возможности для новых исследований в области дискурсивного моделирования.

В наших исследованиях мы выделяем еще один тип дискурса – автореферентный дискурс. Под ним понимается дискурс, в котором главным референтом является сам говорящий или пишущий, т. е. это дискурс о самом себе, о своей идентичности¹.

Цель данной статьи – раскрыть сущность автореферентного дискурса, а также разграничить понятия «автореферентный дискурс» и «личностный нарратив».

Основная часть

Понятие нарратива используется в лингвистике в двух значениях. Во-первых, вследствие смены лингвистических парадигм оно стало применяться для обозначения функционально-смыслового типа речи, таким образом, повествование получило название нарратива². Во-вторых, нарратив определяется как способ производства сообщения, рассказывание о чем-либо с использованием двух способов репрезентации: от первого или третьего лица. В данном случае нарратив – это «весь текст эпического произведения, за исключением прямой речи персонажей; изображение действий и событий во времени, описание, рассуждение»³.

Наиболее известным исследователем личностного нарратива является Э. Окс, которая говорит о нем как о нарративе о личностном опыте, представляющем собой вербализованный сценарий определенной последовательности действительных или возможных жизненных событий⁴.

Е. В. Падучева использует понятие «перволичный нарратив», под которым понимает нарративную форму повествования от первого лица, а рассказчик выступает

¹ Солодкова Е. В. Женский автореферентный дискурс в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: [б. и.], 2011. – 204 с.

² Плотнокова С. Н. Дескриптив, нарратив, аргументатив: что означают эти понятия с позиции лингвистики дискурса? // Проблемы концептуальной систематики языка и речевой деятельности: материалы 9-го регионального научного семинара (Иркутск, 13 октября 2006 г.). – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2006. – С. 158.

³ Литературный энциклопедический словарь / под редакцией В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – Москва: Советская энциклопедия, 1987. – С. 280.

⁴ Ochs E. Narrative // Discourse as Structure and Process / edited by T. A. van Dijk. – London; Thousand Oaks; New Dehli: SAGE Publications Ltd, 1998. – P. 193.

как одно из действующих лиц изображаемых событий, при этом он принадлежит к описываемой нарративной реальности и рассказывает о ней сквозь призму своих восприятий, чувств, взглядов и мнений¹. Е. С. Москаленко рассматривает личностный нарратив как когнитивный принцип организации массмедийного дискурса². В своей статье она анализирует пример личностного нарратива, в котором журналистка от первого лица ведет дискурсивный мониторинг ситуации, происходящей вокруг нее, и в данном случае выступает в роли наблюдателя (*Я наблюдаю за Другими*), т. е. центральным референтом этой ситуации является не сама говорящая, а события, свидетелем которых она стала.

Мы отделяем автореферентный дискурс от личностного (перволичного) нарратива, поскольку в основе первого из них лежит автореферентная ситуация. В автореферентном дискурсе все референты подчиняются *Я* говорящего / пишущего, группируются и организуются вокруг него, следовательно, автореферентная ситуация – это ситуация, происходящая вокруг центрального референта *Я* (I).

Мы принимаем теорию референции, согласно которой различаются понятия «референция» и «автореференция». Под референцией понимается указание на предмет, о котором делается сообщение. Выполняющее данную функцию значение, а также привлекаемые с этой целью знания принято называть идентифицирующими. Идентифицирующая номинация предназначена для того, чтобы адресат мог при помощи нее выделить из поля своего знания или восприятия тот объект, о котором делается сообщение. Прагматическая же обусловленность референции номинаций, зависящая в первую очередь от автора речи, с особенной очевидностью обнаруживает себя при автореферентных номинациях, т. е. номинациях, относимых автором речи к самому себе³.

В нашем исследовании под автореференцией мы понимаем соотнесенность отдельного высказывания или целого дискурса с центральным референтом, которым является сам говорящий, в результате чего в процесс референции вплетается механизм самоидентификации, когда говорящий становится субъектом самоидентифицирующего суждения. Именно данный субъект позиционирует себя как уникального индивида, как носителя определенной социальной роли или социальной группы. Таким образом, автореферентный дискурс – это сообщение говорящего / пишущего в первую очередь о самом себе, о своей идентичности, а во вторую очередь – о других объектах мира.

Автореференция – это способ описания своей личности посредством дискурса. В данном случае дискурс выступает как средство характеристики человеком самого себя в качестве субъекта мышления и действия. Данный формат *Я–Я* обуславливает

¹ Падучева Е. В. Игра со временем в первой главе романа В. Набокова «Пнин» // Язык. Личность. Текст: сборник статей к 70-летию Т. М. Николаевой / под редакцией В. Н. Топорова. – Москва: Языки славянских культур, 2005. – С. 916–931.

² Москаленко Е. С. Личностный нарратив как когнитивный принцип организации массмедийного дискурса // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия «Филология». – 2009. – № 1. – С. 175–181.

³ Арутюнова Н. Д. Номинация, референция, значение // Языковая номинация (Общие вопросы) / под редакцией Б. А. Серебренникова, А. А. Уфимцевой. – Москва: Наука, 1977. – С. 204.

центрированность на самом говорящем / пишущем, т. е. автореференция как основа дискурса дает возможность собственного конституирования.

Автореферентный дискурс в когнитивном плане накладывается, наслаивается на многие другие типы дискурса – как частного, так и институционального характера. Другими словами, понятие автореферентного дискурса позволяет объединить под общей рубрикой разные дискурсы, такие как автобиография, публичная речь, интервью, частное письмо, дискурс интернет-блогов, разговорный дискурс.

Приведем несколько примеров данных типов дискурса и на их основе покажем сущность женского автореферентного дискурса.

1. Фрагмент публичной речи Розалин Йалоу (Rosalyn Yalow), лауреата Нобелевской премии по физиологии и медицине 1977 г.

I was born on July 19, 1921 in New York City and have always resided and worked there except for 3 1/2 years when I was a graduate student at the University of Illinois. <...> By seventh grade I was committed to mathematics. A great chemistry teacher at Walton High School, Mr. Mondzak, excited my interest in chemistry, but when I went to Hunter, the college for women in New York City's college system (now the City University of New York), my interest was diverted to physics especially by Professors Herbert N. Otis and Duane Roller. <...> In the late 30s when I was in college, physics, and in particular nuclear physics, was the most exciting field in the world. <...> I was excited about achieving a career in physics. My family, being more practical, thought the most desirable position for me would be as an elementary school teacher. However my physics professors encouraged me and I persisted. <...> Pearl Harbor on December 7, 1941 brought our country into the war. The Physics Department was becoming decimated by loss of junior and senior faculty to secret scientific work elsewhere. The campus was filled with young Army and Navy students sent to the campus by their respective Services for training. There was a heavy teaching load, graduate courses, an experimental thesis requiring long hours in the laboratory, marriage in 1943, war-time housekeeping with its shortages and rationing, and in January 1945 a PhD. in Nuclear Physics. <...> During that period Aaron and I had two children, Benjamin and Elanna. We bought a house in Riverdale, less than a mile from the VA. With sleep-in help until our son was 9, and part-time help of decreasing time thereafter, we managed to keep the house going and took pride in our growing children: Benjamin, now 25, is a systems programmer at the CUNY Computer Center; Elanna, now 23, is a third year doctoral candidate in Educational Psychology at Stanford University. She has just married Daniel Webb and is with us on part of her honeymoon. <...> My hospital is now affiliated with The Mount Sinai School of Medicine where I hold the title of Distinguished Service Professor. I am a member of the National Academy of Sciences. Honors which I have received include, among others: Albert Lasker Basic Medical Research Award; A. Cressy Morrison Award in Natural Sciences of the N. Y. Academy of Sciences; Scientific Achievement Award of the American Medical Association; Koch Award of the Endocrine Society; Gairdner Foundation International Award; American College of Physicians Award for distinguished contributions in science as related to medi-

cine; Eli Lilly Award of the American Diabetes Association; First William S. Middleton Medical Research Award of the VA and five honorary doctorates¹.

2. Фрагмент интервью с государственным секретарем США Хиллари Клинтон.

I wasn't born a First Lady or a senator. I wasn't born a Democrat. I wasn't born a lawyer or an advocate for women rights and human rights. I wasn't born a wife or a mother. I was born an American in the middle of the twentieth century, a fortunate time and place. I was free to make choices unavailable to past generations of women in my own country and inconceivable to many women in the world today. I came of age on the crest of tumultuous social change and took part in the political battles fought over the meaning of America and its role in the world. <...> This relationship has been tried and tested and it gives me an enormous amount of support and satisfaction and pleasure. As I write about him with my eyes open. I knew that this was one of the most energizing, interesting, larger-than-life people I'd ever met. I am very lucky because my husband is my best friend and he and I have been together for a very long time. And I can only say that for me, meeting and marrying Bill and choosing to stay married to him when I did were the right choices. I wish – I wish we could be sitting around a kitchen table, just us, talking about our hopes and fears, about our children's futures. For Bill and me, family has been the center of our lives. But we also know that our family, like your family, is part of a larger community that can help or our best efforts to raise our child².

3. Фрагменты дискурса женских интернет-блогов.

I am simply happy that I could be both a stay-at-home mother and a work from home mother as well, no matter what choice you make you are still taking on the most significant career of all that of the underpaid, overworked, sometimes underappreciated but always important, Mother.

With him being the captain. The leader. I am the co-captain; I have opinions, and concerns. I relay them to him and we discuss them. In the end, though it is the Captain's decision. I work and take care of the house like a million other women. The only difference is I don't have the stress of making ALL the decisions. I decorate it anyway I want. That's my domain. He loves that about me, I love making it a home. I buy things for the house when I want. But big things like furniture or a TV we decided together. Though we have different roles. I'm better with the financial stuff, so while I always ask for his input, I ultimately make the decision and he almost always agrees with what I think. It's a partnership, so I highly value his opinion, even though I think he'd be just fine with not having to deal with any of it because he trusts my judgment³.

В первую очередь в женском автореферентном дискурсе говорящая / пишущая сообщает информацию о себе как о представительнице женского пола. Актуализируются различные комплексы сведений, обусловленные очевидной гендерной спе-

¹ R. Yalow. Facts. – URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1977/yalow/facts/> (дата обращения: 02.05.2019).

² Living History by Hillary Rodham Clinton. – URL: <http://ru.dleex.com/read/42752> (дата обращения: 23.11.2019).

³ Ladies' Home Journal. – URL: <http://themecraft.net/www/lhj.com> (дата обращения: 05.04.2019).

цифкой, что прослеживается как в референтах, вокруг которых организуется данный дискурс, так и на уровне языковых средств, характеризующих рассматриваемый дискурс как истинно женский. В каждом примере говорящая / пишущая обязательно выделяет следующие референты: *family, husband, children*, как обязательно сопутствующие референту *I* (*During that period Aaron and I had two children, Benjamin and Elanna; we bought a house; we managed to keep the house going and took pride in our growing children; I am very lucky because my husband is my best friend; talking about our children's futures; for Bill and me, family has been the center of our lives*). Именно эти референты определяют ядро женской гендерной идентичности, поскольку они в наибольшей степени соответствуют общепринятому гендерному стереотипу женщины – ее семейной роли жены и матери.

Поскольку гендерная идентичность предполагает соответствующие предписания «правильного» женского поведения для определенной культуры, которые выступают критерием общественной оценки фемининности личности, то в женском автореферентном дискурсе вслед за сообщением говорящей / пишущей о своей семейной идентичности следует сообщение о социальной идентичности. Так, во фрагменте публичной речи, приведенном выше, мы наблюдаем, как говорящая сообщает о процессе собственного социального становления: она присваивает себе несколько разных социальных ролей, что выражается, по Гоффману, с помощью «знаков связи» или «информирующих знаков»¹. Например, на социальную роль студентки нам указывают такие знаки, как *grade, teacher, interest in chemistry, physics, professor, faculty, scientific work* и т. д. Социальные роли жены и матери определяются следующими выражениями: *housekeeping, growing children, husband*; далее женщина говорит о себе как об ученом, используя номинацию *I am a member of the National Academy of Sciences* и перечисляя огромное количество своих наград (*Honors which I have received include, among others: Albert Lasker Basic Medical Research Award; A. Cressy Morrison Award in Natural Sciences of the N. Y. Academy of Sciences; Scientific Achievement Award of the American Medical Association; Koch Award of the Endocrine Society; Gairdner Foundation International Award; American College of Physicians Award for distinguished contributions in science as related to medicine <...>*). Таким образом, в публичной речи говорящая сконцентрирована на градации своих социальных ролей, ее дискурс сфокусирован на уникальной гендерной идентичности: самостождественности, собственной истинности и полноценности.

Во фрагменте интервью с женщиной-политиком Хиллари Клинтон прослеживается ее сосредоточенность, интенциональная направленность на собственную социальную идентичность, на сообщение определенных знаний об общих с другими женщинами чертах. В первую очередь женщина-политик называет себя американкой, акцентируя принадлежность к социальному сообществу определенной культуры (*I was born an American*). Далее Хиллари Клинтон перечисляет заслуги, которые она имеет перед данным обществом и народом своей страны (*took part in the political battles fought over the meaning of America and its role in the world*), тем самым говорящая включает референт *I* в референт *Americans*, считая ядром собственной идентич-

¹ Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. – Harmondsworth: Penguin, 1959. – 251 p.

ности то, что она родилась именно в США. При этом свою семейную роль она описывает на основе положительной характеристики мужа, дает ему оценку «хороший» и говорит, что это был ее правильный выбор (*As I write about him with my eyes open. I knew that this was one of the most energizing, interesting, larger-than-life people I'd ever met. And I can only say that for me, meeting and marrying Bill and choosing to stay married to him when I did were the right choices*).

В примерах из женских блогов одна из женщин концентрируется на единственной роли – роли матери; говорящая дает себе определение «Я счастлива» (*I am simply happy*), при этом ее счастье напрямую связано с тем, что она одновременно может быть матерью дома и матерью на работе, и это прослеживается в самоопределениях (*I could be both a stay-at-home mother and a work from home mother as well*). Для данной женщины, для ее гендерной идентичности неважно, какую должность она занимает, все, что имеет для нее ценностный смысл, – это быть матерью (*no matter what choice you make you are still taking on the most significant career of all that of the underpaid, overworked, sometimes underappreciated but always important, Mother*).

Во втором примере, взятом из женских блогов, говорящая определяет свою гендерную идентичность через семейную роль хозяйки дома, причисляя себя к миллиону подобных женщин (*I work and take care of the house like a million other women. I decorate it anyway I want. I buy things for the house when I want*). Также она рассказывает об отношениях с мужем, называя их партнерством (*It's a partnership*), но при этом подчеркивая разные роли (*Though we have different roles*). Различие этих ролей чисто гендерное, поскольку говорящая категоризует себя как истинную хозяйку дома (*I highly value his opinion, even though I think he'd be just fine with not having to deal with any of it because he trusts my judgment*).

Как показывает анализ, женский автореферентный дискурс является совокупностью самоидентифицирующих высказываний, передающих сообщение о гендерной идентичности данной женщины, как она ее себе представляет. Данный дискурс базируется на процессе самонаименования и самоопределения женских социальных ролей, а также он служит ярким свидетельством самохарактеристики говорящей, ее самооценки.

В женском автореферентном дискурсе говорящая / пишущая, даже рассказывая о социально значимых событиях, соотносит их с событиями собственной жизни, которые для нее представляются более важными. Концептуальным ядром данного дискурса выступает концепт *I*, поскольку женщина каждый раз говорит только о себе, раскрывает свой внутренний мир, рассказывает о личных переживаниях и эмоциях. Говорящая / пишущая выделяет в своем дискурсе и другие референты (например, *family, husband, children, love, education, work*, и т. д.), которые совокупно центрированы вокруг главного референта, референта *I*.

Понимание сущности автореферентного дискурса хорошо иллюстрируется словами Е. Ф. Серебренниковой о том, что рефлексия субъекта речи в данном случае направлена на самого себя как на наблюдаемый внешний объект, сам же субъект речи приписывает себе определения и дескрипции с помощью использования личного местоимения первого лица (*I was born; I am a member of the National Academy of Sciences; I am the co-captain; I have opinions, and concerns; I was born an American; I wasn't born a First Lady or a senator; I wasn't born a Democrat; I wasn't born a lawyer*

or an advocate for women rights and human rights; I could be both a stay-at-home mother and a work from home mother as well и т. д.)¹.

Выводы

Таким образом, рассматривая повествование от первого лица, необходимо разграничивать личностный нарратив и автореферентный дискурс как особый тип личностного нарратива – рассказ о самом себе как главном дискурсивном референте. В отличие от личностного нарратива в автореферентном дискурсе актуализируются два *Я*, поскольку женщина выступает как в роли наблюдателя – *Я-как-наблюдатель (Я-как-говорящая / пишущая)*, так и в роли центрального референта – *Я-как-центральный референт*. Рассказ о самой себе, о своих проблемах, переживаниях и чувствах мы называем автореферентным дискурсом, поскольку женщина описывает не внешнюю референтную ситуацию по отношению к ней, а личностную, она уходит вглубь собственной личности, собственной гендерной идентичности, т. е. центральным референтом выделяемого нами дискурса является сама говорящая.

Итак, женский автореферентный дискурс – это сообщение женщины о своей гендерной идентичности: о социальных ролях, фемининности, теле и разуме как женских теле и разуме.

Литература

Арутюнова Н. Д. Номинация, референция, значение // Языковая номинация (Общие вопросы) / под редакцией Б. А. Серебrenникова, А. А. Уфимцевой. – Москва: Наука, 1977. – С. 188–206.

Литературный энциклопедический словарь / под редакцией В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – Москва: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.

Москаленко Е. С. Личностный нарратив как когнитивный принцип организации массмедийного дискурса // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия «Филология». – 2009. – № 1. – С. 175–181.

Падучева Е. В. Игра со временем в первой главе романа В. Набокова «Пнин» // Язык. Личность. Текст: сборник статей к 70-летию Т. М. Николаевой / под редакцией В. Н. Топорова. – Москва: Языки славянских культур, 2005. – С. 916–931.

Плотникова С. Н. Дескриптив, нарратив, аргументатив: что означают эти понятия с позиции лингвистики дискурса? // Проблемы концептуальной систематики языка и речевой деятельности: материалы 9-го регионального научного семинара (Иркутск, 13 октября 2006 г.). – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2006. – С. 157–162.

Серебrenникова Е. Ф. Способы представления лица личными местоимениями во французском языке. – Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1997. – 200 с.

Солодкова Е. В. Женский автореферентный дискурс в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: [б. и.], 2011. – 204 с.

Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. – Harmondsworth: Penguin, 1959. – 251 p.

Ladies' Home Journal. – URL: <http://themecraft.net/www/lhj.com> (дата обращения: 05.04.2019).

¹ Серебrenникова Е. Ф. Способы представления лица личными местоимениями во французском языке. – Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1997. – 200 с.

Living History by Hillary Rodham Clinton. – URL: <http://ru.dleex.com/read/42752> (дата обращения: 23.11.2019).

Ochs E. Narrative // Discourse as Structure and Process / edited by T. A. van Dijk. – London; Thousand Oaks; New Dehli: SAGE Publications Ltd, 1998. – P. 185–207.

R. Yalow. Facts. – URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1977/yalow/facts/> (дата обращения: 02.05.2019).

References

Arutiunova N. D. Nominatsiia, referentsiia, znachenie [Nomination, reference, meaning]. *Iazyko-vaia nominatsiia (Obshchie voprosy)* [Language nomination (Common Problems); ed. by B. A. Serebrennikov, A. A. Ufimtseva]. Moscow: Nauka, 1977, pp. 188–206.

Literaturnyi entsiklopedicheskii slovar' [Literature Encyclopedic Dictionary; ed. by V. M. Kozhevnikov, P. A. Nikolaev]. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1987. 752 p.

Moskalenko E. S. Lichnostnyi narrativ kak kognitivnyi printsip organizatsii massmediinogo diskursa [Personal narrative as a cognitive factor underlying mass media discourse]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya "Filologiya"* [Vestnik of Irkutsk State Linguistic University. Series "Philology"], 2009, no. 1, pp. 175–181.

Paducheva E. V. Igra so vremenem v pervoi glave romana V. Nabokova "Pnin" [Game with time in the first chapter of V. Nabokov's novel "Pnin"]. *Iazyk. Lichnost'. Tekst: sbornik statei k 70-letiiu T. M. Nikolaeva* [Language. Personality. Text: collection of articles to the 70th anniversary of T. M. Nikolaeva; ed. by V. N. Toporov]. Moscow: Iazyki slavianskikh kul'tur, 2005, pp. 916–931.

Plotnikova S. N. Deskriptiv, narrativ, argumentativ: chto oznachaiut eti poniatia s pozitsii lingvistiki diskursa? [Descriptive, narrative, argumentative: what do these concepts mean from the point of view of discourse linguistics?]. *Problemy kontseptual'noi sistematiki iazyka i rechevoi deiatel'nosti: materialy 9-go regional'nogo nauchnogo seminara (Irkutsk, 13 oktiabria 2006 g.)* [Issues of conceptual semantics of language and speech activity: Proceedings of the 9th regional scientific seminar (Irkutsk, 13 October 2006)]. Irkutsk: Irkutskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet, 2006, pp. 157–162.

Serebrennikova E. F. *Sposoby predstavleniia litsa lichnymi mestoimeniiami vo frantsuzskom iazyke* [Representation ways of the person category by personal pronouns in the French language]. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1997. 200 p.

Solodkova E. V. *Zhenskii avtoreferentnyi diskurs v angliiskom iazyke* [Women's autoreferential discourse in the English Language: PhD thesis in Philology]. Irkutsk, 2011. 204 p.

Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin, 1959. 251 p.

Ladies' Home Journal. Available at: <http://themecraft.net/www/lhj.com> (accessed: 05.04.2019).

Living History by Hillary Rodham Clinton. Available at: <http://ru.dleex.com/read/42752> (accessed: 23.11.2019).

Ochs E. Narrative. *Discourse as Structure and Process*; ed. by T. A. van Dijk. London; Thousand Oaks; New Dehli: SAGE Publications Ltd, 1998, pp. 185–207.

R. Yalow. Facts. Available at: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1977/yalow/facts/> (accessed: 02.05.2019).

Для цитирования: Солодкова Е. В., Тюрнева Т. В., Бирюкова Я. Ю. Сущность женского автореферентного дискурса // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 105–113. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-9

For citation: Solodkova E. V., Tyurneva T. V., Biryukova Ya. Yu. The essence of the women's autoreferential discourse. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 105–113. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-9

Федуленкова Татьяна Николаевна

Доктор филологических наук, доцент,
профессор,
Владимирский государственный
университет имени
А. Г. и Н. Г. Столетовых
(Владимир, Россия)
ORCID 0000-0002-5039-5827
E-mail: fedulenkova@list.ru

Fedulenkova Tatiana Nikolaevna

Doctor of Philology, Associate Professor,
Professor,
Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
ORCID 0000-0002-5039-5827
E-mail: fedulenkova@list.ru

**РАСПРОСТРАНЕННЫЕ
СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ
ДЕЛОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА (ПО СЛОВАРЮ
Д. ПАРКИНСОНА)**

**COMMON STRUCTURAL BUSINESS
TERMINOLOGY MODELS IN
MODERN ENGLISH (BY PARKINSON'S
DICTIONARY)**

Аннотация. В статье дается изложение материалов структурного анализа деловых терминов современного английского словаря, представляющих собой фразеологические единицы, т. е. устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением. В результате исследования устанавливается ряд наиболее распространенных структурных моделей изучаемого участка английской деловой терминологии, который, в основном, включает двухкомпонентные субстантивные модели.

Ключевые слова: современный английский язык, деловая терминология, фразеологические единицы, структурная модель

Abstract. The article presents the materials of structural analysis applied to business terms in the modern English vocabulary, which are inherently phraseological units, that is, stable combinations of words with completely or partially transferred meaning. As a result of the study, a number of the most common structural models in the studied section of English business terminology are found out, including mainly two-component substantive models.

Keywords: modern English, business terminology, phraseological units, structural model

Введение

Изучение структуры таких сложных языковых единиц, как терминологические и устойчивые словосочетания с переосмысленным значением, может быть включено в номенклатуру парадигм современной лингвистики¹. Актуальность исследования структуры фразеологического пласта объясняется необходимостью сбора данных для составления «типологического паспорта» (идея В. Д. Аракина) фразеологии язы-

¹ Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. – Москва: Академия, 2008. – С. 8; Колесова К. В. О профессиональном словаре специализированного языка робототехники (на материале английского языка) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2019. – № 48. – С. 40.

ка¹. Изучение структуры фразеологии делового характера диктуется прагматической и коммуникативной востребованностью делового языка в современном мире².

Основная часть

Отбор языкового материала для анализа проводился из словаря делового английского языка Д. Паркинсона³ на основе метода фразеологической идентификации, предложенного выдающимся лингвистом-фразеологом А. В. Куниным⁴ и успешно апробированного его учениками и последователями⁵.

Компонентно-структурный анализ извлеченной из названного словаря деловой терминологии фразеологического характера позволил выявить следующие наиболее распространенные структурные модели изучаемых фразеологических единиц-терминов (далее – ФЕ-терминов).

Модель 1. N + N – двухкомпонентная субстантивно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов: *party plan* (форма прямой продажи товаров) **MARKETING** – способ продажи товаров для дома или личного пользования, при котором людей приглашают на вечеринку, где им показывают образцы товара; *mirror site* (дублированный узел) **INFORMATION TECHNOLOGY** – веб-сайт, который является копией другого веб-сайта, но имеет иной адрес в Интернете; организация может создать дублированный узел, чтобы больше людей могли посещать и использовать популярный сайт; *tax haven* (оффшорная зона) **BUSINESS** – место, где налоги низкие и где люди предпочитают жить или официально регистрировать свои компании, потому что в их стране налоги выше; *angel investor* (частный венчурный инвестор; бизнес-ангел) **FINANCE, INFORMAL** – частное лицо, которое вкладывает собственные деньги в проект, особенно в новый бизнес; *parent company*

¹ Аракин В. Д. Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада. – Москва: МГПИ, 1983. – 38 с.; Федуленикова Т. Н. Типология фразеологии: миф или реальность? // Slovo. Text. Czas X: Jednostka frazeologiczna w tradycyjnych i nowych paradygmatach naukowych / pod redakcją M. Aleksiejnki i H. Waltera. – Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Greifswald: Instytut Filologii, 2010. – P. 557–565.

² Fedoulenkova T. N. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Linguistics Insights: Studies in Language and Communication / edited by G. Cortese & P. Riley. – Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt-am-Mein; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2002. – Vol. 2. – P. 247–269; Гаврилова Н. В. Деловая терминология международной экономики во французском, английском и русском языках в тезаурусном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: [б. и.], 2009. – 191 с.

³ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – 616 p.

⁴ Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – Москва: Высшая школа; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.

⁵ Федуленикова Т. Н. Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков. – Москва: Академия Естествознания, 2018. – 220 с.; Fedulenkova T. N. Identification and acquisition of multi-word terms in Business English domains // The European Society of Phraseology (EUROPHRAS) 2015: Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives / edited by G. C. Pastor, M. B. Castro, R. Gutierrez. – Malaga: University of Malaga, 2015. – P. 229–301.

(материнское предприятие) **FINANCE** – организация, которая владеет другой компанией и контролирует ее; **package holiday** (отдых по системе «все включено») **INFORMAL** – отпуск, отдых, организованный компанией по цене, которая включает в себя стоимость проезда, гостиницы и т. д.; **cottage industry** (кустарная промышленность на дому) **INDUSTRY** – способ производства товаров путем найма рабочих, которые работают на дому; **product family** (продуктовая линейка) **MARKETING, PRODUCTION** – группа продуктов, изготовленных одним производителем и очень похожих в некотором роде, и др.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*Tupperware is one of the most well-known **party-plan** companies.*¹ – Таппервэр – одна из самых известных компаний прямой продажи товаров. (Здесь и далее перевод наш. – Т. Ф.)

*If this site is slow, try our **mirror site**.*² – Если этот сайт работает медленно, попробуйте наш дублированный узел.

*A company based in an offshore **tax haven**.*³ – Компания основана в оффшорной зоне.

*The majority of small businesses receive money from friends, family and **angel investors**.*⁴ – Большинство малых предприятий получают деньги от друзей, семьи и частных венчурных инвесторов.

*The share price of Reed International, **parent company** of Reed Elsevier, rose 2¢.*⁵ – Цена акций компании “Reed International”, материнской компании “Reed Elsevier”, выросла на 2 цента.

*They went on a **package holiday** to Greece.*⁶ – Они отправились в отпуск в Грецию по системе «все включено».

*The use of personal computers has resulted in a new form of **cottage industry**.*⁷ – Использование персональных компьютеров привело к появлению новой формы кустарной промышленности на дому.

*This printer is the latest addition to our **product family**.*⁸ – Этот принтер является последним дополнением к нашей продуктовой линейке.

Полное переосмысление компонентов ФЕ-терминов данной структурной модели наблюдается редко: *party plan* (букв. партийный план – *знач.* форма прямой продажи товаров). В основном для ФЕ-терминов рассматриваемой модели характерно частичное переосмысление компонентного состава, причем переосмыслению подвергается, как правило, первый компонент ФЕ: *mirror site*, *angel investor*, *parent*

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 395.

² Там же. – P. 351.

³ Там же. – P. 553.

⁴ Там же. – P. 20.

⁵ Там же. – P. 393.

⁶ Там же. – P. 390.

⁷ Там же. – P. 125.

⁸ Там же. – P. 428.

company, package holiday, cottage industry; семантическая трансформация второго компонента модели случается реже: *tax haven, product family*.

Модель 2. Adj + N – двухкомпонентная адъективно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов: ***absolute interest*** (безусловное право собственности) LAW – полное владение / обладание имуществом; ***artificial person*** (юридическое лицо) LAW – компания, являющаяся законным лицом коллектива людей, работающих в ней; некоторые из этих людей будут представлять ее интересы; ***brown goods*** (бытовая электроника) COMMERCE – такие предметы, как телевизоры и радиоприемники, которые продаются вместе с мебельными гарнитурами, сделанными из дерева или аналогичных материалов; ***golden handcuffs*** (золотые наручники) HUMAN RESOURCES – большая сумма денег и другие финансовые выгоды, которые даются работникам, чтобы убедить их продолжать работать в компании, а не уходить в другую.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*The company has an absolute interest in the building.*¹ – Компания обладает безусловным правом собственности на это здание.

*The corporation was treated legally as an artificial person.*² – К корпорации обращались законно, как к юридическому лицу.

*Manufacturers of brown goods have to face competition from Japan.*³ – Производителям бытовой электроники приходится сталкиваться с конкуренцией со стороны Японии.

*Benefit schemes that become more attractive the longer employees stay with the company act as golden handcuffs tying them to the company.*⁴ – Чем дольше сотрудники остаются в компании, тем привлекательнее становятся схемы льгот «золотые наручники», привязывающие их к компании.

Отмечаются частые антонимичные отношения среди ФЕ-терминов рассматриваемой структуры: ***soft sell*** (тонкое рекламирование) MARKETING – способ продажи товаров с использованием мягкого убеждения покупателей, без давления или агрессивных методов; ***hard sell*** (навязывание товаров покупателю) MARKETING – процесс, когда продавец упорно пытается убедить покупателя купить что-то, оказывая при этом на него давление; ***broad money*** (денежная масса; денежное предложение) ECONOMICS – термин, используемый в измерении денежной массы страны, включающей в себя и банкноты, и монеты, и деньги, которые люди имеют на обычных банковских счетах; ***narrow money*** (узкая денежная масса) ECONOMICS – термин, используемый для обозначения части денежной массы страны, включающей в себя только наличные деньги, а также вещи, которые могут быть легко превращены в наличные деньги; ***visible trade*** (экспорт и импорт товаров) ECONOMICS – товары, а не услуги, которые продаются или покупаются в других странах; ***invisible trade*** (тор-

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 2.

² Там же. – P. 26.

³ Там же. – P. 62.

⁴ Там же. – P. 247.

говля услугами) ECONOMICS – такие услуги, как образование, банковское дело, туризм, которые страны продают и покупают друг у друга.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*The booklet is a soft sell of the company's products and services; using a soft-sell approach.*¹ – Буклет представляет собой средство ненавязчивого рекламирования продуктов и услуг компании.

*Customers don't like the hard sell.*² – Клиентам не нравится, когда им навязывают товары.

*The large increase in broad money growth will lead to a rise in spending.*³ – Большое увеличение денежного предложения приведет к росту расходов.

*Monetary growth on all measures has fallen sharply, and the growth of narrow money is within its target range; the growth of demand has slowed.*⁴ – Денежный рост по всем показателям резко упал, а рост узкой денежной массы находится в целевом диапазоне; рост спроса замедлился.

*Yesterday's figures showed the value of imports falling by 2.5 percent to 9.6 billion in November while exports rose by 0.5 percent to 8.1 billion, giving the lowest visible trade deficit since September last year.*⁵ – Вчерашние данные показали падение стоимости импорта на 2,5 процента до 9,6 млрд в ноябре при росте экспорта на 0,5 процента до 8,1 млрд, что дало самый низкий видимый торговый дефицит с сентября прошлого года.

*Though the invisible trade surplus has been marked down, there was encouraging news for the Government yesterday on the visible trade deficit.*⁶ – Хотя невидимое положительное сальдо торгового баланса было снижено, вчера правительство получило обнадеживающие новости о видимом торговом дефиците.

Среди ФЕ-терминов данной структурной модели нередки фразеологизмы с полным переосмыслением компонентного состава: *absolute interest* (букв. абсолютный интерес – *знач.* безусловное право собственности), *golden handcuffs* (букв. золотые наручники – *знач.* финансовые выгоды) и др. Основная масса ФЕ-терминов характеризуется частичным переосмыслением компонентного состава: *artificial person*, *brown goods*, причем переосмысление касается первого компонента структуры, что наиболее очевидно в антонимичных парах ФЕ-терминов рассматриваемой модели: *soft sell*, *hard sell*, *visible trade*, *invisible trade*, *broad money*, *narrow money*, где второй компонент сохраняет свое первоначальное значение.

Модель 3. Prtc1 + N – двухкомпонентная причастно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов: *casting vote* (решающий голос) BUSINESS – голос, который был отдан определенным лицом, ответственным за

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 516.

² Там же. – P. 258.

³ Там же. – P. 62.

⁴ British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.02.2020).

⁵ Там же.

⁶ Там же.

официальное заседание для решения вопроса, в случае равного количества голосов с каждой стороны; **clearing house** (клиринговая палата) FINANCE – организация, которая обменивается платежами между клиентами разных банков; **trading floor** (торговый зал биржи) STOCK EXCHANGE – область на фондовой бирже, где дилеры встречаются друг с другом, покупают и продают акции; **purchasing power** (покупательская способность населения) ECONOMICS – сумма денег, которую человек или предприятие может потратить на товары и услуги; **talking shop** («говоришня») BUSINESS – место, где идет много дискуссий и споров, но никаких действий не предпринимается; **standing order** (постоянное поручение клиента банку) FINANCE – инструкция, которую вы даете банку, чтобы заплатить кому-то фиксированную сумму денег со своего счета в один и тот же день каждую неделю, месяц и т. д.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*The chairman has the casting vote.*¹ – Председатель имеет решающий голос.

*The clearing house exchanges cheques worth over \$20 billion every day.*² – Клиринговая палата ежедневно обменивает чеки на сумму более 20 миллиардов долларов.

*The news of the rise in interest rates was greeted with shock on the trading floor.*³ – Новость о повышении процентных ставок была встречена в торговом зале биржи шоком.

*Access to cheap imports raises the purchasing power of consumers in Japan and other countries.*⁴ – Доступ к дешевому импорту повышает покупательскую способность населения в Японии и других странах.

*So I believe it is rather a waste of money, it's just talking shop, shuffling papers about <...>.*⁵ – Так что я считаю, что это большая трата денег, это пустой разговор, перетасовка бумаг...

*At least one third of the annual amount due must be paid on enrolment in October and the balance in two equal instalments (preferably by post-dated cheques, alternatively by bank standing order) by the end of the first week of the second and third terms respectively.*⁶ – По крайней мере одна треть годовой суммы должна быть выплачена при зачислении в октябре, а остаток должен быть выплачен двумя равными частями (предпочтительно датированными чеками в качестве альтернативы по банковским постоянным распоряжениям) к концу первой недели второго и третьего сроков соответственно.

Для ФЕ-терминов данной структурной модели характерно частичное переосмысление компонентного состава. Свое первоначальное значение может изменять как первый компонент: *casting vote*, *standing order*, так и второй компонент терминологического словосочетания: *trading floor*, *purchasing power*, *talking shop*. Наблюдаются

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 82.

² Там же. – P. 93.

³ Там же. – P. 573.

⁴ Там же. – P. 440.

⁵ British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.02.2020).

⁶ Там же.

также случаи полного переосмысления первоначального значения компонентов: *clearing house* (букв. чистящий дом – *знач.* клиринговая палата).

Модель 4. Prtc2 + N – двухкомпонентная причастно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов: *classified advertisement* («рубричная» реклама) MARKETING – небольшая реклама, которую вы помещаете в газете, журнале и т. д. или на интернет-сайте, если вы хотите купить или продать что-либо, нанять кого-либо; *poisoned chalice* (вредная работа) FORMAL – работа или должность, которая сначала кажется привлекательной, но вскоре становится очень неприятной; *busted flush* (напрасные старания; дохлый номер) INFORMAL – человек, компания и т. д., которые не стали настолько успешными, как от них ожидали; *closed shop* (предприятие, принимающее на работу только членов профсоюза) HUMAN RESOURCES – фабрика, бизнес и т. д., в котором все сотрудники должны быть членами определенного профсоюза; *unlimited company* (компания с неограниченной ответственностью) FINANCE – компания, акционеры которой несут ответственность за все ее долги, если она потерпит неудачу, и др.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*Our rates for classified advertisements are \$10 for the first 10 words and 50¢ for each additional word.*¹ – Наши расценки за «рубричную» рекламу составляют 10\$ за первые 10 слов и 50¢ за каждое дополнительное слово.

*The post of managing the company's aircraft division was seen by many as a poisoned chalice.*² – Должность управляющего авиационным подразделением компании многие воспринимали как вредную работу.

*He has never recovered from lending 120m of his bank's gold to the busted flush of Wall Street, <...>.*³ – Он так и не восстановился после того, как одолжил 120 миллионов золота своего банка пустой затее на Уолл-стрит, <...>.

*But then <...> where it was a closed shop. We got every woman that worked in the bakery into the union.*⁴ – Но потом <...>, там было предприятие, принимающее на работу только членов профсоюза. Мы принимали в профсоюз женщин, работавших в пекарне.

*<...> unless the company is an unlimited company, the amount of share capital, divided into shares of a fixed amount.*⁵ – <...> если компания является компанией с неограниченной ответственностью, то размер уставного капитала, разделенного на акции, фиксирован.

Для ФЕ-терминов рассматриваемой структурной модели характерно полное переосмысление компонентного состава: *poisoned chalice* (букв. отравленная чаша – *знач.* вредная работа), *closed shop* (букв. закрытый магазин – *знач.* предприятие, принимающее на работу только членов профсоюза), *busted flush* (букв. разоренный по-

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 92.

² Там же. – P. 412.

³ British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.02.2020).

⁴ Там же.

⁵ Там же.

ток – *знач.* напрасные старания). ФЕ-термины с частичным переосмыслением компонентного состава (преимущественно первого компонента) имеют прозрачное значение: *classified advertisement*, *unlimited company* и др.

Модель 5. Ncomp + N – двухкомпонентная сложно-субстантивно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов, где первый компонент ФЕ-термина представляет собой составное существительное: *sweetheart deal* («хлебная сделка»; взаимовыгодное соглашение) BUSINESS – частное соглашение между двумя группами или организациями, которое выгодно одной или обоим из них, но часто несправедливо по отношению к другим людям, участвующим в этом процессе; *grandfather clause* («дедушкина оговорка») LAW, INFORMAL – часть нового закона, которая позволяет тем, кто уже занимается деятельностью, контролируемой или объявленной незаконной, продолжать делать это; *framework agreement* (типовое соглашение) BUSINESS – формальная договоренность между двумя или более группами, компаниями, странами и т. д. вести себя определенным образом или делать определенные вещи; *front-end load* (комиссия за покупку инвестором участия во взаимном инвестиционном фонде) FINANCE – плата, которую осуществляет инвестор, когда покупает акции инвестиционного фонда, страховой полис и т. д., входящая в первый платеж, и др.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*Critics have accused the government of having a sweetheart deal with the airline.*¹ – Критики обвинили правительство в том, что оно заключило «хлебную сделку» с авиакомпанией.

*The new law does not allow any retail outlets in this zone but the grandfather clause exempts existing retail outlets.*² – Новый закон не допускает никаких торговых точек в этой зоне, но «дедушкина оговорка» освобождает существующие торговые точки от него.

*A framework agreement on the voluntary reduction of greenhouse gas emissions.*³ – Типовое соглашение о добровольном сокращении выбросов парниковых газов.

*Moreover, care must be taken to ensure that the sub-contractor does not front-end load the pricing of the work, particularly where the sub-contract period is prolonged or intermittent.*⁴ – Кроме того, необходимо позаботиться о том, чтобы субподрядчик не завышал стоимость работ, особенно в тех случаях, когда срок действия субподрядного договора является длительным или прерывистым.

Для ФЕ-терминов данной структурной модели характерно как полное переосмысление компонентного состава: *grandfather clause* (букв. дедушкина оговорка – *знач.* часть нового закона...), *front-end load* (букв. груз переднего края – *знач.* комиссия за покупку...), так и частичное переосмысление, при котором сохраняется первоначальное значение второго компонента терминологического сочетания: *sweet-*

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 545.

² Там же. – P. 249.

³ Там же. – P. 232.

⁴ British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.02.2020).

heart deal (букв. любовная сделка), *framework agreement* (букв. рамочное соглашение).

Модель 6. V + (d) + N – двухкомпонентная глагольно-субстантивная структурная модель с константно-вариантной зависимостью компонентов: **to stake (out) a claim** (заявить права) BUSINESS – сказать или показать публично, что вы считаете, что что-то должно быть вашим; **to trim the fat** (снизить излишние затраты) FINANCE – это бизнес, который уменьшает или устраняет ненужные расходы, например, сокращая количество работников; **to cook the books** (составлять поддельный счет; жульничать в расчетах) INFORMAL – предоставление ложной информации о счетах компании; **to push the envelope** (расширять горизонты) INFORMAL – делать больше, чем обычно возможно; **to prime the pump** (вызывать рост экономической активности) – стимулировать чей-либо рост, например, рост нового бизнеса или рост слабой экономики; **to be / come under the hammer** (продаваться с молотка) COMMERCE – быть проданным на аукционе (продажа, где предметы продаются человеку, который предлагает самую высокую цену) и др.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

*By taking over its main competitor, the group **has staked its claim** to be the biggest high-street retailer.*¹ – Захватив своего главного конкурента, группа заявила свои права на то, чтобы стать крупнейшим ритейлером.

*They **have trimmed the fat** out of their production process.*² – Они снизили излишние затраты своего производственного процесса.

*The books were cooked to make profits seem much higher than they were.*³ – Чтобы прибыль казалась намного выше, чем на самом деле, были составлены поддельные счета.

*The company has a reputation for **pushing the envelope** of computer technology.*⁴ – Компания имеет репутацию за счет расширения горизонтов компьютерных технологий.

*The government needs to **prime the economy's pump** quickly.*⁵ – Правительству необходимо быстро запустить рост экономики.

*So instead of waiting indefinitely for a buyer, they have decided to try selling their house by auction. It **comes under the hammer** at 2.15pm on the 20th, at the Barnstaple Motel.*⁶ – Поэтому вместо того, чтобы бесконечно ждать покупателя, они решили попробовать продать свой дом на аукционе. Он идет с молотка 20-го числа в 2.15. после полудня в мотеле «Барнстэпл».

Отличительной чертой ФЕ-терминов данной структурной модели является, во-первых, полное переосмысление компонентного состава терминологического слово-

¹ Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – P. 524.

² Там же. – P. 578.

³ Там же. – P. 54.

⁴ Там же. – P. 441.

⁵ Там же. – P. 424.

⁶ British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.02.2020).

сочетания: *to trim the fat* (букв. обрезать жир – знач. снизить излишние затраты), *to cook the books* (букв. варить книги – знач. жульничать в расчетах), *to push the envelope* (букв. надавливать на конверт – знач. расширять горизонты), *to prime the pump* (букв. распаковать насос – знач. стимулировать рост (бизнеса, экономики)). Во-вторых, данная структурная модель допускает количественную вариативность и, как следствие, имеет константно-вариантную зависимость компонентов: *to stake out a claim / to stake a claim*.

Выводы

Результаты исследования заключаются в выявлении ряда наиболее распространенных структурных моделей изучаемого участка английской деловой терминологии, который в основном включает двухкомпонентные субстантивные модели с константной зависимостью компонентов, за исключением модели 6, представляющей собой глагольную модель с константно-вариантной зависимостью компонентов:

- модель 1: N + N – двухкомпонентная субстантивно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов;
- модель 2: Adj + N – двухкомпонентная адъективно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов;
- модель 3: Prtc1 + N – двухкомпонентная причастно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов;
- модель 4: Prtc2 + N – двухкомпонентная причастно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов;
- модель 5: Ncomp + N – двухкомпонентная сложно-субстантивно-субстантивная структурная модель с константной зависимостью компонентов;
- модель 6: V + (d) + N – двухкомпонентная глагольно-субстантивная структурная модель с константно-вариантной зависимостью компонентов.

Основная масса ФЕ-терминов имеет частичное переосмысление компонентного состава, причем переосмысление в большей степени касается первого компонента.

Вариативность не является характерной чертой для двухкомпонентных ФЕ-терминов.

Установление наиболее распространенных структурных моделей деловой английской фразеологии послужит основанием для дальнейших поисков изоморфных черт в структурной организации фразеологии германских языков.

Литература

- Аракин В. Д. Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада. – Москва: МГПИ, 1983. – 38 с.
- Гаврилова Н. В. Деловая терминология международной экономики во французском, английском и русском языках в тезаурусном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: [б. и.], 2009. – 191 с.
- Колесова К. В. О профессиональном словаре специализированного языка робототехники (на материале английского языка) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2019. – № 48. – С. 40–45.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – Москва: Высшая школа; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.

Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. – Москва: Академия, 2008. – 272 с.

Федуленкова Т. Н. Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков. – Москва: Академия Естествознания, 2018. – 220 с.

Федуленкова Т. Н. Типология фразеологии: миф или реальность? // *Slovo. Text. Czas X: Jednostka frazeologiczna w tradycyjnych i nowych paradygmatach naukowych / pod redakcją M. Aleksiejnki i H. Waltera*. – Szczecin: Uniwersytet Szczeciński; Greifswald: Instytut Filologii, 2010. – P. 557–565.

Fedoulenkova T. N. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // *Linguistics Insights: Studies in Language and Communication / edited by G. Cortese & P. Riley*. – Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt-am-Mein; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2002. – Vol. 2. – P. 247–269.

Fedulenkova T. N. Identification and acquisition of multi-word terms in Business English domains // *The European Society of Phraseology (EUOPHRAS) 2015: Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives / edited by G. C. Pastor, M. B. Castro, R. Gutierrez*. – Malaga: University of Malaga, 2015. – P. 229–301.

Oxford Business English Dictionary for learners of English / edited by D. Parkinson, G. Noble. – United Kingdom: Oxford University Press, 2005. – 616 p.

References

Arakin V. D. *Strukturnaia tipologiiia russkogo i nekotorykh germanskikh iazykov (edinit'sy sopostavitel'no-tipologicheskogo analiza iazykov)* [Structural typology of the Russian and some Germanic languages (units of comparative-typological analysis of languages: abstract Dr. thesis in Philology)]. Moscow: MGPI, 1983. 38 p.

Gavrilova N. V. *Delovaia terminologiiia mezhdunarodnoi ekonomiki vo frantsuzskom, angliiskom i russkom iazykakh v tezaurusnom aspekte* [Business terminology of international economy in the French, English and Russian languages in thesaurus aspect: PhD thesis in Philology]. Ekaterinburg, 2009. 191 p.

Kolesova K. V. O professional'nom slovare spetsializirovannogo iazyka robototekhniki (na materiale angliiskogo iazyka) [Specialised English for Robotics: professional vocabulary]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobroliubova* [Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin], 2019, no. 48, pp. 40–45.

Kunin A. V. *Kurs frazeologii sovremennogo angliiskogo iazyka* [The course of modern English phraseology]. Moscow: Vysshiaia shkola; Dubna: Feniks, 1996. 381 p.

Maslova V. A. *Sovremennye napravleniia v lingvistike* [Current trends in linguistics]. Moscow: Akademiia, 2008. 272 p.

Fedulenkova T. N. *Sopostavitel'naia frazeologiiia angliiskogo, nemetskogo i shvedskogo iazykov* [Comparative phraseology of English, German and Swedish]. Moscow: Akademiia Estestvoznaniia, 2018. 220 p.

Fedulenkova T. N. Tipologiiia frazeologii: mif ili real'nost'? [Typology of phraseological units: myth or reality?]. *Slovo. Text. Czas X: Jednostka frazeologiczna w tradycyjnych i nowych paradygmatach naukowych* [Word. Text. Time X: phraseological unit in traditional and new scientific paradigms; ed. by M. Aleksiejnki and H. Waltera]. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński; Greifswald: Instytut Filologii, 2010, pp. 557–565.

Fedoulenkova T. N. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness. *Linguistics Insights: Studies in Language and Communication*; ed. by G. Cortese & P. Riley. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt-am-Mein; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2002, vol. 2, pp. 247–269.

Fedulenkova T. N. Identification and acquisition of multi-word terms in Business English domains. *The European Society of Phraseology (EUOPHRAS) 2015: Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives*; ed. by G. C. Pastor,

M. B. Castro, R. Gutierrez. Malaga: University of Malaga, 2015, pp. 229–301.

Oxford Business English Dictionary for learners of English; ed. by D. Parkinson, G. Noble. United Kingdom: Oxford University Press, 2005. 616 p.

Для цитирования: Федуленкова Т. Н. Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 114–125. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10

For citation: Fedulenkova T. N. Common structural business terminology models in modern English (by Parkinson's dictionary). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 114–125. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10

Чурилина Любовь Николаевна

Доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова
(Магнитогорск, Россия)
ORCID 0000-0002-2898-8538
E-mail: lchurilina@gmail.com

Churilina Lyubov Nikolaevna

Doctor of Philology, Professor,
Nosov Magnitogorsk State
Technical University ("NMSTU")
(Magnitogorsk, Russia)
ORCID 0000-0002-2898-8538
E-mail: lchurilina@gmail.com

**ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС КАК СРЕДА
ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ
ФРАЗЕОЛОГИИ**

**INTERNET DISCOURSE AS
A MEDIUM FOR THE
DEVELOPMENT OF NEW
PHRASEOLOGY**

Аннотация. В статье ставится вопрос о принципах лексикографирования новых сверхсловных фразеологизмов. На примере интернет-дискурса рассматриваются критерии отбора неофразем. Автором выявляются показатели процесса фразеологизации свободного словосочетания и свидетельства формирования новых лексикофразеологических парадигм.

Abstract. The article raises the issue of principles for the lexicographic description of larger-than-the-word phraseological units. Criteria for the selection of neophrasemes are discussed by the example of Internet discourse. The author reveals indicators that define phraseologisation of a free word-group and provides proofs concerning the formation of new lexico-phraseological paradigms.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, интернет-коммуникация, концептуализация, фразеологизация, сверхсловные неологизмы, потенциальная фразема

Keywords: professional discourse, Internet communication, conceptualization, phraseologisation, larger-than-the-word neologisms, potential phraseme

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Национального научного фонда Болгарии (проект № 19-51218005/19 «Новая фразеология в новой Европе: русские и болгарские сверхсловные неологизмы в современном коммуникативном пространстве»).

Введение

Профессиональная коммуникация в качестве «поставщика» новых номинаций, в том числе сверхсловных, в отечественной лингвистике исследуется достаточно давно. Относительно новым поводом для актуализации этого направления на современном этапе становится интернет-коммуникация, формирующая собственный *подъязык*: «компьютерный подъязык представляет собой особую форму существования, совокупность языковых единиц которой называет реалии компьютерной сферы и представляет собой организованную лексико-фразеологическую систему»¹. В по-

¹ Еремина Н. К. Лексика и фразеология компьютерного подъязыка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пенза: [б. и.], 2012. – С. 6.

пытке охарактеризовать интернет-коммуникацию как явление исследователи говорят о следующих ее признаках: гипертекстуальность, интерактивность, виртуальность, анонимность, дискретность и континуальность¹. В ряду специфических признаков обслуживающего этот дискурс подязыка целесообразно рассматривать и фактор гипертрофированного внешнего влияния – русский лексико-фразеологический корпус (как, впрочем, словарные системы всех национальных языков на современном этапе развития) интенсивно пополняется англицизмами (как однословными, так и сверхсловными)².

Специфика компьютерного / интернет-дискурса как профессиональной коммуникативной среды в целом определяется двумя факторами – глобализацией и беспрецедентным расширением числа потенциальных субъектов коммуникации: профессиональным языком активно пользуются как профессионалы, так и профаны (так называемые «уверенные пользователи» гаджетов и Интернета). Каждый из названных факторов позволяет говорить об уникальности компьютерного / интернет-дискурса как источника новой фразеологии:

– с одной стороны, мы имеем дело с новой «культурной универсалией», в границах которой формируются новые концепты (*социальная сеть, поисковая система, поисковый инструмент, публичный домен, черный список, утечка данных, хакерская атака* и др.);

– с другой стороны, «внешними» по отношению к профессии субъектами дискурса запускается процесс «семантического обогащения», сущность которого (по Б. А. Ларину) заключается «в расширении и обобщении значения в сторону образной типичности»³ (*жизнь онлайн, поколение клик, в интерактивном режиме, лайкнуть информацию, файлы не сошлись* и др.).

Актуальной исследовательской задачей становится наблюдение за когнитивными и коммуникативными процессами, обеспечивающими формирование системы средств языкового выражения новых концептов.

В фокусе нашего внимания находятся часто используемые в интернет-коммуникации словосочетания с компонентом *информационный* (16 единиц). Выявление показателей их фразеологизации и свидетельств формирования новых лексико-фразеологических парадигм составляет цель одного из этапов проводимого ис-

¹ Ахренова Н. А. Доминанты современной интернет-лингвистики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Мытищи: [б. и.], 2018. – С. 24–25.

² Бузарова Е. А., Сасина С. А. Метафоризация профессиональных фразеологизмов как особый случай вторичной номинации (на примерах английского и русского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 3. – С. 176–178; Шулежкова С. Г. Русские и болгарские фразеологические неологизмы как объект словарного описания // Научный диалог. – 2019. – № 9. – С. 173–189. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-9-173-189; Chlebda W. Słownikowy opis zwrotu cyfrowego. Podejście pierwsze // Podręczny idiomatikon polsko-rosyjski / pod redakcją W. Chlebda. – Opole: Wydawnictwo Untu Opolskiego, 2017. – Zeszyt 9. – 377 s.

³ Ларин Б. А. Очерки по фразеологии (О систематизации и методах исследования фразеологических материалов) // Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание. – Москва: Просвещение, 1977. – С. 134.

следования, результатом которого должно стать решение проблемы системного описания русских сверхсловных неологизмов последних трех десятилетий¹.

Основная часть

Фразеологизация как процесс традиционно связывается с представлением о «стабилизации и закреплении в речевой практике данного языкового коллектива в качестве готовых (т. е. таких, которые каждый раз не создаются заново, а лишь воссоздаются, извлекаются из памяти говорящих) относительно устойчивых определенных языковых комплексов»². При этом понятие «относительная устойчивость» специально не рассматривается, т. е. признается самоочевидным. Содержание процесса фразеологизации составляет «переосмысление базового словосочетания» на основе разного рода сравнительно-сопоставительных когнитивных процедур (сравнение, метафора, гипербола, метонимия, эвфемизм, алогизм и т. д.)³, или, в терминах когнитивной теории метафоры, процесс переноса знаний из одних структурированных областей знания к другим, что влечет за собой новое видение ситуации: компоненты первоначальной ситуации заново структурируются, рождая в результате новые смыслы⁴.

Фразеологизация как процесс предполагает временную протяженность и, следовательно, может быть представлена в виде сменяющих друг друга этапов, или стадий. Так, А. В. Жуков в одном из своих докладов отмечает, что все фразеологизмы проходят стадию *потенциальности*, к характеристикам которой в том числе относятся и отсутствие «узуальной и словарной “паспортизации”»⁵. Именно на этой стадии находятся рассматриваемые нами сверхсловные неологизмы.

Обратимся к анализу группы потенциальных фразеологизмов, отобранных методом сплошной выборки в русскоязычном интернет-дискурсе. Поискные запросы создавались с введением в соответствующую строку словоформ лексемы *информационный*. Отобранный языковой материал представлен шестнадцатью словосочетаниями, реализующими в интернет-дискурсе бинарную модель «прил. + сущ.». Необходимо оговорить, что в процессе формирования группы потенциальных фразем мы использовали понятие **ключевого слова**, разработанное в рамках теории «СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ»: ключевым словом во фраземе признается «лексическая единица, означаемое которой сохраняется в неприкосновенности и которая сама выби-

¹ Шулежкова С. Г. Русские и болгарские фразеологические неологизмы как объект словарного описания // Научный диалог. – 2019. – № 9. – С. 173–189. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-9-173-189.

² Ройзензон Л. И. Фразеологизация как лингвистическое явление // Труды Самаркандского государственного университета им. Алишера Навои (Кафедры иностранных языков). – Самарканд: Самаркандский государственный университет, 1961. – Вып. 113. – С. 114.

³ Шипицина Г. М. Фразеологизация свободных словосочетаний в русском языке XXI века // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 236.

⁴ Гак В. Г. Высказывание и ситуация // Гак В. Г. Языковые преобразования. – Москва: Языки русской культуры, 1998. – С. 243–263.

⁵ Жуков А. В. О потенциальности фразеологических единиц // Пушкинские чтения – 2018. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: материалы XXIII Международной научной конференции / под редакцией Т. В. Мальцевой. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 375.

рается независимо и определяет выбор способа выражения для означаемого»¹. Функцию ключевого слова в отобранном языковом материале выполняет имя прилагательное.

Точкой отсчета в формировании группы послужила помета *спец.*, использованная в «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова (далее – БТС) в зоне толкования лексемы *информация*, и включенная в статью иллюстративная зона, расширенная за счет производного имени прилагательного: «3. *Спец.* Сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемых человеком или специальным устройством. *Поток информации. Теория информации. Генетическая и. <...> Информационный бюллетень. Информационное сообщение. Информационный процесс. Информационное общество* (концепция о новой стадии развития общества, в которой ведущая роль отводится сфере услуг, науке, образованию, а основным объектом деятельности является торговля информацией)»². Не вдаваясь в обсуждение вопроса о метаязыке, отметим, что абстрактность толкуемого понятия детерминирует включение в структуру лексического значения пространственных и процессных семантических компонентов (*окружающий, мир, протекающий, процесс*). На основе структуры лексического значения ядерная зона концепта «Информация» может быть представлена как «пространство, в пределах которого с большим или меньшим постоянством и интенсивностью осуществляется движение смыслов». Реализации этого сегмента концепта в интернет-коммуникации служат следующие сверхсловные единицы: *информационное пространство, информационная среда, информационный обмен, информационные процессы, информационный поток*.

Все члены представленной парадигмы как элементы профессионального дискурса уже являются результатом метафоризации (переноса в границах знаниевых структур). Во фрагментах анализируемого дискурса они рассматриваются как синонимичные: дифференциальные семантические компоненты связаны с намерением сфокусировать внимание на собственно пространстве или на движении в границах пространства; ср.: «Мы живем в информационный век, и каждого из нас окружает очень насыщенная *информационная среда*»³; «Новая *информационная среда* обитания человека формирует новые стереотипы социального поведения людей, качество их жизни, новые привычки»⁴; «Регулирование *информационных потоков* сродни управлению ресурсами, но нередко информация становится важнее материальных и людских ресурсов»⁵; «Схемы *информационных потоков* высшего уровня позволяют

¹ Иорданская Л. Н., Мельчук И. А. Смысл и сочетаемость в слове. – Москва: Языки славянских культур, 2007. – С. 231.

² Большой толковый словарь русского языка: А-Я / под редакцией С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – С. 397.

³ Штейн М. Подсознание, подключенное к Вселенной, может все! – URL: https://kartaslov.ru/книги/Штейн_М_Подсознание_подключенное_к_Вселенной_может_все/2#p111 (дата обращения: 01.03.2020).

⁴ Гасумова С. Е. Информационные технологии в социальной сфере. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Гасумова_С_Е_Информационные_технологии_в_социальной_сфере/2#p30 (дата обращения: 01.03.2020).

⁵ Полукаров В. Л. Психология менеджмента. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Полукаров_В_Л_Петрушин_В_И_Психология_менеджмента/5#p173 (дата обращения: 01.03.2020).

увидеть *процесс* как бы сверху, хотя при этом нет возможности рассмотреть детали основных *субпроцессов*»¹ и др. Несмотря на образность, все члены парадигмы свободны от коннотации, что характерно для терминосистемы как таковой.

Анализ представленной группы потенциальных фразем с ориентацией на критерий «относительная устойчивость» позволяет квалифицировать их как устойчивые и воспроизводимые с сохранением семантики² и в границах «родного» дискурса, и за его пределами. При этом важно то, что обнаружить семантические трансформации даже в случае очевидного выхода за пределы профессиональной коммуникации не удастся; ср. (заголовок текста-источника приводится для определения сферы коммуникации): «И без того нарушенные *информационные потоки* разрушаются окончательно, и энергия практически покидает человека» («Старинные магические практики»)³; «Того, кто недостаточно любопытен и осознанно старается хоть иногда отстраняться от *информационного потока*, тут же обвиняют в неосведомленности» («Новейшая энциклопедия рыбалки»)⁴; «Вы направляете *информационный поток* всем человеческим существам» («Помощь Вселенной – реальна!»)⁵.

Особое положение в этой группе экспликаторов концепта «Информация» занимает семантически близкое словосочетание *информационный пузырь* (русскоязычный вариант не прижившегося англ. *filter bubble*, предложенного И. Парайзером): «Каждый пользователь живет в своем личном “микроинтернете” – или так называемом *информационном пузыре*»⁶. Набор семантических компонентов, характерных для ядерной зоны концепта, в этом случае реструктурируется: интегральная сема ‘пространство’ дополняется такими единицами, как ‘оболочка’, ‘наполненный’ и ‘пустота’⁷, а что касается процессной составляющей – она погашается. В отличие от основной группы отнесенных к ядру концепта сверхсловных единиц это словосочетание связано с актуализацией негативной оценки, что поддерживается ближайшим контекстом; причем объектом оценки оказывается не собственно информация, но фактор ее намеренного отбора, ограниченности: «Интернет – классная штука. Но в нем очень легко попасть в искусственно созданный *информационный пузырь* и пере-

¹ Волгин В. В. Магазин запасных частей. Стандарты управления: Практическое пособие. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Волгин_В_В_Магазин_запасных_частей_Стандарты_управления_Практическое/2#p22 (дата обращения: 01.03.2020).

² Костючук Л. Я. Роль лексического окружения при выяснении значения устойчивых словосочетаний в древнерусском языке (земля и вода) // Русская историческая лексикология и лексикография / под редакцией С. С. Волкова. – Ленинград: [б. и.], 1977. – Вып. 2. – С. 86–91.

³ Имашева Е. Г. Старинные магические практики. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Имашева_Е_Г_Старинные_магические_практики/2#p22 (дата обращения: 01.03.2020).

⁴ Сидоров С. А. Новейшая энциклопедия рыбалки. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Сидоров_С_А_Новейшая_энциклопедия_рыбалки/5#p338 (дата обращения: 01.03.2020).

⁵ Лиман А. Крайон. Помощь Вселенной – реальна! 45 ключевых практик. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Лиман_А_Крайон_Помощь_Вселенной_реальна_45_ключевых_практик/3#p193 (дата обращения: 01.03.2020).

⁶ Полгин М. Что такое информационный пузырь и как из него выйти. – URL: <https://4brain.ru/blog/information-bubble/> (дата обращения: 01.03.2020).

⁷ Большой толковый словарь русского языка: А-Я / под редакцией С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – С. 1045.

стать быть объективным»¹; «Google и Facebook активно нас подталкивают к тому, чтобы мы заоченели в своем пузыре психологического комфорта, который один исследователь назвал bubble filter. “Пузырь фильтров” звучит не очень по-русски, так что пусть это будет *информационный пузырь*»²; «Журналистика, основанная на фактах, которая не пытается что-то доказать, а просто излагает историю как она есть, влияет на людей даже через *информационные пузыри*»³.

Свидетельством «потенциальности» фраземы *информационный пузырь* являются высказывания, объективирующие метаязыковую рефлексю. При этом частота ее встречаемости в интернет-дискурсе обнаруживает тенденцию к росту (по запросу выявлены два случая в 2015–2016 гг., восемь – в 2018–2019 гг.).

Другая группа экспликаторов концепта «Информация» сформирована на основе интегрального коннотативного компонента ‘отрицательная оценка’: *информационный шум, информационное загрязнение, информационный смог, информационный мусор, информационный вирус, информационная интоксикация, информационная чистка, информационная диета, информационный пост, информационный фаст-фуд*. Устойчивость парадигмы обеспечивается не только коннотативной семой. Словосочетания образуют систему пересекающихся синонимических рядов:

- *информационная диета / информационный пост / информационная чистка* (интегральная сема ‘ограничение потребления’);
- *информационное загрязнение / информационная чистка / информационный мусор / информационный смог / информационный шум* (интегральные семы ‘негодный’ и ‘ненужный’), первая из названных сем оказывается доминантной в значении словосочетания *информационный фастфуд*;
- *информационный вирус / информационная интоксикация* (интегральные семы ‘угроза’, ‘вред’, ‘болезнь’).

В своей семантике выделенная группа экспликаторов концепта восходит к английскому аналогу – *digital detox / digital diet*, и факт заимствования фиксируется в текстах⁴. Интернет-среда как глобальная система коммуникации предполагает выстраивание подобных «межязыковых» парадигм.

Наиболее востребованным членом представленной парадигмы оказывается словосочетание *информационная диета* – оно часто используется в функции заголовка, предваряющего текст, что может свидетельствовать о высоком уровне ожиданий пишущего, его уверенности в актуальности информационного повода для потенциального адресата. Возможно, и факт предпочтительного выбора, и уверенность адресанта объясняются ассоциацией с весьма популярным для сегодняшнего дня концептом «Здоровый образ жизни» (как вариант «Похудение»). Одновременно неред-

¹ Информационный пузырь. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/592d56c97ddde88dbd5af71b/-informacionnyi-puzyr-5ada0f42c3321b6c7c5fc4fb> (дата обращения: 01.03.2020).

² «Как не попасть в информационный пузырь». Расшифровка лекции журналиста Алексея Ковалева с фестиваля «Кампус». – URL: <https://paperpaper.ru/kovalev/> (дата обращения: 01.03.2020).

³ Юрий Сапрыкин: Как выбраться из информационного пузыря. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/102139/> (дата обращения: 01.03.2020).

⁴ Информационная диета или как сделать так, чтобы времени было больше. – URL: <https://blog.stellav.ru/informatsionnaya-dieta/> (дата обращения: 01.03.2020).

ким является закавыченный вариант использования потенциальной фраземы, эксплицирующий процесс метаязыковой рефлексии: «Постепенно у меня сформировались несколько правил “информационной диеты”, которым с тех пор стараюсь следовать»¹; «Была придумана “информационная диета” – отличный способ оградить себя от переизбытка информации»².

Серьезную конкуренцию *информационной диете* составляет словосочетание *информационный вирус* (= *инфовирус*), также тематически связанное со «Здоровым образом жизни» – в этом случае актуальной оказывается мысль об угрозе здоровью: «Информационными вирусами заражаются и болеют все люди без исключения»³; «Распространение *информационных вирусов* иногда носит характер эпидемии, когда человек заражает человека»⁴; «Подцепивший такой *информационный вирус* может вполне адекватно осознавать другие темы и проблемы, но быть абсолютно зашоренным в той сфере, где он “хватунул” вирус»⁵.

Ответить на вопрос, какой из конкурирующих вариантов преодолет стадию «потенциальности», пока невозможно.

Две выделенные группы экспликаторов концепта «Информация» могут быть представлены в совокупности, роль связующего звена в этом случае выполняет потенциальная фразема *информационный пузырь*, в структуре значения которой сочетаются интегральные пространственная и коннотативная семы.

Выводы

Неологизация фразеологического корпуса оценивается сегодня как универсальный процесс, основу которого составляет формирование новых концептов. Новая фразеология обнаруживает тенденцию к утрате ретроспективности, ее когнитивное ядро становится мобильным, неустойчивым. Процесс перехода свободного сочетания слов во фразему сокращается, что дает исследователю возможность наблюдения за фразеологизацией в режиме реального времени.

Словарная «паспортизация» сверхсловных неологизмов предваряется процедурой отбора единиц, который целесообразно осуществлять с ориентацией на конкретные дискурсивные практики, в том числе и профессиональную коммуникацию, характеризующуюся определенной системой знаний (системой концептов) и правил их языковой экспликации.

В числе основных критериев, регулирующих отбор, как правило, рассматриваются воспроизводимость сверхсловной единицы, семантические преобразования (иди-

¹ Моя информационная диета. – URL: <https://medium.com/design-productivity/моя-информационная-диета-396d22e7aaeb> (дата обращения: 01.03.2020).

² «Информационная диета»: лучший вариант интернет-сепфинга. – URL: https://hydra-journal.ru/informational_diet/ (дата обращения: 01.03.2020).

³ Информационные вирусы и их лечение. – URL: http://pro-svet.at.ua/index/informacionnye_virusy_i_ikh_lechenie/0-99 (дата обращения: 01.03.2020).

⁴ Григорьев В. Р. Информационные вирусы – новое оружие массового поражения. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12158950> (дата обращения: 01.03.2020).

⁵ Осторожно: информационные вирусы. – URL: <http://www.klaipeda1945.org/voprosy-i-otvety/ostorozhno-informatsionny-e-virusy/> (дата обращения: 01.03.2020).

оматичность) и формирование собственных парадигматических и синтагматических отношений.

Обращение к профессиональному (интернет) дискурсу позволило нам выделить типичные для его субъектов средства объективации базового концепта «Информация». Выделенные высокочастотные в употреблении сверхсловные единицы могут квалифицироваться как потенциальные фраземы: их синтагматические связи основаны на метафоризации (в том числе на метафоризации ситуаций), они воспроизводимы с сохранением значения (тенденция к фиксированности), формируют собственную парадигму. Лексикографическое описание потенциальных фразем должно отражать вариативность, проявляющуюся на уровне синтагматики, и системность.

Литература

- Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. – Москва: ЭЛПИС, 2008. – 271 с.
- Ахренова Н. А. Доминанты современной интернет-лингвистики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Мытищи: [б. и.], 2018. – 49 с.
- Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. – Москва: Знак, 2008. – 656 с.
- Большой толковый словарь русского языка: А-Я / под редакцией С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
- Бузарова Е. А., Сасина С. А. Метафоризация профессиональных фразеологизмов как особый случай вторичной номинации (на примерах английского и русского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 3. – С. 176–178.
- Васильев А. И. Вопросы фразеологизации в синхроническом и диахроническом аспектах // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Филологические науки». – 2011. – № 2. – С. 68–73.
- Гак В. Г. Высказывание и ситуация // Гак В. Г. Языковые преобразования. – Москва: Языки русской культуры, 1998. – С. 243–263.
- Елисеева О. В. Механизмы фразеологизации словосочетаний в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: [б. и.], 2000. – 23 с.
- Еремينا Н. К. Лексика и фразеология компьютерного подязыка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пенза: [б. и.], 2012. – 25 с.
- Жуков А. В. О потенциальности фразеологических единиц // Пушкинские чтения – 2018. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: материалы XXIII Международной научной конференции / под редакцией Т. В. Мальцевой. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 371–380.
- Зыкова И. В. Разновидность процесса фразеологизации с позиций лингвокультурологического подхода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. – № 22 (733). – С. 79–91.
- Иорданская Л. Н., Мельчук И. А. Смысл и сочетаемость в словаре. – Москва: Языки славянских культур, 2007. – 672 с.
- Ковалева Л. В. Фразеологизация как когнитивный процесс: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж: [б. и.], 2004. – 40 с.
- Костночук Л. Я. Роль лексического окружения при выяснении значения устойчивых словосочетаний в древнерусском языке (земля и вода) // Русская историческая лексикология и лексикография / под редакцией С. С. Волкова. – Ленинград: [б. и.], 1977. – Вып. 2. – С. 86–91.

Ларин Б. А. Очерки по фразеологии (О систематизации и методах исследования фразеологических материалов) // Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание. – Москва: Просвещение, 1977. – С. 125–149.

Мокиенко В. М. Когнитивное и адогнитивное во фразеологии // Фразеология и когнитивистика: материалы 1-й Международной научной конференции (Белгород, 4–6 мая 2008 г.): в 2 т. / под редакцией Н. Ф. Алефиренко. – Белгород: Белгородский государственный университет, 2008. – Т. 1. – С. 13–26.

Ройзензон Л. И. Фразеологизация как лингвистическое явление // Труды Самаркандского государственного университета им. Алишера Навои (Кафедры иностранных языков). – Самарканд: Самаркандский государственный университет, 1961. – Вып. 113. – С. 101–114.

Шипицина Г. М. Фразеологизация свободных словосочетаний в русском языке XXI века // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 236–239.

Шулежкова С. Г. Русские и болгарские фразеологические неологизмы как объект словарного описания // Научный диалог. – 2019. – № 9. – С. 173–189. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-9-173-189.

Chlebda W. Słownikowy opis zwrotu cyfrowego. Podejście pierwsze // Podręczny idiomatikon polsko-rosyjski / pod redakcją W. Chlebdy. – Opole: Wydawnictwo Untu Opolskiego, 2017. – Zeszyt 9. – 377 s.

References

Alefirenko N. F. *Frazeologiya v svete sovremennykh lingvisticheskikh paradigm* [Phraseology in the light of modern linguistic paradigm]. Moscow: ELPIS, 2008. 271 p.

Akhrenova N. A. *Dominanty sovremennoi internet-lingvistiki* [Dominants of modern Internet linguistics: abstract Dr. thesis in Philology]. Mytishchi, 2018. 49 p.

Baranov A. N., Dobrovol'skii D. O. *Aspekty teorii frazeologii* [Aspects of phraseological theory]. Moscow: Znau, 2008. 656 p.

Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo iazyka: A-Ia [Big explanatory dictionary of the Russian language: A-Ya; ed. by S. A. Kuznetsov]. St Petersburg: Norint, 1998. 1534 p.

Buzarova E. A., Sasina S. A. Metaforizatsiya professional'nykh frazeologizmov kak osobyi slu-chai vtorichnoi nominatsii (na primerakh angliiskogo i russkogo iazykov) [Metaphorization of professional phraseological units as a particular case of secondary nomination (be the examples of the English and Russian languages)]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bulletin of Adyge State University], 2006, no. 3, pp. 176–178.

Vasil'ev A. I. Voprosy frazeologizatsii v sinkhronicheskom i diakhronicheskom aspektakh [The issues of phraseologisation in synchronic and diachronic aspects]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Seriya "Filologicheskie nauki"* [Vestnik of the Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Series "Philological sciences"], 2011, no. 2, pp. 68–73.

Gak V. G. Vyskazyvanie i situatsiya [Utterance and situation]. *Gak V. G. Iazykovye preobrazovaniia* [Language transformations]. Moscow: Iazyki russkoi kul'tury, 1998, pp. 243–263.

Eliseeva O. V. *Mekhanizmy frazeologizatsii slovosochetanii v sovremennom russkom iazyke* [Phraseologisation mechanisms of word combinations in the modern Russian language: abstract PhD thesis in Philology]. Volgograd, 2000. 23 p.

Eremina N. K. *Leksika i frazeologiya komp'iuternogo pod"iazyka* [Lexis and phraseology of the computer sublanguage: abstract PhD thesis in Philology]. Penza, 2012. 25 p.

Zhukov A. V. O potentsial'nosti frazeologicheskikh edinits [On the potential character of phraseological units]. *Pushkinskie chteniia – 2018. Khudozhestvennye strategii klassicheskoi i novoi slovesnosti: zhanr, avtor, tekst: materialy XXIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Pushkin readings – 2018. Literary strategies of classical and new philology: genre, author, text: proceedings

of the XXIII International scientific conference; ed. by T. V. Mal'tseva]. St Petersburg: Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A. S. Pushkina, 2018, pp. 371–380.

Zykova I. V. Raznovidnost' protsessa frazeologizatsii s pozitsii lingvokul'turologicheskogo podkhoda [Types of phraseologisation process in a linguoculturological perspective]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities sciences], 2015, no. 22 (733), pp. 79–91.

Iordanskaia L. N., Mel'chuk I. A. *Smysl i sochetaemost' v slovare* [Meaning and compatibility in the dictionary]. Moscow: Iazyki slavianskikh kul'tur, 2007. 672 p.

Kovaleva L. V. *Frazeologizatsiia kak kognitivnyi protsess* [Phraseologisation as a cognitive process: abstract Dr. thesis in Philology]. Voronezh, 2004. 40 p.

Kostiuchuk L. Ia. Rol' leksicheskogo okruzheniia pri vyiasnenii znachenii ustoichivyykh slovosochetanii v drevnerusskom iazyke (zemlia i voda) [The role of lexical environment in defining the meaning of set expressions in the Old Slavic language (zemlya i voda)]. *Russkaia istoricheskaiia leksikologiiia i leksikografiia* [Russian historical lexicology and lexicography; ed. by S. S. Volkov]. Leningrad, 1977, iss. 2, pp. 86–91.

Larin B. A. Ocherki po frazeologii (O sistematizatsii i metodakh issledovaniia frazeologicheskikh materialov) [Essays on phraseology (About classification and research methods on phraseological materials)]. *Larin B. A. Istoriia russkogo iazyka i obshchee iazykoznanie* [History of the Russian language and general linguistics]. Moscow: Prosveshchenie, 1977, pp. 125–149.

Mokienko V. M. Kognitivnoe i akognitivnoe vo frazeologii [Cognitive and acognitive aspects in phraseology]. *Frazeologiiia i kognitivistika: materialy 1-i Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Belgorod, 4–6 maia 2008 g.): v 2 t.* [Phraseology and cognitive science: proceedings of the 1st International scientific conference (Belgorod, 4–6 May 2008): in 2 volumes; ed. by N. F. Alefirenko]. Belgorod: Belgorodskii gosudarstvennyi universitet, 2008, vol. 1, pp. 13–26.

Roizenzon L. I. Frazeologizatsiia kak lingvisticheskoe iavlenie [Phraseologisation as a linguistic phenomenon]. *Trudy Samarkandskogo gosudarstvennogo universiteta im. Alishera Navoi (Kafedry inostrannykh iazykov)* [Collection of research papers of Samarkand State University named after Alisher Navoi (Department of foreign languages)]. Samarkand: Samarkandskii gosudarstvennyi universitet, 1961, iss. 113, pp. 101–114.

Shipitsina G. M. Frazeologizatsiia svobodnykh slovosochetanii v russkom iazyke XXI veka [Phraseologisation of free phrases in the Russian language of the XXI century]. *Vestnik Brianskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Herald], 2010, no. 2, pp. 236–239.

Shulezhkova S. G. Russkie i bolgarskie frazeologicheskie neologizmy kak ob"ekt slovarnogo opisaniia [Russian and Bulgarian phraseological neologisms as objects of dictionary description]. *Nauchnyi dialog* [Scientific Dialogue], 2019, no. 9, pp. 173–189. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-9-173-189.

Chlebda W. Słownikowy opis zwrotu cyfrowego. Podejście pierwsze. *Podręczny idiomatikon polsko-rosyjski; pod redakcją W. Chlebdy*. Opole: Wydawnictwo Untu Opolskiego, 2017, zeszyt 9. 377 s.

Для цитирования: Чурилина Л. Н. Интернет-дискурс как среда формирования новой фразеологии // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 126–135. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-11

For citation: Churilina L. N. Internet discourse as a medium for the development of new phraseology. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 126–135. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-11

Володина Лариса Олеговна

Доктор педагогических наук, профессор,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)
E-mail: volodina-l@mail.ru

Volodina Larisa Olegovna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: volodina-l@mail.ru

Нечаева Ольга Михайловна

Ассистент,
Вологодская государственная
молочнохозяйственная академия
им. Н. В. Верещагина
(Вологда, Россия)
E-mail: nom010646@yandex.ru

Nechaeva Olga Mikhaylovna

Assistance Lecturer,
Vologda State Dairy
Farming Academy
named after N. V. Vereshchagin
(Vologda, Russia)
E-mail: nom010646@yandex.ru

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: К ПРОБЛЕМЕ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

VALUE AND SENSE COMPETENCE: TO THE PROBLEM OF ITS FORMATION IN UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В данной статье обосновывается проблема сущности категории «компетентность» с позиции возрастных особенностей обучающихся вуза. Такая постановка вопроса на основе выделенных методологических позиций позволила обосновать понятие «компетентность обучающихся вуза». Авторы приходят к выводу о важности роли ценностно-смысловой компетентности в этот возрастной период, акцентирующей вопросы значимости личности, ее деятельности, сущности, профессиональной направленности. С этой позиции представлено определение ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза, выделена и описана его структура, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: компетентность, компетентность обучающихся вуза, ценность, смысл, ценностно-смысловая компетентность, ценностно-смысловая компетентность обучающихся вуза

Abstract. This article substantiates the problem and the essence of the category “competence” from the perspective of university student age characteristics. Such a formulation of the question based on the selected methodological positions allowed justifying the concept of ‘university students’ competence’. The authors have come to the conclusion about the role of value and sense competence in this age period, emphasizing the issues of its personal significance, activity essence and professional nature. From that standpoint, the authors have provided a definition of university students’ value and sense competence, highlighted and described its structure including motivational, cognitive, activity and reflexive components.

Keywords: competence, university students’ competence, value, sense, value and sense competence, value and sense competence of university students

Введение

Предметом современного научного анализа в педагогической литературе все чаще становится категория «компетентность». Это является неслучайным в условиях интеграции российской системы образования, требующей реконструкции традиционных методов управления качеством образования, в мировую образовательную систему.

Современные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на специалиста, чья фундаментальная предметная подготовка уже не является предметом пристального научного внимания. Это признается бесспорным. На сегодняшний день на первый план в высшем учебном заведении выступает проблема формирования способности обучающихся к самоадаптации, самообразованию, самоорганизации для личного профессионального роста и удовлетворения потребности в самореализации.

Вопрос сущности понятия «компетентность» изучали такие ученые, как В. А. Болотов, И. А. Гис, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Г. И. Сунгулина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской. Связанная с этой дефиницией категория «ценностно-смысловая компетентность» исследовалась М. В. Гальсковой, Ж. Делором, И. А. Зимней, А. А. Мударисовой, А. И. Тарковой и др. Однако малоизученным остается вопрос определения сущности и содержания ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза.

Основная часть

Компетентностный, личностно-деятельностный, аксиологический подходы к формулировке сущности термина «компетентность», обозначенные нами как ключевые, позволили в рамках указанной проблемы определить исследовательскую логику с последующим обоснованием теоретических положений к интерпретации ее составляющих¹.

С позиции компетентностного подхода значимым является понимание сущности данной категории, уточнение на этой основе других методологических позиций. В таком контексте интересными представляются исследования И. А. Зимней, Г. И. Сунгулиной, В. Д. Шадрикова, А. Н. Щукина. Анализ трудов этих авторов позволил нам отметить следующие характеристики понятия «компетентность»:

- это личностное качество, представленное структурными компонентами;
- она носит деятельностный характер, поскольку проявляется в деятельности разной направленности, в том числе социальной, профессиональной;
- она формируется в процессе образования и самообразования, являясь показателем осознания личностью собственной значимости².

Таким образом, категории «личность» и «деятельность» являются ключевыми в определении сущности компетентности, указывают на ее личностную значимость, деятельностную сущность и профессиональную направленность. Данная позиция позволяет выделить системообразующий компонент структуры компетентности, в

¹ Володина Л. О., Нечаева О. М. К проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза // Перспективы науки. – 2018. – № 7 (106). – С. 142–145.

² Там же.

качестве которого, разделяя позицию И. А. Зимней¹ и Дж. Равена², мы выделяем ценностно-смысловую составляющую.

Как показал анализ научной литературы, в широком смысле понятие «ценность» рассматривается как значимость объекта окружающего мира для конкретного человека, группы людей, а «смысл» – как идейное содержание того или иного феномена³. Следовательно, терминосочетание «ценностно-смысловой» необходимо изучать с точки зрения психологии личности, интерпретирующей такие понятия, как «установка», «ориентация», «сфера личности». В связи с этим важным видится утверждение А. В. Серого, что базовое ядро личности определяет ее ценностно-смысловая сфера, два компонента которой – личностные ценности и система личностных смыслов – отражают личностные особенности смыслового понимания⁴.

С понятием «ценностно-смысловая сфера личности» связаны такие категории, как «жизненное самоопределение» и «ценностная ориентация личности».

Развивая подходы Л. С. Рубинштейна и К. А. Абульхановой-Славской, М. Р. Гинзбург трактует самоопределение как механизм социальной детерминации, который может действовать после активного преломления самим субъектом. По его мнению, проблема самоопределения является центральной для взаимодействия индивида и общества, в ней отражаются основные моменты данного взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной активности субъекта в этой детерминации⁵. Жизненное самоопределение, с точки зрения В. А. Лукова, – это процесс целенаправленной самоорганизации жизнедеятельности личности через осознанную систему жизненных смыслов, ценностей, целей и выработку жизненных стратегий и тактик⁶.

Как пишет М. Р. Гинзбург, основным условием жизненного самоопределения является способность личности к самостоятельной выработке моральных принципов, а также руководству ими в деятельности и поведении. От успешности жизненного самоопределения напрямую зависит будущее человека⁷. В статье С. В. Явон и А. И. Ковалевой находим уточнение, что элементами структуры жизненного самоопределения являются жизненные смыслы, ценностные ориентации, личностные

¹ Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» (Москва, 14–18 февраля 2012 г.): в 3 т. – Москва: РПО, 2012. – Т. 1. – 496 с.

² Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

³ Володина Л. О., Нечаева О. М. Педагогическое сопровождение формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза. – Вологда; Молочное: ВГМХА, 2019. – 115 с.

⁴ Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

⁵ Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.

⁶ Луков В. А. Государственная молодежная политика: требование перемен // Молодежь 97: надежды и разочарования / под редакцией Б. А. Ручкина. – Москва: НИЦ ИМ: Социум, 1997. – С. 59–67.

⁷ Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.

планы, цели (ценностно-смысловые основания) и поведенческие практики¹. По мнению исследователей, в контексте понятия «жизненное самоопределение» становится важным раскрытие терминосочетания «смысл жизни», которое проявляется не только как система личностных ценностей, реализуемых субъектом на практике, но и как основной регулятор его поведения². Следовательно, смысл жизни трактуется как установка, влияющая на личность в целом и являющаяся бессознательной. Данное понимание смысла жизни разрабатывалось Д. Узнадзе и его последователями³.

Таким образом, психология личности позволяет рассматривать ценностно-смысловую компетентность в контексте образовательных ценностно-смысловых ориентиров социально-профессионального самоопределения. Дадим некоторые пояснения в отношении этого вывода.

Каждому человеку свойственна своя иерархия ценностных ориентиров от низшей ступени диспозиции, направленной на удовлетворение физиологических потребностей, до высшей, связанной с ценностной мотивацией идентификации человека в социальной группе. Ценностные ориентиры, определяющие жизненные цели личности, становятся ее личностным смыслом. Планирование жизненной перспективы объединяет такие компоненты, как осознание смысла жизненных ценностей, определение способов их достижения, формирование устойчивого ядра ценностных ориентиров.

Ценностно-смысловая компетентность – это ключевая компетентность развития личности, имеющая интегрирующее значение, поскольку обладает вектором личностного, социально-коммуникативного, акмеологического, профессионального развития.

В соответствии с вышесказанным под «ценностно-смысловой компетентностью» будет пониматься «свойство личности, реализуемое в конкретной сфере жизнедеятельности с опорой на основные личностно-значимые социальные установки, принятые в обществе»⁴. Данное определение указывает на то, что ценностно-смысловая компетентность является ключевой компетентностью личности, пронизывающей все сферы ее развития.

Для обоснования понятия «ценностно-смысловая компетентность обучающихся вуза» необходимо дать характеристику студенческого периода жизни человека.

Возрастная психология относит студенчество к такому периоду жизни, как «юность». Развитие сознания и самосознания – центральные психические процессы, присущие данному возрасту, а ведущий тип деятельности – учебно-профессиональный.

По результатам исследования, проведенного под руководством Б. Г. Ананьева, было установлено, что студенческий возраст («золотая пора человека») – сензитив-

¹ Явон С. В., Ковалева А. И. Самоопределение жизненное молодежи // Социология молодежи. Электронная энциклопедия / под редакцией В. А. Лукова. – URL: <http://social.ru/encyclopaedia/youth/259-samoopredelenie.html> (дата обращения: 18.03.2018).

² Там же.

³ Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологических установок // Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – Москва: Наука, 1966. – С. 150–173.

⁴ Володина Л. О., Нечаева О. М. К проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза // Перспективы науки. – 2018. – № 7 (106). – С. 143.

ный период для развития основных социогенных потенций человека как личности. На этом этапе происходит:

- 1) формирование профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств будущего специалиста;
- 2) развитие профессиональных способностей и восхождение к вершинам творчества, что служит предпосылкой для дальнейшего самостоятельного профессионального творчества;
- 3) становление интеллекта и стабилизация черт характера;
- 4) преобразование мотивации и всей системы ценностных ориентаций;
- 5) интенсивное формирование социальных ценностей в связи с профессионализацией¹.

Э. Ф. Зеер в своих научных трудах доказал связь личностного и профессионального становления в студенчестве и выделил этапы адаптации, интенсификации и идентификации². С его точки зрения, развитие сложной профессионально ориентированной структуры личности создает профессиональную мобильность и продуктивность профессиональной деятельности³. Авторский коллектив Череповецкого государственного университета, обобщив исследования последних лет, выделил следующие источники профессионально-личностного формирования студентов:

- противоречие между потребностью студента в профессиональной самореализации и отсутствием необходимых профессиональных знаний, умений;
- противоречие между реальным и идеальным «Я»;
- противоречие между идеалом профессионала и представлениями о себе как профессионале⁴.

От успешного решения этих противоречий зависит становление личности профессионала, его психологическое здоровье.

Таким образом, обучение в вузе – важный период в жизни человека, в течение которого обучающийся может проявить свои способности, окончательно определиться с профессиональным выбором, стремлениями и планами на будущее, а также с жизненным стилем, образом жизни и поведением. Это период формирования ценностно-смысловой компетентности.

В соответствии с интерпретацией основных понятий нашего исследования («компетентность», «ценность», «смысл», «ценностно-смысловая компетентность») «ценностно-смысловая компетентность обучающихся вуза» может рассматриваться как проявление социально-профессиональных компетенций в деятельности на основе освоения программ высшего образования при актуализации для этого успешности ценностно-смысловых ориентиров, переходящих в качества-ценности личности. Подчеркнем, что понятия «компетентность» и «компетенция» нами разграничиваются: это по сути связанные, но феноменологически разные данности: компетент-

¹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16–65.

² Зеер Е. Ф. Психология профессионального развития. – Москва: Академия, 2006. – 240 с.

³ Там же.

⁴ Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза / под редакцией Е. Ю. Малышевой, Н. В. Макаровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 171 с.

ность основывается на том, что определено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования как комплекс компетенций; компетентность формируется в образовательном процессе и является обобщающим его интегративным результатом.

Поскольку «компетентность» – это сложное многокомпонентное явление, необходимо определить составляющие и ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза. Частично эта работа выполнена в исследованиях А. И. Тарковой, которая определила следующие компоненты ценностно-смысловой компетентности обучающихся:

- *мотивационный*: направленность личности на совместную деятельность и взаимодействие с другими людьми;
- *когнитивный*: знания об основных ценностях, высокий уровень эмпатии, степень независимости и самостоятельности в своих поступках, принятие и использование ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми;
- *инструментально-операциональный*: овладение способами деятельности по оценке явлений окружающей действительности, выявлению личностных смыслов, рефлексии своих действий и поступков¹.

Мы разделяем точку зрения данного автора, однако в то же время обоснованные ведущие методологические подходы и соответствующие им теоретические выкладки с опорой на понимание возрастных особенностей обучающихся вуза дают возможность представить более полную структуру их ценностно-смысловой компетентности, включающую в себя следующие компоненты:

- *мотивационный*, проявляющийся в стремлении и способности (готовности) реализовать свой потенциал;
- *когнитивный*, определяющий наличие сформированных знаний в ценностно-смысловой сфере;
- *деятельностный*, представляющий собой реализованную на практике способность применять свои знания, умения, опыт для успешной профессиональной деятельности;
- *рефлексивный*, предполагающий осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования².

Анализ и систематизация научной литературы по данному вопросу позволили представить таблицу критериальных показателей уровней сформированности ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза (см. таблицу).

¹ Таркова А. И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 390–392.

² Володина Л. О., Нечаева О. М. К проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза // Перспективы науки. – 2018. – № 7 (106). – С. 142–145.

Критериальные показатели уровней сформированности ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза

Уровень развития	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
Уровень развития ниже среднего	Нежелание реализовать свой потенциал	Несформированность знаний в ценностно-смысловой сфере	Неспособность реализовать полученные знания и опыт на практике	Отсутствие осознания социальной значимости и личной ответственности за результаты своей профессиональной деятельности
Средний уровень развития	Реализация своего потенциала согласно обстоятельствам	Наличие частично сформированных знаний в ценностно-смысловой сфере	Способность реализовать свои знания, умения, опыт для успешной профессиональной деятельности на практике развита недостаточно хорошо, требуется дополнительная помощь	Частичное осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования
Высокий уровень развития	Стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал	Наличие сформированных знаний в ценностно-смысловой сфере	Проявленная на практике способность реализовать свои знания, умения, опыт для успешной профессиональной деятельности	Осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования

Содержание таблицы показывает, что ценностно-смысловая компетентность обучающихся вуза – это сложное интегративное понятие, имеющее свою структуру, уровни, динамику, компоненты.

Выводы

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что выделенные ведущие методологические позиции исследования проблемы позволили конкретизировать содержание категории «компетентность» с помощью таких понятий, как личная значимость, дея-

тельность сущность, профессиональная направленность. Данный подход делает возможным обоснование критериальных показателей сформированности ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза и позволяет построить на этой основе целостный педагогический процесс, направленный на формирование социально-профессиональных компетенций соответственно профилю подготовки.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16–65.

Володина Л. О., Нечаева О. М. К проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза // Перспективы науки. – 2018. – № 7 (106). – С. 142–145.

Володина Л. О., Нечаева О. М. Педагогическое сопровождение формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза. – Вологда; Молочное: ВГМХА, 2019. – 115 с.

Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.

Зеер Е. Ф. Психология профессионального развития. – Москва: Академия, 2006. – 240 с.

Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» (Москва, 14–18 февраля 2012 г.): в 3 т. – Москва: РПО, 2012. – Т. 1. – 496 с.

Луков В. А. Государственная молодежная политика: требование перемен // Молодежь 97: надежды и разочарования / под редакцией Б. А. Ручкина. – Москва: НИЦ ИМ: Социум, 1997. – С. 59–67.

Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза / под редакцией Е. Ю. Малышевой, Н. В. Макаровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 171 с.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

Таркова А. И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 390–392.

Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологических установок // Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – Москва: Наука, 1966. – С. 150–173.

Явон С. В., Ковалева А. И. Самоопределение жизненное молодежи // Социология молодежи. Электронная энциклопедия / под редакцией В. А. Лукова. – URL: <http://soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/259-samoopredelenie.html> (дата обращения: 18.03.2018).

References

Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniia [Human as a matter of cognition]. *Anan'ev B. G. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1980, vol. 1. pp. 16–65.

Volodina L. O., Nechaeva O. M. K probleme formirovaniia tsennostno-smyslovoi kompetentnosti obuchaiushchikhsia vuza [To the issue of forming value-sense competence in undergraduates]. *Perspektivy nauki* [Science prospects], 2018, no. 7 (106), pp. 142–145.

Volodina L. O., Nechaeva O. M. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniia tsennostno-smyslovoi kompetentnosti obuchaiushchikhsia vuza* [Educational support in forming value and sense competence of university students]. Vologda; Molochnoe: VGMKhA, 2019. 115 p.

Ginzburg M. R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psikhologicheskaya problema [Personality self-determination as a psychological problem]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1988, no. 2, pp. 19–26.

Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiia* [Psychology of professional development]. Moscow: Akademiia, 2006. 240 p.

Zimniia I. A. Kommunikativnaia kompetentnost': psikhologicheskaya kharakteristika [Communicative competence: psychological characteristics]. V *S'ezd Obshcherossiiskoi obshchestvennoi organizatsii "Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo"* (Moskva, 14–18 fevralia 2012 g.): v 3 t. [V Congress of All-Russian public organization "The Russian Psychological Society" (Moscow, 14–18 February 2012): in 3 volumes]. Moscow: RPO, 2012, vol. 1. 496 p.

Lukov V. A. Gosudarstvennaia molodezhnaia politika: trebovanie peremen [State youth policy: demand for change]. *Molodezh' 97: nadezhdy i razocharovaniia* [Youth 97: hopes and disappointments; ed. by B. A. Ruchkin]. Moscow: NITs IM: Sotsium, 1997, pp. 59–67.

Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiia obshchekul'turnykh kompetentsii studentov vuza [Psychological and educational support in development of university students' general cultural competences; ed. by E. Iu. Malysheva, N. V. Makarova]. Cherepovets: ChGU, 2016. 171 p.

Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyivlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in modern society: issues of identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2002. 396 p.

Seryi A. V. *Tsennostno-smyslovaia sfera lichnosti* [Value and sense sphere of personality]. Kemerovo: Kemerovskii gosudarstvennyi universitet, 1999. 92 p.

Tarkova A. I. Razvitie tsennostno-smyslovoi kompetentnosti v protsesse obucheniia na primere distsiplin gumanitarnogo tsikla [Development of value and sense competence in the educative process by the example of humanities courses]. *Molodoi uchenyi* [Young researcher], 2012, no. 10, pp. 390–392.

Uznadze D. N. Eksperimental'nye osnovy psikhologicheskikh ustanovok [Experimental basis of psychological mindsets]. *Uznadze D. N. Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research]. Moscow: Nauka, 1966, pp. 150–173.

Iavon S. V., Kovaleva A. I. Samoopredelenie zhiznennoe molodezhi [The youth life self-determination]. *Sotsiologiya molodezhi. Elektronnaia entsiklopediia* [Youth sociology. Electronic encyclopedia; ed. by V. A. Lukov]. Available at: <http://soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/259-samoopredelenie.html> (accessed: 18.03.2018).

Для цитирования: Володина Л. О., Нечаева О. М. Ценностно-смысловая компетентность: к проблеме ее формирования у обучающихся вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 136–144. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-12

For citation: Volodina L. O., Nechaeva O. M. Value and sense competence: to the problem of its formation in university students. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 136–144. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-12

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13

УДК 378.147.88

© Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Тихомирова Е. В.,
Вишневская О. Н., Козырева Т. В., Карпова Е. М.,
Скворцова М. А., Сутягина Т. В., 2020

Воронцова Анна Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-9706-1082
E-mail: annavorontsova@ksu.edu.ru

Vorontsova Anna Valerievna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-9706-1082
E-mail: annavorontsova@ksu.edu.ru

Воронцов Дмитрий Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1427-0602
E-mail: d-vorontsov@ksu.edu.ru

Vorontsov Dmitry Borisovich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1427-0602
E-mail: d-vorontsov@ksu.edu.ru

Тихомирова Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Tikhomirova Elena Viktorovna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Вишневская Оксана Николаевна

Кандидат психологических наук,
старший преподаватель,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1591-0077
E-mail: cherry14.88@mail.ru

Vishnevskaya Oksana Nikolaevna

PhD in Psychology, Senior Lecturer,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1591-0077
E-mail: cherry14.88@mail.ru

Козырева Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0001-8227-4678
E-mail: tanyakozirewa@yandex.ru

Kozyreva Tatyana Vladimirovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0001-8227-4678
E-mail: tanyakozirewa@yandex.ru

Карпова Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1291-3838
E-mail: elenakarpovva@yandex.ru

Karpova Elena Mikhailovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1291-3838
E-mail: elenakarpovva@yandex.ru

Скворцова Марина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-6693-6130
E-mail: dobrutmarina@mail.ru

Skvortsova Marina Alekseevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-6693-6130
E-mail: dobrutmarina@mail.ru

Сутягина Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-7998-2072
E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

Sutyagina Tatyana Vladimirovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-7998-2072
E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

**«НА ПУТИ К СУБЪЕКТНОСТИ»:
ПРОЕКТНЫЙ ИНТЕНСИВ
В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

**“ON THE WAY TO SUBJECTIVITY”:
PROJECT INTENSIVE COURSE IN THE
ACTIVITY-BASED TRAINING OF
FUTURE TEACHERS**

Аннотация. Статья посвящена представлению опыта создания и проведения проектного интенсива по разработке программы педагогической деятельности с участием студентов бакалавриата направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». В статье обосновывается значимость деятельностного обучения будущих педагогов, определяются существенные характеристики такой формы деятельностного обучения как проектный интенсив. Авторы описывают содержание интенсива, его цели и задачи, характеризуют деятельность всех участников на каждом из этапов. Особое внимание уделено определению функционала и содержания ролей тьютора, наставника, эксперта в ходе проектного интенсива. Статья содержит методические рекомендации по подготовке, организации деятельности, проведению рефлексии в ходе интенсива, сопровождавшегося диагностикой отношения студентов к проектной деятельности, результаты которой также представлены в исследовании. Авторы завершают статью выводами о потенциалах проектного интенсива в подготовке педагогов, формулируют требования к его содержанию и организации.

Abstract. The article deals with experience in working out and conducting a project-related intensive course on the development of a pedagogical activity program with the participation of undergraduate students in the fields of study “Pedagogical Education” and “Psychological and Pedagogical Education”. The article substantiates the importance of activity-based training of future teachers, defines the essential characteristics related to such form of activity-based learning as a project intensive course. The authors describe the content of the intensive course, its goals and objectives; characterize the activities of all participants at each stage. Particular attention is paid to determining the functionality and content for the roles of a tutor, mentor and expert during the project intensive course. The article includes guidelines for preparing and organizing activities, conducting reflection during an intensive course which is accompanied by a diagnosis of students’ attitudes toward project activities, the results of which are also presented in the article. The authors conclude the article with the potentials of the project intensive course in teacher training and formulate requirements for its content and organization.

Ключевые слова: субъектность, подготовка педагога, модернизация педагогического образования, деятельностное обучение, проектное обучение, проектный интенсив, тьютор, наставник, эксперт

Keywords: subjectivity, teacher training, modernization of teacher education, activity-based training, project-based training, project-intensive course, tutor, mentor, expert

Введение

Современное образование, как и современное общество в целом, характеризуется высоким уровнем изменчивости, недостижимыми ранее темпами преобразований. Социальные институты, образование в частности, оказываются перед вызовами, требующими коренных изменений, полной смены парадигмы, подходов к уже существующей и устоявшейся социальной деятельности. При этом изменениям необходимо внедряться без пауз. Функционирование и «пересборка» часто осуществляются одновременно, что осложняет и затрудняет многие процессы.

Система образования – яркий пример такой «пересборки на ходу». Образовательный процесс идет непрерывно, при этом существенно меняются требования и характеристики образовательной деятельности и образовательных результатов, среды школы, деятельности учителя, используемой методики и средств образования. Открытое образовательное пространство, активно формирующееся сейчас в сети Интернет, становится одновременно партнером и конкурентом традиционной школы. Все чаще звучат слова о значительных изменениях возрастной периодизации, сущностных характеристик разных возрастных периодов, познавательных процессов у современных детей.

Несомненно, высшее педагогическое образование должно не только откликаться на вызовы, стоящие перед современной школой и другими образовательными организациями, но и предвосхищать их. Подготовка учителя, как правило, осуществляется в «длинных» образовательных программах, которые имеют 4–5-летний цикл. Очевидно, что, осуществляя набор студентов на программы педагогического направления сегодня, мы должны готовить специалистов «Школы – 2025». Ключевые характеристики образовательного учреждения ближайшего будущего определяются целым рядом стратегических и программных документов, в том числе национальным проектом «Образование», утвержденным решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г.

Основная часть

Федеральный проект «Учитель будущего», входящий в структуру национального проекта «Образование», акцентирует внимание на характеристиках учителя как субъекта профессиональной и социальной жизни, требованиях к нему как к деятелю, актору, способному осознанно ставить цели и подбирать оптимальные пути их достижения. Это требование не ново. Быть деятелем, лидером – устоявшаяся общественная миссия профессии учителя. С ней связаны многие сбывшиеся и несбывшиеся социальные ожидания. На сегодняшний день субъектность учителя приобретает особое значение в связи с тем, что привычные шаблоны профессиональной деятельности разрушаются. Педагог часто попадает в ситуацию неопределенности, когда

неспособность к принятию самостоятельных решений и их реализации приводит к бездействию, ожиданию указаний, своего рода «профессиональному параличу».

Концепт субъектности активно разрабатывался и разрабатывается в отечественной психологии и связывается с представлениями об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. К. Осницкий, А. В. Брушлинский и др.). Нами используется понимание субъектности, развитое и предложенное А. К. Осницким: «Данная характеристика позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя»¹. В этой трактовке для нас имеет значение следующее различие: субъект не участник деятельности, движимый внешней мотивацией, а ее инициатор, источник цели и активности по ее достижению.

В этой же работе А. К. Осницкий фиксирует другую важную для нас идею: «...именно в деятельности и через деятельность преимущественно происходит доступное пониманию самого человека овладение средствами управления собственными усилиями и предметной действительностью. К тому же с деятельностью связывают целеполагающий характер активности человека, проявления его субъектности»². Эта идея фигурирует в большинстве исследований субъектности.

В педагогике она преобразовалась в требования к деятельностному характеру образования, в том числе высшего. Деятельностный подход в педагогике, по сути, ориентирован на создание условий для развития у обучающихся субъектного опыта, определяемого И. С. Якиманской как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет»³.

Очевидно, что подготовка педагога, ориентированная на стимулирование, развитие и поддержку субъектности должна носить деятельностный характер. Основы деятельностного обучения заложены в работах В. В. Давыдова, П. Г. Нежнова, В. В. Рубцова, Н. А. Поливановой на теоретической базе разработанной А. Н. Леонтьевым теории деятельности.

Э. П. Бакшеева, Н. А. Воронова, М. Г. Худенева представляют логику деятельностного обучения через поэтапное решение следующих задач:

1 шаг. Введение в проблемную ситуацию. Следует задать такую ситуацию, решение которой связано с выявлением обобщенного способа действий.

¹ Осницкий А. К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 6.

² Там же. – С. 8.

³ Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 74.

2 шаг. Создание рабочих групп по разработке обобщенного способа действий и критериев его оценки (например, новаторы, консерваторы, эксперты и др.).

3 шаг. Внутригрупповая работа по разработке обобщенного способа действий и критериев его оценки. Здесь у студентов могут возникнуть затруднения, связанные с недостаточным объемом знаний. В таком случае они обращаются за недостающими знаниями к учебным и информативным источникам, к преподавателю.

4 шаг. Публичное обсуждение разработанных критериев оценки обобщенного способа действий происходит в форме групповой дискуссии.

5 шаг. Внутригрупповой анализ причин ошибок (рефлексия способа планирования выхода из проблемной ситуации).

6 шаг. Каждая группа выступает с докладами о причинах ошибок, а затем совместно с экспертами делает вывод о правильности нахождения их причин. Эксперты высказывают гипотезу, почему эти ошибки произошли.

7 шаг. Выводится обобщенный способ разрешения проблемной ситуации. Способ оценки интериоризируется.

8 шаг. Рефлексия занятия¹.

Такая логика организации обучения может облекаться в совершенно различные формы, например: деловая игра, форсайт-сессия, проектная сессия, решение кейсов, практикум, учебное исследование и проч.

В нашем случае использовалась форма проектного интенсива, который был компонентом экспериментальной деятельности по внедрению проектного обучения с использованием средств цифровой образовательной среды. Сущность эксперимента заключается в трансформации традиционной модели обучения в деятельность при широком использовании потенциалов информационно-коммуникационных технологий; цель эксперимента – в создании условий для становления субъектности студента в профессиональной деятельности.

Эксперимент реализуется с января 2020 г. В него включены студенты 1 курса направлений подготовки «Педагогическое образование», уровень бакалавриата, направленность «Начальное образование, организатор детского движения» и «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика», а также преподаватели. Педагоги выступали в своей традиционной роли, а также становились модераторами, наставниками, тьюторами, консультантами, меняя функционал и роли в различных видах деятельности.

Эксперимент предполагает несколько направлений деятельности:

- формирование компетентностной модели выпускника с выделением компетенций, индикаторов и уровней их освоения на основе показателей, предложенных Университетом Национальной технологической инициативы 2035 (УНТИ 2035);
- подбор инструментария и проведение комплексной диагностики результатов профессионального становления будущих педагогов;

¹ Бакшеева Э. П., Воронова Н. А., Худенева М. Г. Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 30.03.2020).

- внедрение деятельностной технологии в преподавание ряда дисциплин с разработкой контрольных заданий, фиксирующих освоение компетенции по каждому представленному в модели индикатору и уровню;
- внедрение обучающих интенсивов, которые представляют собой своеобразные и значимые вехи в становлении субъектной позиции студента в отношении будущей профессиональной деятельности;
- разработка и визуализация фрейма компетенций, отражающих продвижение обучающегося в отношении сформированности компетенций по каждому индикатору и уровню.

Проектный интенсив – одна из форм деятельностного группового обучения, предполагающая максимально полное погружение обучающихся в проектную деятельность по решению профессионально-ориентированной проблемы, выходящей за рамки повседневных, привычных задач. Проектный интенсив – это форма, предполагающая локализацию, ограничение деятельности в пространстве и времени.

Целью учебного проектного интенсива является организация условий для формирования и развития универсальных, проектных и профессиональных компетенций участников. В связи с этим проблема, которую необходимо решать, должна лежать в сфере профессиональной подготовки участников и обязательно выходить за рамки освоенных алгоритмов деятельности, чтобы у них появилась необходимость в принятии и реализации новых ролей, актуализации и резкого накопления знаний и опыта на основе осознания дефицита знаний и умений в профессиональной сфере. Учебный эффект проектного интенсива достигается поэтапным решением поставленной задачи. На каждом из этапов происходит оценка результативности деятельности и путей решения проблемы.

Другим необходимым условием для максимального погружения в проектную деятельность является ограничение интенсива во времени и в пространстве, способствующее напряженной совместной работе без влияния дополнительных факторов. В зависимости от периода временного ограничения (1–2 дня, неделя или больше) предусматриваются перерывы, смена деятельности, время активности и отдыха.

Первый проектный интенсив в рамках описываемого эксперимента был направлен на решение обучающимися сложной педагогической задачи. **Основная цель**, поставленная организаторами, – развитие универсальных и профессиональных компетенций студентов посредством вовлечения их в проектную деятельность, связанную с решением профессионально значимых задач, позитивная трансформация отношения к проектной деятельности и включение ее в структуру ведущих видов деятельности студента на уровне индивидуального сознания.

Среди важных задач можно выделить следующие:

- проблематизация обучающихся в отношении собственных компетенций в области решения педагогических задач;
- отделение области «знаемого» / «умеемого» от области «незнаемого» и формирование на этой основе образовательного запроса от обучающихся.

Участниками проектного интенсива были 33 студента 1 курса направлений «Педагогическое образование» (направленность «Начальное образование, организатор детского движения», 19 человек), «Психолого-педагогическое образование» (14 человек). Студенты пришли на интенсив, освоив две дисциплины психолого-

педагогического блока: Общую педагогику и Общую психологию. Следовательно, они владели базовыми категориями педагогики и психологии, умели анализировать явления с психолого-педагогической точки зрения.

Компетенции, формируемые в рамках интенсива, в модели выпускника обоих направлений подготовки закреплены за дисциплиной «Основы проектной деятельности»:

- УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

В качестве организаторов в проектом интенсиве участвовали преподаватели и сотрудники университета, а также студенты-старшекурсники. Преподаватели и сотрудники выступали в ролях экспертов (3 человека) и тьюторов (6 человек, по количеству студенческих команд), студенты – в роли наставников (6 человек).

Интенсив был организован во втором семестре обучения (февраль 2020 г.), проходил в течение двух дней и состоял из нескольких условных **этапов**:

- *предварительный этап* включал диагностику отношения обучающихся к проектной деятельности и их готовности к включению в нее;

- *первый этап* был связан с подготовкой, формированием команд и мотивацией обучающихся на совместную деятельность;

- *второй этап* характеризовался погружением студентов в проблемную педагогическую ситуацию, которую им предстояло решать;

- *третий этап* предполагал решение педагогической проблемы и представление результатов. При этом данный этап подразумевал два такта, на первом из которых студенты представили предварительный алгоритм действий для исключения характерных ошибок, а на втором дорабатывали программу действий и представляли экспертам ее окончательный вариант;

- *завершающий этап* включал рефлексивное опосредование деятельности обучающимися, проведение второго диагностического среза отношения студентов к проектной деятельности и их готовности к включению в нее.

Рассмотрим **содержание интенсива** подробнее, исключив диагностику обучающихся и ее результаты, которые будут представлены ниже.

Перед началом мероприятия было решено несколько организационных задач, связанных с подготовкой пространства: оно должно быть просторным, но локализованным. Нами был выбран закрытый холл на первом этаже корпуса Института педагогики и психологии. В помещении было оборудовано 6 рабочих зон для проектных команд и зона отдыха. Нам требовалось также несколько смежных аудиторий, где проводилась маршрутная игра и куда команды могли удалиться для отдельной работы с экспертами. Для проведения проектного интенсива также было подготовлено оборудование: комплект мультимедийной техники, ноутбуки для каждой проектной команды, разнообразные канцелярские принадлежности (ватманы, маркеры, стикеры и т. д.).

Первый день интенсива был рассчитан на 6 рабочих часов с одним перерывом. Непосредственная работа начиналась с вводного слова экспертов с целью мотивации команд на деятельность и определения основных характеристик и значимости проектирования в деятельности педагога.

Проектный интенсив предполагал активную командную работу. Формирование команд, определение тьюторов и наставников происходило случайным образом – жеребьевкой. Команды получились смешанные (из двух направлений подготовки) и состояли из 5–6 студентов каждая. В каждой команде был наставник из числа специально подготовленных студентов-старшекурсников и тьютор из числа преподавателей.

1 такт. *Маршрутная игра*, предполагающая прохождение командами нескольких станций, каждая из которых требовала коллективного обсуждения задачи и принятия решения. На станциях группу сопровождали тьютор и наставник.

Педагогическая задача этапа состояла в знакомстве и сплочении проектной команды, формировании адекватных ожиданий от интенсива, готовности к совместной работе. Средствами решения поставленных задач стали комплекс тренинговых упражнений – упражнение «Мы», аппаратная методика «Арка», графические методики распределения ролей в коллективе. Все участники активно и с большим энтузиазмом проходили задания, трудностей и проблем не возникало.

2 такт. *Представление кейса*. На этом этапе работы студенты получали кейс, который состоял в подробном описании проблемной педагогической ситуации с большим количеством участников. Ситуация характеризовалась множественностью педагогических проблем и высокой вариативностью ее решения.

Педагогической задачей этапа было погружение участников в пространство профессионально-ориентированной ситуации. Цель, озвученная студентам, – нарисовать, схематически представить ситуацию.

Эта цель могла быть достигнута после проведения анализа ситуации, выявления ее основных компонентов, действующих лиц, связей между ними. Студенты при этом испытывали серьезные затруднения. Многим из них стала очевидна нехватка аналитических умений или сложность их применения к профессиональной ситуации. На этом такте потребовалась существенная помощь наставников. Экспертирование проводилось на рабочих местах. Эксперт подходил к группе, знакомился со схемой, выявлял успешные и проблемные места, ставил вопросы, стимулирующие дальнейшую проработку кейса.

3 такт. *Определение проблемы*. На данном этапе работы перед командами стояла задача на основе схематического представления педагогической ситуации определить и сформулировать ее главную проблему.

Целью этого такта стало формирование умения участников интенсива выявлять и формулировать педагогические проблемы, а также взаимосвязи между проблемами, определяя причины и следствия.

Мы предлагали решать поставленную перед студентами задачу путем анализа педагогической ситуации по методике «Дерево проблем».

Этап определения проблемы вызывал значительные затруднения у команд. Участники с трудом смогли определить и конкретизировать проблему, выявить причины и следствия. На этом такте потребовалась активная помощь экспертов. Каж-

дый из экспертов педагогического интенсива старался наводящими вопросами подтолкнуть команду к обоснованной, логичной и конструктивной формулировке проблемы. «Для кого это проблема?», «Какому именно функционированию / деятельности препятствует эта проблема?», «Можем ли мы повлиять на эту проблему?», «Все остальные проблемы порождаются этой?» – вопросы такого типа лежали в основе работы наставников. Завершением работы над формулировкой проблемы стала презентация дерева проблем. Эксперты задавали вопросы, подталкивающие команды к уточнению проблемы и ее правильной формулировке.

4 такт. *Определение цели.* Перед командами была поставлена задача на основе сформулированной проблемы определить цель педагогического проекта с использованием методики SMART-анализа цели. Работа начиналась с вводного слова экспертов, цель которого состояла в уточнении понятия и необходимых характеристик цели.

На этом этапе мы работали над формированием умения постановки цели как идеального результата будущей деятельности и фрагментации цели проекта на отдельные промежуточные действия (задачи), обеспечивающие достижение желаемого.

Основные затруднения проектантов на данном такте заключались в несоответствии сформулированной цели и проблемы. Часто представленная группой цель не отвечала критериям SMART-анализа, например, была не измерима, неконкретна, не определена во времени.

Эксперты работали с целью в командах; публичная презентация на этом такте не проводилась. После работы с экспертами участники имели возможность изменить цель.

5 такт. *Построение событийной модели педагогического проекта.* Этот такт предполагал построение событийной модели проекта и ее схематическое представление с указанием конкретных событий и мероприятий.

Педагогическая задача состояла в формировании умения подбирать адекватный и эффективный инструментарий для достижения поставленной цели.

Процесс работы команд над построением событийной модели проекта сопровождался трудностями: многие команды не смогли конкретизировать события проекта, часто предложенные участниками мероприятия, никак не могли повлиять на решение проблемы.

На презентации и защите событийной модели эксперты совместно с участниками конкретизировали и уточняли заявленные командой события, задавали вопросы на выявление их необходимости и достаточности для достижения поставленной педагогической цели.

Второй день интенсива был рассчитан на 4 рабочих часа. Непосредственная работа начиналась с вводного слова экспертов с целью мотивации команд к деятельности, заключавшейся в переработке проблемы, цели и событийной модели в рамках педагогического проекта с учетом ошибок первого дня.

6 такт. *Формулировка новой проблемы педагогического проекта / доработка вчерашнего варианта.* Второй установкой на работу стала возможность выбора формы защиты проекта – интенсивная и требовательная или легкая, щадящая. С педагогической точки зрения этим мы пытались, с одной стороны, обеспечить ком-

фортный выход из интенсива, с другой стороны, дать возможность командам для развития на основе конструктивной критики.

Деятельность команд начиналась с формулировки проблемы и цели педагогической ситуации, затем участники переходили к построению событийной модели и схематическому ее представлению. Вся работа команд сопровождалась экспертами.

Необходимо отметить, что большинство команд-участниц достаточно успешно завершили второй день интенсива – формулировка проблемы, цели и построение событийной модели видения проекта не вызвали сильных затруднений. Формулировки были конкретные, видение проблемы и цели были достаточно логично представлены и отражены в презентации. Однако нужно отметить, что одна из команд не смогла выйти на эффективное решение проблемы, их событийная модель не отражала пути решения поставленной цели.

Рассмотрим функциональные роли организаторов проектного интенсива.

Роль экспертов была отведена сотрудникам и преподавателям университета (3 человека). Они обладают большим опытом работы в рамках проектной деятельности. Эксперты являются участниками профессионального педагогического сообщества, что позволило быстро найти общий язык с проектными группами, давать обратную связь с точки зрения реальности реализации идеи на практике, делиться опытом и т. д.

Экспертами в рамках проектного интенсива использовались следующие методы работы: наблюдение, анализ проектной и итоговой документации, опрос, провокация, групповые методы обсуждения и принятия решений, групповой диалог, обратная связь, моделирование.

В ходе проектного интенсива экспертами выполнялся ряд функций:

- образовательная (предоставление как теоретической, так и практической информации с целью формирования проектного мышления);
- деятельностная (активизация мыследеятельности проектных команд, создание условий для всестороннего рассмотрения предложенной ситуации);
- информационная (предоставление проектным командам дополнительных материалов, статистики по запросу);
- прогностическая (демонстрация проектным командам возможных вариантов развития ситуации после принятия ими решений, обсуждение сценариев достижения);
- психологическая (поддержка общей благоприятной рабочей атмосферы).

Роль и позиция экспертов в рамках проектного интенсива изменялась, следуя динамике развития деятельности. Их работу можно условно разделить на несколько направлений:

1. Работа с проектной ситуацией, которая включает в себя:

- анализ педагогической ситуации. На данном этапе эксперты выступали в роли консультанта. Ключевой задачей было помочь проектным группам всесторонне проанализировать имеющиеся данные и расширить их представление о возможных причинах сложившейся педагогической ситуации, а также предоставить больше информации, если проектные группы грамотно сформулировали дополнительные вопросы для экспертов;

– постановку проблемы и выстраивание «дерева целей». На данном этапе эксперты выступали в роли провокатора. Такая позиция была выбрана целенаправленно для проверки проектных команд. Требовалось понять, насколько команды видят истинную проблему, как они могут соотносить причины и следствия, могут ли отстаивать и обосновывать свою точку зрения. Данная позиция продиктована следующим условием: чем грамотнее проектант определит проблему, тем легче в дальнейшем будет определять цели, задачи, механизмы и формы проекта;

– постановку цели. На этом этапе эксперты выступали в роли аналитиков. Их основной задачей было научить проектные команды грамотно формулировать цель и показать взаимосвязь проблемы и цели для того, чтобы проектные команды видели: цель всегда должна быть направлена на решение проблемы.

2. Работа с проектным решением

В рамках данного блока проектные группы разрабатывали и представляли «событийную модель». Эксперты взаимодействовали с группой только во время публичной защиты. Следует отметить, что в процессе публичной защиты задавать уточняющие вопросы могли не только эксперты, но и участники проектных команд. Таким образом, анализируя вопросы проектных команд друг другу по итогам защит «событийных моделей», организаторы проектного интенсива отслеживали динамику формирования проектного мышления у участников. Во время защиты члены команд могли выступать в любой роли, в дальнейшем, на их взгляд, максимально продвигающей проектную группу в реализации проекта.

3. Обратная связь по итогам экспертной работы

По итогам защит эксперты дали обратную связь проектным командам. Стоит отметить, что на данном этапе эксперт должен играть роль «мудреца». Необходимо найти слова поддержки для каждой команды; в каждом проекте найти рациональное зерно, даже если на этой стадии он еще «сыроват»; смягчить, если необходимо, последствия публичных защит. Однако при этом эксперту следует указать на возможные сложности, с которыми команда в дальнейшем может столкнуться в ходе реализации проекта. Основные задачи эксперта на финальном этапе – пробудить желание у участников интенсива реализовывать разработанный проект, а также вселить уверенность в своих силах и задать положительный настрой на дальнейшую деятельность.

Роль тьютора в проектном интенсиве выполняли преподаватели кафедр педагогики и акмеологии личности и психолого-педагогического образования Института педагогики и психологии КГУ. Педагоги имеют достаточный опыт организации и осуществления персонального сопровождения студентов в процессе образовательной и проектной деятельности. Опыт был приобретен в ходе участия в различных видах деятельности, в том числе в проектном интенсиве «Прыжок в будущее», организованном КГУ совместно с УНТИ 2035 в апреле – мае 2019 г.¹

¹ Тихомирова Е. В., Воронцов Д. Б., Сутягина Т. В., Голубев В. В. Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – С. 233–238.

О. А. Лаврентьева отмечает, что тьютор одновременно является консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком, координатором, коучем¹.

Тьютор не должен навязывать свое мнение, он должен чувствовать и понимать студента, быть готовым обсуждать и слышать, актуализировать проблему и создавать пространство для предстоящей деятельности.

В организуемом интенсиве перед командой тьюторов стояла задача ориентировать студентов на субъектное позиционирование в проектной деятельности. В практической деятельности это реализовывалось через создание благоприятных комфортных условий для осуществления групповой работы, поддержки и сопровождения студентов в решении проектных задач, рефлексии достигнутых результатов и возникающих трудностей, поиска ресурсов для их преодоления.

Первым этапом работы тьюторов можно назвать организацию знакомства с проектной группой, определение ее ресурсного состояния и фиксацию ожиданий, запросов участников интенсива. Перед студентами была поставлена задача предстоящей совместной деятельности: выработать общее максимально эффективное решение предложенной проблемной ситуации, получить первичный опыт проектной деятельности, научиться командной работе.

Решение данных задач осуществлялось тьютором с помощью ряда упражнений и небольших интерактивных форм взаимодействия. Студенты рассказывали о себе, выделяя сильные стороны характера, имеющийся опыт работы и мотивы участия в проектной деятельности. Результатом работы стало формирование чувства команды и создания благоприятного настроения на предстоящую совместную работу.

Далее тьюторы работали с ожиданиями команды, стимулировали формирование общего образа предстоящего результата деятельности. Студенты фиксировали мысли на стикерах, структурировали, группировали их, выделяя общее и специфичное. Кроме того, на этом этапе важно было определить правила командной работы и взаимодействия: слушать и слышать друг друга, уважать личное пространство и временные ресурсы, вносить конструктивную критику, эффективно распределять зоны ответственности и поддерживать друг друга и т. д.

На этапе непосредственной работы с проектом задачей тьютора являлось наблюдение за групповыми процессами, выделение индивидуальных позиций и ролей, включение в групповую работу «выпавших» или «выключенных» студентов, а также создание и сохранение благоприятного психологического климата и настроения на активную и продуктивную деятельность. Фиксация происходящего осуществлялась путем заполнения разработанных карт наблюдения.

Важной задачей тьютора является подведение итогов интенсива посредством организации рефлексии участников проектной команды и восстановления их ресурсного состояния. Студенты должны понять и проанализировать, что они сегодня сделали, что произошло с ними и что изменилось в них, справились ли они с ролью, позицией в группе. Участники интенсива фиксировали свои затруднения и достижения, сравнивали свои ожидания и полученный опыт участия в проектном интенсиве,

¹ Лаврентьева О. А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 81–86.

степень вовлеченности и интереса. Кроме того, задачами тьютора на завершающем этапе являлись:

- стимулирование проработки дальнейших действий и направлений развития участников команды, осознания и проговаривания перспектив индивидуального развития;
- актуализация образовательных запросов на основе фиксации дефицитов компетенций и ресурсов профессионального развития, требующих восполнения в будущем.

Деятельность тьютора в проектном интенсиве направлена как на работу с командой, так и на индивидуальное сопровождение каждого ее участника. Тьютор должен обладать высоким уровнем развития инновационной компетентности, адаптивности, эмпатичности, эмоционального и социального интеллекта, быть готовым к изменению стиля взаимодействия со студентами в сторону либерализации, индивидуализации и цифровизации. В ходе работы проектной команды тьютор осуществляет помощь обучающемуся в осознанном выборе, рефлексии возникающих трудностей самообразования, создает условия для индивидуализации процесса обучения.

Роль наставника. На роли наставников проектных групп были приглашены студенты старших курсов Института педагогики и психологии различных направлений подготовки. В их число вошли обучающиеся, не только обладающие практическим опытом участия в разнообразных проектах, но и выступающие организаторами студенческих объединений по реализации социальной деятельности на уровне академической группы, института и университета. Далеко не каждый студент способен быть наставником. При отборе на эту роль необходимо оценить чувство ответственности, целеустремленность, отзывчивость, терпение, чувство такта, владение приемами коммуникации и высокую самоорганизацию. Немаловажной для наставника можно назвать способность увлечь и заинтересовать группу профессиональной задачей и совместной деятельностью.

Основным видом их деятельности в рамках проектного интенсива является сопровождение групповой работы, повышение уровня активности деятельности студентов-первокурсников, проблематизация, интенсификация мыслительной деятельности, помощь в формулировке презентационных текстов на разных этапах проектирования.

Работая с группой в процессе неформальной коммуникации, наставники помогают команде «на равных» размышлять над материалом и делать выводы, искать оптимальный путь решения проектной задачи. Наставнику не следует навязывать своего мнения, он должен способствовать совместному осмыслению материала и принятию решений; помогать расставлять приоритеты и удерживать рамку поставленной задачи, предотвращая трату времени и уклонение от темы.

Всю работу наставника можно условно разделить на три основные части.

Знакомство с группой начинается с момента формирования команд. На этом этапе наставнику необходимо выстроить эффективную коммуникацию с участниками своей команды, распределить роли для последующей работы. Важно, чтобы наставник не закрепил за собой лидерские позиции и команда не ориентировалась на него как на всезнающего старшего помощника, который будет всегда принимать решения и говорить, как надо действовать.

Групповая работа. Начало данного этапа совпадает с процессом погружения студентов в проблемную педагогическую ситуацию, которую им предстоит решать, и длится все оставшееся время проектной сессии. Для наиболее эффективной работы студентам-наставникам рекомендовано предлагать свои варианты решения, если только активность группы падает или студенты находятся в явном «тупике» (при этом не настаивать на своих решениях и мнениях), давать возможность всем участникам высказываться, задавать вопросы «Каково Ваше мнение?», «Все ли согласны с предложенным вариантом?»; при оценивании чужой точки зрения не давать резкой критики и не допускать негативных суждений, а указывать скорее на недостатки предложенных решений с возможными вариантами их устранения, например: «Мне кажется, ваше решение будет более эффективным, если...», «А что если мы посмотрим на эту проблему с другой стороны...», «Давайте представим себе эту ситуацию, как бы Вы лично на это отреагировали...» и др. Кроме того, можно воспользоваться уточняющими вопросами, чтобы убедиться, что все понято правильно (например: «Правильно ли я понимаю, что...»).

Последствие. Этап начинается после окончания проектной сессии. Особенность заключается в том, что он чаще всего реализуется дистанционно. На данном этапе наставнику необходимо поддерживать контакт с командой и способствовать дальнейшему развитию проекта в зависимости от требований, предъявляемых организаторами: доработка формулировок и выводов, оформление презентации проекта и проч.

Следует отметить, что важной составляющей успеха работы наставника-студента является предварительная подготовка старшекурсников к работе. Для этого необходимо:

- познакомить их с этапами проектной сессии, объяснив заранее цель и содержание каждого;
- рассказать о возможных ролях наставника в процессе работы с командой в зависимости от ее состава и умений: супервизия, формальное, ситуационное, неформальное наставничество и т. д.;
- обозначить задачи работы с командой.

На наш взгляд, при организации подготовительной работы со старшекурсниками необходимо дать им ряд важных рекомендаций, на которые стоит обратить внимание в процессе работы наставника, а именно:

а) не брать на себя роль организатора работы группы, а мотивировать ее на работу и включать «выпадающих» участников (с помощью предложения конкретной деятельности (например, фиксировать результаты); хорошо работают вопросы – личные обращения, уточнение мнения и др.);

б) поддерживать благоприятную рабочую атмосферу и доверительные отношения: не допускать агрессивных столкновений; находить слова поддержки (если команда не успешно представила результаты работы) и поощрения (для улучшения эмоционального состояния); при необходимости помогать выстраивать конструктивный диалог с экспертом;

в) наставник не должен отвечать за обеспечение успеха своей команды: важно помнить, что в рамках проектной сессии нет соперничества между командами за правильное решение или за первое место, поэтому в процессе работы он не действу-

ет вместо команды, не дает готовых ответов, не разрабатывает проект самостоятельно.

Интенсив сопровождался исследованием отношения обучающихся к проектной деятельности и их готовности к включению в нее.

Дизайн исследования

1. *На констатирующем этапе исследования* был проведен диагностический срез, позволивший провести анализ отношения студентов-первокурсников, участников интенсива к проектной деятельности, инновациям, достижениям, учебе, будущей профессии и ряду других категорий, связанных с Я-образом, мотивацией, ведущими ценностями (всего 50 понятий). Эмпирическими референтами выступили субъектная инновационность, опыт участия в проектной деятельности до интенсива, уровень субъективной успешности в жизни.

Методический комплекс 1 включает в себя следующие элементы:

А. Полуструктурированную анкету, содержащую 7 вопросов, направленных на самооценку собственной успешности в повседневной жизни и в учебной деятельности, идентификацию ролевой позиции в процессе командного взаимодействия, выявления опыта проектной деятельности.

Б. Модифицированный вариант методики «Цветовые метафоры» И. Соломина (1996)¹.

В. Методику “Altkirt” (модифицированный тест диагностики инновационности субъекта Кертона в авторстве Michael Bobic, Emanuel College, Eric Davis, Robert Cunningham, 1999)².

2. *На формирующем этапе* студенты были включены в проектную деятельность в форме интенсива.

3. *На контрольном этапе исследования* был проведен второй диагностический срез, позволяющий оценить степень сдвига по значимым эмпирическим референтам, которые нашли отражение в следующих категориях: «инновации», «проекты», «развитие», «активность», «сотрудничество», «организаторская деятельность», «команда», «инициатива», «какой я есть». Отдельно респондентам было необходимо оценить степень собственной успешности в процессе интенсива, описать трудности, с которыми они столкнулись, и то, что приобрели в результате участия в данном мероприятии.

Методический комплекс 2 состоит из следующих элементов:

А. Полуструктурированной анкеты, включающей 7 вопросов, направленных на оценку собственной успешности в интенсиве, идентификацию ролевой позиции в процессе командного взаимодействия, определение готовности участия в последующих интенсивах, анализ трудностей и полученных личных результатов.

Б. Модифицированный вариант методики «Цветовые метафоры» И. Соломина (1996), включающий на данном этапе 9 основных понятий.

¹ Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 280 с.

² Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical // Review of public: Personnel Administration Spring. – 1999. – Vol. 19 (2). – P. 18–31.

Завершающая стадия исследования подразумевала обработку и интерпретацию полученных данных с помощью пакета SPSS Statistics 13 с использованием следующих методов: сравнительного анализа с применением U-критерия Манна-Уитни; корреляционного анализа с учетом г-критерия Спирмена; сравнительного анализа, в основе которого лежит T-критерий Вилкоксона.

Базой исследования выступили 33 студента 1 курса направлений подготовки «Начальное образование» и «Психолого-педагогическое образование» (32 человека женского пола, 1 – мужского, что объясняется спецификой направлений подготовки). Из них 51,5 % без опыта участия в проектной деятельности, 33,3 % принимали участие в проектной деятельности в качестве исполнителей, 15,2 % – в качестве организаторов.

В работе был выдвинут ряд *предположений*:

1) на момент начала обучения в университете у студентов доминирует индифферентное отношение к проектной деятельности, проявляющееся в сопряженности данной категории с нейтрально окрашенными понятиями, не отражающими ведущие ценности личности, мотивы деятельности и специфику личностной идентичности («какой я есть», «каким я хочу быть», «каким меня видят другие»);

2) существует специфика восприятия проектной деятельности и инноваций у студентов с опытом и без опыта проектной деятельности;

3) участие в проектном интенсиве, напрямую связанном с будущей профессиональной деятельностью в силу его субъективной значимости, способствует позитивной трансформации отношения к проектной деятельности и инновациям, ролевой идентификации в процессе командного взаимодействия.

Результаты исследования и их обсуждение

1. На момент начала эксперимента респонденты выразили амбивалентное отношение к проектной деятельности. Выразили готовность и желание участвовать в ней 18 человек, при этом 11 студентов не смогли конкретизировать свой ответ и выбрали вариант «Не знаю», 3 студента выразили неготовность и отсутствие желания. Следует учитывать, что опрос не носил характер анонимного, в связи с чем мы предполагаем наличие эффекта социальной желательности данных позитивных ответов. По уровню субъективной инновационности (качество личности, определяющее, насколько быстро субъект принимает и усваивает инновации по сравнению с другими представителями социальной системы (Кертон, 1987)), студенты первого курса направлений подготовки «Начальное и психолого-педагогическое образование» независимо от опыта участия в проектной деятельности характеризуются средними значениями данного показателя (3,9 балла). Они в большей степени ориентированы не на поиск проблемы, не на процесс, а на результат, склонны к благоразумию и дисциплине, предпочитают работать в рамках установленных правил, используют проверенные методы, нацелены на стабильность отношений и всей системы.

2. Выявлена специфика связи отношения к проектам и к ряду личностно значимых категорий у студентов с опытом и без опыта участия в проектной деятельности до интенсива. Так, у студентов, имеющих опыт участия, понятие «проекты» тесно связано с такими категориями, как «мой авторитет» ($R=0,71$), «мой друг» ($R=0,62$), «ведомость» ($R=0,63$), «достижения» ($R=0,54$) при уровне значимости от 0,01 до 0,05. При этом не выявлено связи с понятиями, отражающими эмоции человека. Мы

приходим к выводу, что студенты, которые в большинстве своем участвовали в проектах в качестве исполнителей, были вовлечены в них друзьями (за «компанию»), при этом осознали значимость участия в проектной деятельности для повышения собственного авторитета и уровня личных достижений. Однако эмоционально данное понятие осталось в нейтральной зоне, что говорит о его низкой субъективной значимости для личностной идентичности молодого человека.

В то же время понятие «достижения», сопряженное с понятием «проекты», в индивидуальном сознании студентов с опытом участия в проектной деятельности также взаимосвязано с четко ограниченным кругом определений, отражающих мотивационную включенность данных респондентов в построение осмысленной траектории жизни: «деятельность» ($R=0,6$), «общение» ($R=0,6$), «мое будущее» ($R=0,6$), «счастье» ($R=0,56$), «успешность» ($R=0,66$) при уровне значимости от 0,01 до 0,05. Интересна обратная связь «достижений» с понятиями «разочарования» ($R=-0,68$) и «деньги» ($R=-0,5$): студенты достаточно оптимистичны, рассматривают достижения как неотъемлемую часть своего счастливого и успешного будущего и не связывают их с прагматичной мотивацией. Достижение ради получения удовольствия, удовлетворения и самореализации становится преобладающим в индивидуальном сознании молодого человека.

У студентов, не имеющих опыта участия в проектной деятельности, понятие «проекты» взаимосвязано всего с двумя полярными понятиями: «управление» ($R=0,48$) и «ведомость» ($R=-0,48$) при уровне значимости 0,05. Такое «туннельное мышление» не позволяет включить данное определение в мотивационно-ценностную систему личности. Занимательно то, что, в свою очередь, категория «достижения» у данных респондентов, наоборот, соотносится с большим количеством понятий, что говорит о ее диффузном восприятии. При этом наиболее тесно взаимосвязанными с ней категориями являются «моя команда» ($R=0,8$), «развлечения» ($R=0,74$), «удовольствие» ($R=0,76$), «моя учеба» ($R=0,76$), «успех» ($R=0,7$), «как меня видят другие» ($R=0,78$), «спокойствие» ($R=0,6$), «мои обязанности» ($R=0,57$), «организаторская деятельность» ($R=0,54$), «моя профессия» ($R=0,57$), «мое настоящее, мое будущее, мое прошлое» ($R=0,6$), «мой авторитет» ($R=0,6$), «поощрение» ($R=0,5$) при уровне значимости 0,01. Таким образом, мы наблюдаем связь достижений с разнонаправленными понятиями (развлечения, мои обязанности, спокойствие, командная работа). Это свидетельствует об отсутствии ясности в видении траектории и ориентиров достижения, уходе от личной ответственности.

3. Значительно выше оценивают собственную успешность в жизни студенты, имеющие опыт участия в проектной деятельности ($U=87$ при уровне значимости 0,04), при этом различий в оценке академической успеваемости не выявлено.

4. Обучающиеся, обладающие опытом участия в проектной деятельности, видят себя в роли организатора, генератора идей и эмоционального лидера в интенсиве. Студенты без опыта проектной деятельности примеряют на себя преимущественно роли исполнителя (9 человек), контролера (2 человека) и координатора (1 человек).

5. В результате проведенного интенсива существенное различие (сдвиг значений) наблюдается по категории «инновации» (уровень значимости 0,04) у 18 респондентов. Инновации и инновационная деятельность, требующая нестандартности мышления, выхода из зоны комфорта, стали восприниматься студентами более позитив-

но. При этом, к сожалению, по остальным важным для нас категориям («проекты», «какой я есть», «активность», «инициатива», «команда», «организаторская деятельность») серьезных сдвигов в отношении не выявлено. Мы объясняем это тем, что интенсив носил однодневный характер, поэтому не позволил добиться более значимой перестройки системы установок и ценностных ориентиров студентов (в силу краткосрочности).

6. После участия в интенсиве понятие «проекты» у студентов стало сопряжено с понятиями «сотрудничество» ($R=0,4$) и «инициатива» ($R=0,46$) при уровне значимости 0,05; «инновации» – с понятием «развитие» ($R=0,5$) при уровне значимости 0,01; «какой я есть» – с понятиями «активность» ($R=0,58$), «инициатива» ($R=0,6$), «команда» ($R=0,4$) при уровне значимости 0,01. Данные результаты согласуются с итогами опроса студентов. Респонденты отметили, что участие в интенсиве способствовало приобретению навыков командного взаимодействия (41 % индикаторов в ответах), публичного выступления (29 % индикаторов), накоплению педагогического опыта (17 %), навыков проектной работы (7 %), раскрепощению (2 %), 4 % опрошенных выделили такие умения, как выявление проблемы, формулирование цели, быстрое нахождение выхода из проблемной ситуации, организованность, рефлексия, способность не поддаваться психологическому давлению и т. д. Следовательно, можно сделать вывод, что студенты отмечают у себя развитие преимущественно soft-компетенций в рамках подобных интенсивов.

7. Итоговый опрос показал, что изменился диапазон ролей, которые смогли взять на себя студенты в ходе интенсива. Например, в роли исполнителей себя увидели всего 6 человек, в роли организатора – 1. В то же время в роли мотиваторов себя позиционировали 3 человека, 9 – в качестве генераторов идей, четверо – в роли эмоциональных лидеров. Достаточно популярными стали роли координатора, контролера, медиатора. При этом средний балл субъективной успешности в принятой позиции по пятибалльной системе – 3,9, что в целом свидетельствует об адекватной самооценке студентов.

8. Готовность и дальше участвовать в подобных интенсивах выразили 56 % студентов.

Выводы по результатам диагностического исследования

На момент начала учебной деятельности в университете студенты направлений подготовки «Педагогическое образование» характеризуются невысоким уровнем развития готовности к переменам, работе в условиях неопределенности, нежеланием выходить из зоны комфорта, но вместе с тем нацелены на работу в команде, достижение личного и общего успеха.

Студенты, изначально имеющие опыт участия в проектной деятельности, более высоко оценивают собственную успешность в жизни и осознают значимость участия в проектной деятельности для повышения своего авторитета и уровня достижений, однако не связывают участие в проектах с развитием собственного Эго. У студентов, которые не имеют опыта участия в проектной деятельности на момент поступления в вуз, более размытое, диффузное представление о проектах, достижениях, личном успехе.

Опыт участия в интенсиве оказывает положительное влияние на восприятие инновационных процессов, осознание необходимости выходить за рамки установлен-

ных правил, искать нестандартные пути решения, получать удовольствие от самого процесса поиска проблемы и ее решения для получения высокого результата. Деятельность в рамках интенсива развивает необходимые для успешности в современном мире soft-компетенции, но при этом пока вызывает амбивалентные эмоции у студентов, что говорит о средней степени готовности обучающихся продолжать работу в данном формате.

Выводы

Подводя итоги, можно сформулировать ряд заключений:

- проектный интенсив является эффективной формой деятельностного обучения и может широко применяться в рамках подготовки педагогов;
- проектный интенсив – это форма, обеспечивающая «концентрированное» педагогическое влияние и требующая значительных ресурсов от участников. Он должен применяться в случае необходимости повысить качество компетенций, сделать значительный рывок вперед, в то время как традиционные формы работы обеспечивают количественное накопление знаний, умений, развитие компетенций, способствуя качественным изменениям;
- задача, поставленная педагогами в рамках интенсива, должна находиться в зоне ближайшего развития студента, она должна быть сложной и требовать применения знаний, умений, компетенций, еще не приобретенных и не сформированных, но имеющих потенциал для появления в ходе проектного интенсива;
- проектный интенсив должен организовываться на материале значимых профессиональных задач, максимально приближенных к реальной педагогической практике. Хорошо, если задача, поставленная перед образовательной организацией, будет иметь реального заказчика проекта или решения;
- необходимо разнообразить задачи, поставленные перед студентами во время мероприятия, формы их выполнения, презентации и оценки результатов;
- проектный интенсив должен сопровождаться педагогами и старшими студентами, выполняющими противоречивые, но взаимодополняющие роли (в нашем случае – тьютор, наставник и эксперт, но по сути – педагоги, обеспечивающие психолого-педагогическое и технологическое сопровождение, а также информирование, консультирование и внешнюю оценку);
- проектный интенсив может значительно повлиять на отношения личности, мотивацию к деятельности, представления о жизненных перспективах, однако для этого его продолжительность должна быть не менее 4–5 дней;
- данное мероприятие способствует повышению уровня компетенций командного взаимодействия, публичного выступления, общения и других универсальных компетенций. Влияние на проектные компетенции в нашем случае было менее выражено;
- проектный интенсив – эффективное средство проблематизации обучающихся и формирования осознанного образовательного запроса, стимулирования мотивации к профессиональному обучению.

Литература

Бакшеева Э. П., Воронова Н. А., Худенева М. Г. Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 30.03.2020).

Лаврентьева О. А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 81–86.

Осницкий А. К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–20.

Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 280 с.

Тихомирова Е. В., Воронцов Д. Б., Сутягина Т. В., Голубев В. В. Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – С. 233–238.

Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–76.

Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical // Review of public: Personnel Administration Spring. – 1999. – Vol. 19 (2). – P. 18–31.

References

Baksheeva E. P., Voronova N. A., Khudeneva M. G. Deiatel'nostnyi podkhod v professional'noi podgotovke budushchego pedagoga [An active approach in professional training of the future teacher]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [The Surgut State Pedagogical University Bulletin], 2010, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (accessed: 30.03.2020).

Lavrent'eva O. A. Pedagogicheskie resursy t'iutorskogo soprovozhdeniia magistrantov v vuze [Pedagogical resources of tutor support for master's students in higher education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2017, no. 4, pp. 81–86.

Osnitskii A. K. Problema issledovaniia sub'ektnoi aktivnosti [The problem of studying subjective activity]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1996, no. 1, pp. 5–20.

Solomin I. L. *Sovremennye metody psikhologicheskoi ekspress-dagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniia* [Modern methods of psychological instant diagnosis and professional counseling]. St Petersburg: Rech', 2006. 280 p.

Tikhomirova E. V., Vorontsov D. B., Sutiagina T. V., Golubev V. V. Opyt podgotovki prepodavatelei vysshei shkoly k t'iutorskoi deiatel'nosti [Experience in training high school teachers for tutoring activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, no. 3, pp. 233–238.

Iakimanskaia I. S. Trebovaniia k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitiie shkol'nikov [The requirement for curricula focused on students' personality development]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1994, no. 2, pp. 64–76.

Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical. *Review of public: Personnel Administration Spring*, 1999, vol. 19 (2), pp. 18–31.

Для цитирования: Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Козырева Т. В., Карпова Е. М., Скворцова М. А., Сутягина Т. В. «На пути к субъектности»:

проектный интенсив в процессе деятельностного обучения будущего педагога // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 145–165. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13

For citation: Vorontsova A. V., Vorontsov D. B., Tikhomirova E. V., Vishnevskaya O. N., Kozyreva T. V., Karpova E. M., Skvortsova M. A., Sutyagina T. V. “On the way to subjectivity”: project intensive course in the activity-based training of future teachers. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 145–165. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13

© Гаврикова О. Ю., Приешкина А. Н.,
Седымов А. В., 2020

Гаврикова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0001-9738-2938
E-mail: ivgav79@mail.ru

Gavrikova Olga Yurevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0001-9738-2938
E-mail: ivgav79@mail.ru

Приешкина Алена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта
(Омск, Россия)
E-mail: scorpion-dixi@rambler.ru

Prieshkina Alena Nikolaevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Siberian State University of
Physical Culture and Sports
(Omsk, Russia)
E-mail: scorpion-dixi@rambler.ru

Седымов Александр Викторович

Старший преподаватель,
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта
(Омск, Россия)
E-mail: sedymoff@mail.ru

Sedymov Alexandr Viktorovich

Senior Lecturer,
Siberian State University of
Physical Culture and Sports
(Omsk, Russia)
E-mail: sedymoff@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ ЮНАРМЕЙЦЕВ
ОСНОВАМ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ С
УЧЕТОМ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ**

**YOUNG ARMY CADETS' TRAINING IN
FUNDAMENTALS OF MILITARY
SERVICE IN VIEW OF THEIR
PERSONAL CHARACTERISTICS**

Аннотация. В статье представлены результаты исследований по изучению личностных особенностей обучающихся-юнармейцев, а также по изучению осведомленности данных обучающихся о Вооруженных силах Российской Федерации и их мнения об отношении к военной службе по призыву.

В работе раскрыто содержание обучения юнармейцев основам военной службы, которое предполагает комплексное сочетание учебной и внеучебной работы. Для изучения эффективности занятий по основам военной службы использовался метод экспертной оценки.

Ключевые слова: основы военной службы, юнармейцы, движение «ЮНАРМИЯ», общеобразовательная школа, основы безопасности жизнедеятельности

Abstract. The article presents the results of the research on personality traits of young army cadets, their knowledge of the Armed Forces of the Russian Federation, their opinions and attitudes to compulsory military service.

In the article, the authors cover the content of education for young army cadets in the sphere of military service fundamentals which involve both academic and extracurricular work. Peer review method was applied as a tool for assessing the effectiveness of classes in military service fundamentals.

Keywords: fundamentals of military service, young army cadets, movement “YUNARMiya” (“Young Army”), comprehensive school, fundamentals of life and safety

Введение

Актуальность статьи определена необходимостью обращения пристального внимания на проблему воспитания подрастающего поколения. На сегодняшний день информационное пространство вокруг детей, подростков и молодежи наполнено различными негативными, малоправляемыми источниками. Существует реальная необходимость государственного регулирования вопросов воспитания и становления личности молодых граждан страны.

Движение «ЮНАРМИЯ» образовано по инициативе Министра обороны Российской Федерации Сергея Кужугетовича Шойгу в целях патриотического воспитания молодежи. Оно функционирует в рамках общероссийской детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Цель движения – формирование интереса подрастающего поколения к географии и истории России, ее народов, героев, выдающихся ученых и полководцев. «ЮНАРМИЯ» стремится к воспитанию у молодежи высокой гражданско-социальной активности, патриотизма, привлечению к изучению истории страны и военно-исторического наследия Отечества, возвращению в среде подрастающего поколения ответственности, системы нравственных установок личности на основе присущей российскому менталитету системы ценностей. Кроме того, деятельность данного движения направлена на подготовку и формирование положительной мотивации молодых людей к прохождению службы в Вооруженных силах Российской Федерации¹.

Вместе с тем очевидно, что эффективная деятельность по реализации поставленных движением «ЮНАРМИЯ» целей и задач невозможна без участия образовательных организаций, без изучения и учета закономерностей формирования личностных качеств гражданина страны, без создания специальных педагогических условий по формированию данных качеств.

Развитие воспитания в системе образования предполагает «обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов»².

Основная часть

Образовательный процесс в старших классах средней школы реализует последнюю ступень общего образования, в рамках которой необходимо максимально эффективно осуществить требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, связанные с воспитанием и социализацией обучающихся, их самоидентификацией посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления.

¹ Основы безопасности жизнедеятельности. Патриотическое воспитание и военно-профессиональная ориентация учащихся. 10–11 классы / под редакцией А. А. Волокитина. – Москва: Дрофа, 2013. – 254 с.

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r> (дата обращения: 18.12.2019).

В настоящее время, на наш взгляд, появилась необходимость в определении оптимальных условий организации обучения основам военной службы юнармейцев старших классов.

Мы полагаем, что обучение будет более эффективным при комплексном сочетании учебной и внеучебной работы с учетом личностных особенностей обучающихся-юнармейцев.

Имеются данные об ассоциациях и степени доверия юнармейцев к Вооруженным силам РФ. Для изучения особенностей ассоциаций на слова воинской тематики использовался подход (опрос), являющийся аналогом создания прямого и обратного Русских ассоциативных словарей и опирающийся на принципы массовых ассоциативных экспериментов. В качестве респондентов были выбраны молодые люди допризывного возраста (122 человека), школьники 16–17 лет, обучающиеся в 10-х классах средних общеобразовательных школ г. Омска, с рождения говорящие на русском языке и считающие его родным. Теоретической основой ассоциативного опроса послужило представление о воспринимаемых человеком явлениях действительности, отображающихся в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует причинные, временные, пространственные связи явлений и эмоции, вызванные их восприятием. Это позволяет использовать опрос как инструмент социально-психологического исследования когнитивного климата, характерного для опрашиваемых.

Респондентам предлагалось в ответ на слово-стимул военной тематики высказать слово-реакцию. Всего использовалось 5 слов-стимулов: *воин, воинский, служба, солдат, офицер*. Нами проводилась оценка эмоциональной окраски слова-реакции респондентов. Из полученных 220 ассоциативных реакций лишь 26 слов (12 %) имели явно негативную окраску. Отнести к явным положительным характеристикам можно было 57 слов (26 %). Остальные 137 слов (62 %) были эмоционально нейтральны.

Учитывая, что ассоциации отражают когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, полученные данные позволяют судить о том, что в сознании молодых людей отсутствует выраженный негативный компонент в глубинных основах образов Вооруженных сил и военнослужащего. Неблагоприятная информационная среда, в которой долгое время реализовывало свою деятельность военное ведомство нашей страны, по-видимому, оказала влияние лишь на поверхностные слои сознания.

Нами была использована также проективная методика, основанная на ранжировании фотоизображений людей различных профессий. Респондентам предлагалось оценить степень своего доверия к людям той или иной профессиональной среды (военнослужащий, доктор, полицейский, гражданский служащий) по 10-балльной шкале (от 0 (как самая низкая степень доверия) до 10 (проявление высшей степени доверия)). Опрошенным предъявлялись фотографии людей в профессиональной униформе, баллы суммировались и вычислялось среднее значение по каждой профессиональной группе. Так, нами был отмечен достаточно высокий уровень доверия к человеку в военной форме со стороны молодых людей (7,2 балла). Наивысшей степени доверия был удостоен представитель медицинской отрасли (8,4 балла). С учетом того, что эмоционально-ценностный механизм «доверия-недоверия» является веду-

щим для российской ментальности, образ военнослужащего занимает отнюдь не самое последнее место в молодежном сознании.

В данном исследовании мы посчитали необходимым изучить осведомленность обучающихся-юнарейцев о Вооруженных силах Российской Федерации. В рамках анкетного опроса респондентам задавались вопросы, прямо или косвенно связанные с определением информированности о Вооруженных силах РФ. Так, 82 % опрошенных в той или иной мере осведомлены о государственных мероприятиях в военном ведомстве Российской Федерации. Ничего не слышали о мерах государственной политики в Вооруженных силах РФ 18 % респондентов.

При анализе ответов на вопрос: «Как часто в прессе (телевидение, радио, печать, интернет-издания), в общественно-культурной жизни (кино, выставки) Вам встречаются материалы, связанные с Вооруженными силами РФ?», мы обнаружили, что респондентов, не встречающих таких материалов, нет. Ежедневно, так или иначе, сталкиваются с теми или иными материалами о Вооруженных силах РФ в печатных, телевизионных, радиальных или электронных СМИ 22 % участников исследования. Большая часть опрошенных (64 %) подобную информацию получает ежемесячно. Только 14 % молодых людей признают, что встречаются сведения о деятельности Минобороны РФ в СМИ примерно один раз в полгода / год. При этом большая часть опрошенных (64 %) упомянули о том, что сталкиваются с информацией о Вооруженных силах в трейлерах полнометражных фильмов и сериалов военной тематики, сами посещают сеансы фильмов данной тематики в кинотеатрах города. Кроме того, по мнению большинства опрошенных (76 %), служба в Вооруженных силах РФ не признается престижной. Данные респонденты считают, что положение дел в российской армии пока является бесперспективным и в связи с этим неблагоприятным для службы. Однако 24 % молодежи полагают, что служба в Вооруженных силах РФ была бы полезна для будущей профессиональной деятельности. Присутствие в массовой российской музыкальной сфере «военных» песен отражает субъективную значимость данной темы для молодежи. Несомненно, что существенная часть молодых людей (88 %) знакома с творчеством военной направленности, знают слова одной или двух песен, и только 12 % опрошенных затруднились с положительным ответом по данному вопросу, пояснив, что знание текстов у них достаточно фрагментарно, отрывочно, поэтому считать это знанием неверно.

Осведомленность молодых людей о видах и родах войск в Российской Федерации оставляет желать лучшего. Большая часть участников исследования (64 %) с трудом формулируют названия трех-четырех родов войск, остальная часть респондентов (36 %) смогли назвать один-два. Пять и более родов войск не назвал ни один из опрошенных.

В целом, анализируя полученные ответы, отметим следующее: отсутствуют респонденты, ответившие «нет, не знаю». Однако положительные ответы говорят о том, что 70 % молодых людей слабо знакомы с такой формой устойчивых проявлений воинской жизни и уклада. Данными респондентами уверенно были названы только две армейские традиции (отдание чести старшему по званию и проведение парадов), и 30 % опрошенных сформулировали ответы, больше связанные с житейскими и субкультурными представлениями о воинских традициях: проводы в армию,

иерархия военнослужащих срочной службы (духи, дембеля и проч.), празднование дня ВДВ и т. д.

В рамках изучения мнения об отношении молодежи к военной службе нами был модифицирован опросник «Установки на военную службу» (Д. Г. Давыдов), который, в конечном итоге, состоял из семи вопросов, касающихся военной службы по призыву. Так, низкий уровень готовности к военной службе по призыву обнаружили 41 % опрошенных; большая часть респондентов характеризуется средним уровнем готовности – 55 % и только 4 % старших школьников характеризуется высоким уровнем готовности к военной службе по призыву.

Все это приводит к следующему выводу: под поверхностным слоем массового сознания российской молодежи находятся более глубокие структуры, задающие основу восприятия имиджа Вооруженных сил РФ и формирование устойчивых знаний о воинской службе. Результаты проведенного исследования позволяют полагать, что формирование нового отношения, повышение уровня осведомленности и уровня знаний обучающихся о Вооруженных силах РФ – одно из средств решения внешних (формирование общественной поддержки Вооруженных сил РФ, привлекательности военной службы и т. д.) и внутренних (привитие гордости за военные достижения страны, за Вооруженные силы РФ, за службу в Вооруженных силах РФ у молодежи, формирование мотивации к службе и т. п.) проблем военной организации России.

Проведение специальной педагогической работы в рамках движения «ЮНАРМИЯ» будет являться ответом на запрос создания перспективного, ориентированного на стратегические потребности общества, процесса формирования полноценного образа военной службы и Вооруженных сил РФ, что приведет к готовности подрастающего поколения, школьников предпринимательского возраста к прохождению воинской службы.

Таким образом, необходима разработка содержания занятий по обучению основам военной службы юнармейцев. Это послужит основой для вовлечения в ряды движения новых членов, а также создаст основу для возможности полученного опыта в рамках учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в старших классах средних общеобразовательных школ.

Содержание деятельности по реализации обучения основам военной службы юнармейцев включает следующие этапы:

1. *Диагностико-проектный*, предполагающий:

- сбор научно-методического, учебно-методического материала, диагностического материала для изучения особенностей личности юнармейцев, проведения мониторинга эффективности методики, анализа эффективности методики;
- изучение ассоциаций и степени доверия, степени осведомленности о Вооруженных силах РФ и уровня знаний о военной службе, изучение мнения об отношении молодежи к военной службе, уровня сформированности патриотизма и иных особенностей юнармейцев;
- разработку содержания занятий по обучению основам военной службы юнармейцев в рамках учебной и внеучебной деятельности.

2. *Содержательно-деятельностный*, представляющий собой реализацию этапов обучения основам военной службы юнармейцев в рамках учебной и внеучебной деятельности.

3. *Рефлексивный*, подразумевающий выявление результативности реализуемого комплекса занятий посредством диагностики; обобщение итогов; определение перспектив.

В обучении юнармейцев основам военной службы используются следующие технологии:

- технология критического мышления;
- технология развивающего обучения;
- проектная и исследовательская деятельность.

Для создания комплекса занятий по обучению юнармейцев основам военной службы мы воспользовались рабочей программой учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», разработанной в БОУ «Средняя общеобразовательная школа № 79» г. Омска в рамках реализации основной образовательной программы среднего общего образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования. Основой обучения азам военной службы юнармейцев явился раздел учебного предмета «Основы военной службы» для 10-го класса объемом 12 часов.

Данный раздел завершает изучение учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в 10-м классе.

Обучение основам военной службы юнармейцев предполагает комплексное сочетание учебной и внеучебной работы. В рамках данного положения мы разработали содержание внеучебной работы (работы военно-патриотического клуба «Юнармеец») со старшими школьниками в соответствии с календарно-тематическим планом раздела «Основы военной службы» (см. таблицу).

Таблица

**Содержание внеучебной работы по разделу «Основы военной службы»
(в рамках работы военно-патриотического клуба «Юнармеец»)**

№	Тема раздела «Основы военной службы»	Формы и содержание работы
1	2	3
1	Вооруженные силы Российской Федерации – защитники нашего Отечества	Экскурсия в Музейный комплекс воинской славы омичей
2	История создания Вооруженных сил Российской Федерации	Подготовка и представление презентаций по темам: «Ратная сила России»; «Военное наследие Российской империи»; «Вооруженные силы СССР» (разных периодов); «Вооруженные силы России новейшего времени – с 1991 по 2000 г.»; «Великие военные имена» (разных периодов)
3	Организационная структура Вооруженных Сил. Виды Вооруженных Сил, рода войск в Российской Федерации, история создания и предназначение	1. Встреча с представителями и курсантами Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева. 2. Встреча с представителем и кадетами Омского кадетского военного корпуса. 3. Встреча с руководителем Регионального штаба «ЮНАРМИИ». 4. Проведение брейн-ринга по теме «Виды и рода войск в Российской Федерации»

Продолжение таблицы

1	2	3
4	Функции и основные задачи Вооруженных Сил Российской Федерации, их роль и место в системе обеспечения национальной безопасности страны. Реформа Вооруженных Сил Российской Федерации	Круглый стол с Комитетом ветеранов войны и военной службы Ленинского административного округа г. Омска
5	Другие войска, их состав и предназначение	Экскурсия на выставку Центра противопожарной пропаганды и общественных связей ГУ МЧС России по Омской области и пресс-конференция с сотрудниками Центра
6	Армейские и боевые традиции Вооруженных Сил России. Дни воинской славы в Российской Федерации	Подготовка общешкольных плакатов о днях воинской славы в Российской Федерации, презентация плакатов на школьной конференции
7	Патриотизм и верность воинскому долгу – качества защитника Отечества. Дружба и войсковое товарищество – основа боевой готовности частей и подразделений российской армии	1. Интервью представителей Омского областного отделения Российского союза ветеранов Афганистана, оформление спецвыпуска школьной газеты. 2. Подготовка и проведение поэтической встречи на военную тематику в Омском госпитале для ветеранов войн

Занятия с юнармейцами 10-го класса были организованы во внеучебное время в разных содержательных формах (1 час в неделю).

В рамках дополнительной внеучебной нагрузки юнармейцы готовились к Торжественному параду, посвященному Дню Победы. Таким образом, были тематически объединены урочные и внеурочные формы занятий раздела «Основы военной службы».

Выводы

Обучение юнармейцев основам военной службы предполагает основной акцент на внеучебной деятельности обучающихся и проявлении их активности и самостоятельности, на сочетании разных форм работы. Тем не менее достаточно важно выявить успешность обучающихся-юнармейцев по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в части раздела «Основы военной службы» в сочетании этих видов деятельности.

Мы приглашали на мероприятия по внеучебной деятельности в рамках реализации методики экспертов (заместителя военной комендатуры г. Омска, заместителя руководителя Регионального штаба «ЮНАРМИИ» по Омской области, преподавателя-организатора ОБЖ СОШ № 79 г. Омска), предлагая им оценить качество работы обучающихся-юнармейцев, а также их итоговое резюме по результатам деятельности в ходе учебного процесса и внеучебных занятий при изучении раздела «Основы военной службы». Эксперты оперировали целыми величинами по всем критериям.

По результатам экспертной оценки можно констатировать следующее: в целом по всем критериям итоговые резюме обучающихся-юнармейцев получили достаточно высокие оценки. Эксперты высоко оценили критерий «Достоверность описания» (9 баллов), обнаружив полноту и содержательность описания тех или иных мероприятий. Несколько ниже, но тоже на достаточно высоком уровне отмечен критерий

«Аргументация описания» (8 баллов). Это связано с тем, что не все обучающиеся-юнарьмейцы выразили полноту своего участия в реализованных проектах. Достаточно высокую оценку (8 баллов) получил и критерий «Структуризация полученных знаний». Это значит, что юнарьмейцы могут ясно отразить и сформулировать тот спектр знаний, которыми они овладели в ходе реализации методики. Несколько ниже оценена способность структуризации полученных умений и навыков в ходе реализации методики (7 баллов), что может быть связано с недостаточным сроком ее реализации. «Формулирование перспектив» – очень важный критерий (9 баллов), поскольку дает возможность оценить не только эффективность методики, но и возможности продолжения ее реализации.

В целом средняя оценка по всем критериям составила 8,2 балла из 10, что констатирует успешность реализации обучения основам военной службы юнарьмейцев и возможность экстраполирования данного опыта на другие разделы учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», связанные с военной тематикой.

Литература

Основы безопасности жизнедеятельности. Патриотическое воспитание и военно-профессиональная ориентация учащихся. 10–11 классы / под редакцией А. А. Волокитина. – Москва: Дрофа, 2013. – 254 с.

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r> (дата обращения: 18.12.2019).

References

Osnovy bezopasnosti zhiznedeiatel'nosti. Patrioticheskoe vospitanie i voenno-professional'naia orientatsiia uchashchikhsia. 10–11 klassy [Fundamentals of life and safety. Patriotic education and military-professional guidance of students. Grades 10–11; ed. by A. A. Volokitin]. Moscow: Drofa, 2013. 254 p.

Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2015 № 996-r "Ob utverzhdenii Strategii razvitiia vospitaniia v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda" [Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015, No. 996-r "On the strategy for the development of education in the Russian Federation in the period up to 2025"]. Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r> (accessed: 18.12.2019).

Для цитирования: Гаврикова О. Ю., Приешкина А. Н., Седымов А. В. Обучение юнарьмейцев основам военной службы с учетом их личностных особенностей // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 166–173. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-14

For citation: Gavrikova O. Yu., Prieshkina A. N., Sedymov A. V. Young Army Cadets' training in fundamentals of military service in view of their personal characteristics. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 166–173. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-14

Голанова Анна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина
(Пушкин, Россия)
E-mail: a.golanova@lengu.ru

Golanova Anna Viktorovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Pushkin Leningrad State University
(Pushkin, Russia)
E-mail: a.golanova@lengu.ru

Голикова Екатерина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина
(Пушкин, Россия)
E-mail: e.golikova@lengu.ru

Golikova Ekaterina Ivanovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Pushkin Leningrad State University
(Pushkin, Russia)
E-mail: e.golikova@lengu.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНФОРМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ОСНОВ КОМПЬЮТЕРНОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT
WORK FOR FUTURE COMPUTER
SCIENCE TEACHERS IN STUDYING
COMPUTER MODELING BASICS**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения основам компьютерного моделирования будущих учителей математики и информатики. Выполнен анализ школьных учебников по информатике и ИКТ и элементов содержания, посвященных вопросам моделирования, проверяемых на основном и едином государственных экзаменах. Приведены принципы отбора содержания, отобрано содержание обучения, описана технология организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: модель, моделирование, компьютерное моделирование, система компьютерной математики, единый государственный экзамен по информатике и ИКТ, контрольные измерительные материалы, тематический план, самостоятельная работа

Abstract. The article considers the questions of teaching computer modeling basics for future teachers of mathematics and computer science. The authors have analysed school textbooks on computer science and ICT and content elements on the issues of modeling that are tested in the major and unified state exams; have given the principles of content selection, conveyed the content of training and described the technology of organizing independent work.

Keywords: model, modeling, computer modeling, computer mathematics system, Unified State Exam in Computer Science, control measuring materials, thematic plan, independent work

Введение

Изучение задач естествознания, техники, механики, физики, математики и других отраслей научных знаний показывает, что их решение сводится к моделированию процессов и рассмотрению зависимостей в ходе работы с ними. Моделирование яв-

ляется одним из методов познания окружающего мира. Построение и анализ компьютерных моделей способствуют развитию мировоззрения, формированию информационной культуры будущих учителей математики и информатики.

Одно из необходимых умений, которым должен обладать учитель математики и информатики, – владение «основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений – численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика)»¹.

В связи с этим в учебных планах бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль – Информатика и математика, присутствует дисциплина, посвященная изучению основ компьютерного моделирования.

Одной из задач, стоящих перед будущим учителем математики и информатики, является выработка у обучаемых практических навыков построения и наглядного представления математических моделей реального объекта или процесса, компьютерного моделирования в своей профессиональной деятельности, использования систем компьютерной математики в качестве инструментов компьютерного моделирования для построения компьютерных моделей объектов и процессов, определения или предсказания их свойств.

Основная часть

В содержание школьного курса информатики включены вопросы, посвященные основам моделирования.

Проанализируем федеральный перечень учебников по информатике и ИКТ, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего и среднего общего образования² (см. табл. 1).

¹ Приказ Министерства труда и социального развития РФ от 18.10.2013 № 544н (с изменениями от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 21.01.2020).

² Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. – URL: <http://fpu.edu.ru/fpu/> (дата обращения: 21.01.2020).

Анализ учебников общего образования

Авторы и название учебника	Класс	Темы
1	2	3
Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика	6	§ 9. Информационное моделирование – Модели объектов и их назначение – Разнообразие информационных моделей § 10. Знаковые информационные модели – Словесные описания – Научные описания – Художественные описания – Математические модели. § 11. Табличные информационные модели – Правила оформления таблицы – Таблица типа «объекты – свойства» (ОС) – Таблица типа «объекты – объекты – один» (ООО) – Вычислительные таблицы – Решение логических задач с помощью нескольких таблиц § 12. Графики и диаграммы – Зачем нужны графики и диаграммы? Наглядное представление процессов изменения величин Наглядное представление соотношения величин. § 13. Схемы – Многообразие схем – Информационные модели на графах – Использование деревьев при решении задач
Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика	9	Глава 1. Моделирование и формализация § 1.1. Моделирование как метод познания 1.1.1. Модели и моделирование 1.1.2. Этапы построения информационной модели 1.1.3. Классификация информационных моделей § 1.2. Знаковые модели 1.2.1. Словесные модели 1.2.2. Математические модели 1.2.3. Компьютерные математические модели § 1.3. Графические информационные модели 1.3.1. Многообразие графических информационных моделей 1.3.2. Графы 1.3.3. Использование графов при решении задач § 1.4. Табличные информационные модели 1.4.1. Представление данных в табличной форме 1.4.2. Использование таблиц при решении задач § 1.5. База данных как модель предметной области 1.5.1. Информационные системы и базы данных 1.5.2. Реляционные базы данных

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика	9	Глава 3. Моделирование § 13. Модели и моделирование § 14. Математическое моделирование § 15. Табличные модели. Диаграммы § 16. Списки и деревья § 17. Графы § 18. Игровые стратегии
Семакин И. Г., Залогова Л. А., Русаков С. В., Шестакова Л. В. Информатика	8	Глава II. Информационное моделирование § 6. Что такое моделирование § 7. Графические информационные модели § 8. Табличные модели § 9. Информационное моделирование на компьютере Дополнение к главе II 2.1. Системы, модели, графы 2.2. Объектно-информационные модели Глава IV. Табличные вычисления на компьютере § 25. Электронные таблицы и математическое моделирование § 26. Пример имитационной модели
Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. Базовый уровень	11	Глава 3. Информационное моделирование § 10. Модели и моделирование § 11. Моделирование на графах § 12. База данных как модель предметной области
Гейн А. Г., Ливчак А. Б., Сенокосов А. И. и др. Информатика (базовый и углубленный уровень)	10	Глава 1. Информатика как наука § 5. Информационное моделирование § 6. Системный подход в моделировании Глава 3. Моделирование процессов живой и неживой природы § 19. Моделирование физических процессов § 20. Компьютерное моделирование модели движения в среде с сопротивлением § 21. Моделирование процессов в биологии § 22. Границы адекватности модели § 23. Моделирование эпидемии гриппа § 24. Вероятностные модели § 25. Датчики случайных чисел и псевдослучайные последовательности § 26. Моделирование случайных процессов § 27. Метод Монте-Карло § 28. Еще раз об измерении количества информации Глава 4. Логико-математические модели § 29. Понятие модели искусственного интеллекта § 34. Реляционные модели § 38. Базы знаний и экспертные системы § 39. Реляционные модели экспертной системы Глава 5. Информационные модели в задачах управления § 45. Задача о лесопарке § 49. Глобальные модели

1	2	3
Гейн А. Г., Сенокосов А. И. Информатика (базовый и углубленный уровни)	11	Глава 1. Информационная культура общества и личности § 6. Моделирование – краеугольный камень информационного мировоззрения § 7. Информационные модели в задачах управления § 8. Модель экономической задачи Глава 7. Игры и стратегии § 60. Игра как модель управления
Калинин И. А., Самылкина Н. Н. Информатика (углубленный уровень)	10	Глава 3. Модель и моделирование § 11. Модель и моделирование § 12. Системы § 13. Моделирование § 14. Имитационное моделирование § 15. Управление и управляемые системы
Макарова Н. В., Нилова Ю. Н., Титова Ю. Ф. и др. Информатика (базовый уровень) (в 2 частях)	10–11	Глава 1. Информационная картина мира 1.4. Информационная модель объекта Глава 7. Информационное моделирование в программных средах общего назначения 7.1. Этапы моделирования 7.2. Моделирование в среде графического редактора 7.3. Моделирование в среде текстового процессора 7.4. Моделирование в среде табличного процессора 7.5. Информационные модели в базах данных
Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика (базовый и углубленный уровни) (в 2 частях).	11	Глава 2. Моделирование § 6. Модели и моделирование § 7. Игровые модели § 8. Модели мышления § 9. Этапы моделирования § 10. Моделирование движения § 11. Математические модели в биологии § 12. Вероятностные модели
Семакин И. Г., Хеннер Е. К., Шеина Т. Ю. Информатика (базовый уровень)	11	Глава 3. Информационное моделирование § 16. Компьютерное информационное моделирование § 17. Моделирование зависимостей между величинами § 18. Модели статистического прогнозирования § 19. Моделирование корреляционных зависимостей § 20. Модели оптимального планирования.
Семакин И. Г., Хеннер Е. К., Шестакова Л. В. Информатика (углубленный уровень) (в 2 частях)	11	Глава 3. Компьютерное моделирование 3.1. Методика математического моделирования на компьютере 3.1.1. Моделирование и его разновидности 3.1.2. Процесс разработки математической модели 3.1.3. Математическое моделирование и компьютеры 3.2. Моделирование движения в поле силы тяжести 3.2.1. Математическая модель свободного падения тела 3.2.2. Свободное падение с учетом сопротивления среды 3.2.3. Компьютерное моделирование свободного падения 3.2.4. Математическая модель задачи баллистики

1	2	3
Семакин И. Г., Хеннер Е. К., Шестакова Л. В. Информатика (углубленный уровень) (в 2 частях)	11	3.2.5. Численный расчет баллистической траектории 3.2.6. Расчет стрельбы по цели в пустоте 3.2.7. Расчет стрельбы по цели в атмосфере 3.3. Моделирование распределения температуры 3.3.1. Задача теплопроводности 3.3.2. Численная модель решения задачи теплопроводности 3.3.3. Вычислительные эксперименты в электронной таблице по расчету распределения температуры 3.3.4. Программирование решения задачи теплопроводности 3.3.5. Программирование построения изолиний 3.3.6. Вычислительные эксперименты с построением изотерм 3.4. Компьютерное моделирование в экономике и экологии 3.4.1. Задача об использовании сырья 3.4.2. Транспортная задача 3.4.3. Задачи теории расписаний 3.4.4. Задачи теории игр 3.4.5. Пример математического моделирования для экологической системы 3.5. Имитационное моделирование 3.5.1. Методика имитационного моделирования
Семакин И. Г., Хеннер Е. К., Шестакова Л. В. Информатика (углубленный уровень) (в 2 частях)	11	3.5.2. Математический аппарат имитационного моделирования 3.5.3. Генерация случайных чисел с заданным законом распределения 3.5.4. Постановка и моделирование задачи массового обслуживания 3.5.5. Расчет распределения вероятности времени ожидания в очереди
Угринович Н. Д. Информатика (базовый уровень)	11	Глава 2. Моделирование и формализация 2.1. Моделирование как метод познания 2.2. Системный подход в моделировании 2.3. Формы представления моделей 2.4. Формализация 2.5. Основные этапы разработки и исследования моделей на компьютере 2.6. Инструменты программирования для разработки и исследования моделей 2.6.1. Понятие массивов Практическая работа 2.1. Исследование процесса изменения температуры средствами программирования с использованием заполнения массива 2.6.2. Другие составные типы данных 2.6.3. Использование массивов данных в разработке моделей Практическая работа 2.2. Проведение исследования на упорядочение и поиск экстремальных значений потока информации о температуре воздуха 2.6.4. Использование элементов графики в разработке моделей

1	2	3
Угринович Н. Д. Информатика (базовый уровень)	11	Практическая работа 2.3. Проектирование простого графического редактора 2.6.5. Исследование математических моделей Практическая работа 2.4. Графическое решение уравнения Домашний проект. Графическое решение уравнения 2.6.6. Оптимизационное моделирование в экономике Практическая работа 2.5. Построение и исследование оптимизационной модели Домашний проект. Оптимизация раскроя 2.7. Исследование интерактивных компьютерных моделей 2.7.1. Исследование физических и астрономических моделей Практическая работа 2.6. Построение и исследование модели «Бросание мячика в стенку» Домашний проект. Построение и исследование модели «Бросание мячика в стенку» 2.7.2. Исследование химических моделей Практическая работа 2.7. Построение и исследование модели «Распознавание волокон» 2.7.3. Исследование биологических моделей Практическая работа 2.8. Построение и исследование модели «Популяция»

По результатам проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Вопросы моделирования изучаются в основном в 10–11 классах.
2. В большинстве учебников рассматриваются понятия «моделирование», «модель», приводятся классификация моделей по различным основаниям и примеры моделей.
3. Наиболее полно раздел «Моделирование» представлен в следующих учебниках: Семакин И. Г., Хеннер Е. К., Шестакова Л. В. «Информатика (углубленный уровень). 11 класс» (в 2 частях); Угринович Н. Д. «Информатика (базовый уровень) 11 класс».

Приведем перечень элементов содержания, посвященных вопросам моделирования, проверяемых на ОГЭ по информатике и ИКТ: использование стандартных графических объектов и конструирование графических объектов; диаграммы, планы, карты; простейшие управляемые компьютерные модели.

Рассмотрим перечень элементов содержания, посвященных вопросам моделирования, проверяемых на ЕГЭ по информатике и ИКТ: информационная модель реального объекта и процесса и ее соответствие объекту и целям моделирования; математические модели; использование сред имитационного моделирования для проведения компьютерного эксперимента.

Приведенный перечень элементов содержания позволяет утверждать, что в контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ по информатике и ИКТ встречается достаточно большое количество заданий, связанных с моделированием.

Таким образом, обучение основам компьютерного моделирования будущих учителей математики и информатики является актуальной задачей.

При отборе содержания обучения основам компьютерного моделирования авторы руководствовались общедидактическими принципами: наглядности обучения, доступности, сознательности и активности, необходимости учета соотношения науки и учебного предмета, а также специальными принципами: использования различных программных средств для реализации компьютерных моделей, знакомства с моделями деятельности, которые позволят обучаемым получить определенные навыки в области компьютерного моделирования.

Приведем примерный тематический план обучения основам компьютерного моделирования.

Тема 1. Методология моделирования

Понятие «модель». Виды моделей. Назначение моделей. Моделирование как метод познания. Виды моделирования. Цели и задачи моделирования. Основные этапы моделирования.

Тема 2. Классификация моделей

Подходы к классификации моделей. Различные классификации моделей. Компьютерная модель. Абстрактные модели и их классификация. Информационные модели. Виды информационных моделей. Примеры информационных моделей. Построение информационных моделей.

Тема 3. Формы представления моделей. Формализация. Оценка моделей

Основной тезис формализации. Формализация различных типов информации. Виды формализации. Место формализации в постановке задачи. Анализ и интерпретация модели. Требования, предъявляемые к модели. Количественные и качественные оценки моделей.

Тема 4. Компьютерные математические модели

Понятия «математическая модель» и «математическое моделирование». Классификация математических моделей. Компьютерные модели. Имитационные модели. Вычислительный эксперимент. Этапы вычислительного эксперимента. Реализация этапов вычислительного эксперимента при решении задач на компьютере.

Тема 5. Статические модели

Геометрическое моделирование. Балансовые модели в экономике: модель Леонтьева, модель международной торговли.

Тема 6. Оптимизационные модели

Оптимизационные модели. Модель задачи линейного программирования. Задачи нелинейного программирования.

Тема 7. Динамические модели

Дифференциальные уравнения как динамические модели реальных процессов. Модели в различных предметных областях. Моделирование динамических систем.

Представим примерную тематику лабораторных работ по дисциплине «Компьютерное моделирование».

Лабораторная работа № 1. Простые и сложные проценты.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с формулами простых и сложных процентов, учатся использовать эти формулы при решении практических задач в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 2. Погашение кредитов. Балансовое и обобщенное балансовое уравнения.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с механизмом погашения кредита, балансовым уравнением, обобщенным балансовым уравнением и учатся решать задачи, используя балансовое и обобщенное балансовое уравнения в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 3. Модель Леонтьева.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с моделью межотраслевого баланса и учатся определять объемы конечной продукции всех отраслей, зная объемы валовой продукции и величины валовой продукции каждой отрасли, а также величины объемов конечной продукции в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 4. Модель международной торговли.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с линейной моделью обмена, позволяющей найти такие величины национальных доходов торгующих стран, чтобы международная торговля была сбалансированной; учатся реализовывать данную модель в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 5. Оптимизационные модели

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с задачами линейного и нелинейного программирования и их реализацией в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 6. Аналитическое и численное решение дифференциальных уравнений первого порядка.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с приемами решения дифференциальных уравнений первого порядка и нахождением аналитического и численного решений дифференциальных уравнений в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 7. Решение физических задач, приводящих к дифференциальным уравнениям первого порядка.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с моделированием физических процессов различной природы с применением теории дифференциальных уравнений, учатся реализовывать построенные математические модели в системах компьютерной математики.

Лабораторная работа № 8. Решение задач на нахождение семейства кривых.

В данной лабораторной работе обучаемые знакомятся с понятиями «касательная», «подкасательная», «поднормаль», учатся вычислять угловой коэффициент касательной к кривой в точке, длину подкасательной и поднормали в системах компьютерной математики.

На мировом и российском рынках наиболее широкое распространение получили системы компьютерной математики: Scilab, Maxima, Maple, Matcad, Matlab, Mathematica.

В качестве основных критериев при выборе системы компьютерной математики для реализации математических моделей, построенных при решении задач лабораторных работ, были выбраны:

- 1) наличие лицензии GNU, предоставляющей возможность свободного использования программного средства;
- 2) возможность функционирования под управлением различных операционных систем;

3) возможность реализации символьных вычислений.

Наиболее подходящими по заявленным критериям являются системы Scilab, Maxima. Более полный обзор данных систем и список критериев для их выбора рассмотрен авторами в статье «Готовность педагога к использованию систем компьютерной математики в учебном процессе»¹.

Изучение дисциплины «Компьютерное моделирование» предполагает большой объем самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся, так как выделяемого на изучение дисциплины количества аудиторных часов явно недостаточно для освоения предлагаемого содержания в полном объеме.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия².

Различают три уровня самостоятельной учебной деятельности студентов³:

1) *репродуктивный (тренировочный)* – самостоятельные работы выполняются по предлагаемому преподавателем образцу;

2) *реконструктивный* – в процессе выполнения самостоятельных работ требуется поиск альтернативных или модернизация существующих решений; выполнение аналитической работы, составление планов, рефератов;

3) *творческий, поисковый* – самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; выбор средств и методов решения.

На первом уровне самостоятельная работа обучающегося организуется следующим образом. К каждой лабораторной работе предлагается набор демонстрационных примеров с подробным описанием решения типовых задач. После их изучения предусматривается набор заданий для самостоятельного выполнения. Данные задания должны быть выполнены аналогично образцам, предложенным в демонстрационных примерах.

Так, в лабораторной работе № 7 представлен следующий демонстрационный пример с решением в системах Maxima и Scilab.

Задача. Найти кривую, проходящую через точку (1,5), если поднормаль ее в каждой точке равна 8.

Найдем общее решение построенного дифференциального уравнения в Maxima:

```
rez:ode2('diff(y,x)=8/y, y, x);
```

$$\frac{y^2}{16} = x + \%c.$$

¹ Голанова А. В., Голикова Е. И. Готовность педагога к использованию систем компьютерной математики в учебном процессе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1 (88). – С. 144–153.

² Луковцева А. К. Психология и педагогика: курс лекций. – URL: http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pe-dagogika_kurs_lektsiy/gl49.shtml (дата обращения: 20.01.2020).

³ Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов: методические рекомендации для преподавателей. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. – 28 с.

Воспользовавшись условием задачи, найдем частное решение дифференциально-го уравнения:

```
ic1(rez,x=1,y=5);
```

$$\frac{y^2}{16} = \frac{16x+9}{16}.$$

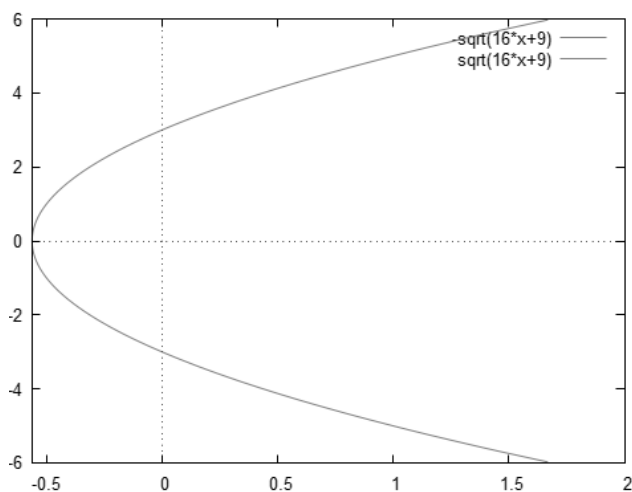
Выразим y :

```
solve(%, y);
```

```
[ y = -sqrt(16*x+9) , y = sqrt(16*x+9) ].
```

Построим график найденного решения:

```
wxplot2d([-sqrt(16*x+9),sqrt(16*x+9)],[x,-0.5625,2],[y,-6,6])$.
```



Построим график найденного решения в Scilab:

```
x=-0.6:0.1:2;
```

```
tt=[];i=1;t=-0.6;
```

```
while t<2.1
```

```
    tt(i)=sqrt(16*t+9);
```

```
    t=t+0.1;
```

```
    i=i+1;
```

```
end;
```

```
xx=tt';
```

```
tt1=[];i=1;t=-0.6;
```

```
while t<2.1
```

```
    tt1(i)=-sqrt(16*t+9);
```

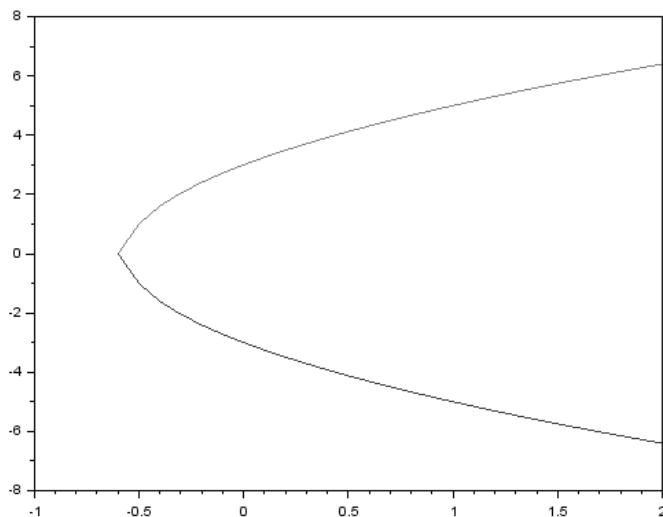
```
    t=t+0.1;
```

```
    i=i+1;
```

```
end;
```

```
xx1=tt1';
```

```
plot(x,xx,x,xx1);
```



В данной лабораторной работе обучаемым могут быть предложены следующие задания для самостоятельного выполнения:¹

1. Найти кривую, проходящую через точку $(-1;-2)$, если поднормаль ее в каждой точке равна 2.

2. Найти такую кривую, чтобы в каждой ее точке подкасательная равнялась удвоенной абсциссе.

3. Найти кривую, проходящую через точку $(2;3)$ и обладающую тем свойством, что отрезок любой ее касательной, заключенный между координатными осями, делится пополам в точке касания.

На втором уровне студентам предлагается провести анализ школьных учебников по информатике и ИКТ, входящих в федеральный перечень. В результате проведенного анализа они должны определить понятийный аппарат, выявить типы рассматриваемых задач компьютерного моделирования и описать алгоритмы их решения.

Работа над данным заданием осуществляется в несколько этапов.

Для определения понятийного аппарата компьютерного моделирования студентам необходимо заполнить таблицу (см. табл. 2):

Таблица 2

Понятийный аппарат

Информация об учебнике	Понятие	Определение понятия

После заполнения таблицы студенты должны ответить на следующие вопросы:

1. Какие понятия компьютерного моделирования рассматриваются во всех школьных учебниках?

2. В каком учебнике понятийный аппарат компьютерного моделирования представлен наиболее полно / практически не представлен / не представлен совсем?

¹ Зайцев В. Ф., Петрушенко А. А., Швецкий М. В. Дифференциальные уравнения (структурная теория, практикум). – Санкт-Петербург: Интерлайн, 2008. – 596 с.

Для выявления основных типов задач компьютерного моделирования и алгоритмов их решения студентам необходимо заполнить таблицу (см. табл. 3):

Таблица 3

Типология задач и алгоритмы их решения

Информация об учебнике	Название и / или формулировка задачи	Вид модели	Алгоритм решения задачи

После заполнения таблицы студенты должны ответить на следующие вопросы:

1. Задачи, связанные с построением каких видов моделей, рассматриваются в школьных учебниках чаще всего / реже всего?
2. В каком учебнике типология задач представлена наиболее полно / наименее полно?
3. Соответствуют ли рассматриваемые в учебниках типы задач заданиям, представленным в КИМ ОГЭ (ЕГЭ) по информатике и ИКТ?
4. Какой из учебников можно рекомендовать для подготовки к сдаче ЕГЭ по информатике и ИКТ по разделу «Моделирование»?

На третьем уровне студентам требуется выполнить индивидуальное творческое задание, заключающееся в построении и реализации математической модели предложенной физической задачи.

Работа над творческим заданием осуществляется в несколько этапов.

На *первом этапе* необходимо построить математическую модель выбранной физической задачи. Отметим, что в предложенных физических задачах математическая модель представляет собой обыкновенное дифференциальное уравнение первого порядка.

На *втором этапе* требуется найти общее и частное решение дифференциального уравнения, воспользовавшись данными задачи, и ответить на ее вопрос. На данном шаге не предполагается использование программных средств для решения задачи.

На *третьем этапе* необходимо найти общее и частное решение дифференциального уравнения в системе компьютерной математики Maxima и проверить полученный на втором этапе результат.

На *четвертом этапе* предлагается найти численное решение задачи в системах компьютерной математики Maxima и Scilab, оценить погрешность полученных решений.

На *пятом этапе* требуется построить графики точного и численного решения поставленной задачи, сформулировать выводы на основе полученных результатов.

Рассмотрим реализацию каждого из описанных выше этапов на примере.

1 этап

Вес летчика с парашютом составляет 85 кг. Сопротивление воздуха при спуске парашюта пропорционально квадрату его скорости (коэффициент пропорциональности $k = 400$). Определите скорость спуска в зависимости от времени и установите максимальную скорость спуска.

На парашютиста действует сила тяжести $\vec{P} = m\vec{g}$, позволяющая ему приближаться к земле, и сила сопротивления воздуха, противостоящая силе тяжести.

По условию задачи сила сопротивления воздуха пропорциональна квадрату скорости парашютиста и равна коэффициенту пропорциональности, т. е. $k = \frac{F_{con}}{v^2}$. От-

сюда сила сопротивления воздуха равна: $F_{con} = -kv^2$.

Таким образом, сила, оказываемая на парашютиста в момент полета, равна: $F = mg - kv^2$.

Поскольку парашютист снижается с некоторым ускорением, то по второму закону Ньютона сила, оказываемая на него, равна: $F = m \frac{dv}{dt}$.

В результате можно установить зависимость скорости спуска от времени полета: $m \frac{dv}{dt} = mg - kv^2$. Полученная математическая модель представляет собой обыкновенное дифференциальное уравнение первого порядка с разделяющимися переменными.

2 этап

Для нахождения общего решения разделим переменные:

$$\frac{dv}{mg - kv^2} = \frac{dt}{m}.$$

Проинтегрируем обе части полученного дифференциального уравнения:

$$\int \frac{dv}{mg - kv^2} = \int \frac{dt}{m};$$

$$-\frac{1}{2k\sqrt{\frac{mg}{k}}} \cdot \ln \left| \frac{\frac{v}{\sqrt{\frac{mg}{k}}} - 1}{\frac{v}{\sqrt{\frac{mg}{k}}} + 1} \right| + C = \frac{t}{m}.$$

Выразим v :

$$v = \sqrt{\frac{mg}{k}} \cdot \frac{C \cdot e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} - 1}{C \cdot e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} + 1}.$$

Найдем частное решение уравнения, исходя из условия задачи. Допустим, что в начальный момент времени парашютист начинает прыжок с самолета, следовательно, в момент времени $t = 0$ скорость летчика $v = 0$, т. е. $v(0) = 0$.

$$0 = \sqrt{\frac{mg}{k}} \cdot \frac{C \cdot e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} - 1}{C \cdot e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} + 1};$$

$$\frac{C-1}{C+1} = 0. \text{ Следовательно, } C = 1.$$

Получим уравнение относительно v :

$$v = \sqrt{\frac{mg}{k}} \cdot \frac{e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} - 1}{e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} + 1}.$$

Максимальная скорость летчика при спуске будет вычисляться, как:

$$v_{\max} = \lim_{t \rightarrow \infty} \left(\sqrt{\frac{mg}{k}} \cdot \frac{e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} - 1}{e^{2t \cdot \sqrt{\frac{kg}{m}}} + 1} \right) = \sqrt{\frac{mg}{k}}.$$

Подставляя известные величины в уравнение, получим:

$$v_{\max} = \sqrt{\frac{mg}{k}} = \sqrt{\frac{85000 \cdot 980}{400}} \approx 456 \frac{\text{см}}{\text{с}} \approx 4,56 \frac{\text{м}}{\text{с}}.$$

3 этап

Найдем общее решение дифференциального уравнения в Maxima:

rez:ode2('diff(v,t)=(85000*980-400*v^2)/85000, v, t);

$$-\frac{85 \log\left(\frac{v - 35\sqrt{170}}{v + 35\sqrt{170}}\right)}{28\sqrt{170}} = t + \%c.$$

Найдем частное решение дифференциального уравнения при $t=0$ и $v=0$.

ic1(rez,t=0,v=0);

$$-\frac{85 \log\left(\frac{v - 35\sqrt{170}}{v + 35\sqrt{170}}\right)}{28\sqrt{170}} = \frac{28\sqrt{170}t - 85 \log(-1)}{28\sqrt{170}}.$$

Выразим v :

solve(%,v);

$$v = \frac{\sqrt{170} \left(35 e^{\frac{28\sqrt{170}t}{85}} - 35 \right)}{e^{\frac{28\sqrt{170}t}{85}} + 1}.$$

Вычислим значение максимальной скорости:

Vmax:

```
limit((sqrt(170)*(35*%e^((28*sqrt(170)*t)/85)-35))/(%e^((28*sqrt(170)*t)/85)+1), t,inf)$;
Vmax, numer;
456.3441683641855.
```

4 этап

Найдем численное решение дифференциального уравнения методом Рунге-Кутта в Maxima:

```
s1:rk([(85000*980-400*v^2)/85000],[v],[0],[t,0,2,0.05]);
s2:rk([(85000*980-400*v^2)/85000],[v],[0],[t,0,2,0.025])$.
```

Оценим погрешность найденного решения по правилу Рунге:

```
mx:abs(s1[1][2]-s2[1][2])$
for i:1 thru length(s1) step 1 do
(if abs(s2[2*i-1][2]-s1[i][2])>mx then mx:abs(s2[2*i-1][2]-s1[i][2]))$
mx/15;
6.202738223540413*10-5.
```

Найдем численное решение дифференциального уравнения методом Рунге-Кутта в Scilab:

```
function z=F(t,v)
z=(85000*980-400*v^2)/85000
endfunction
v0=0;t0=0;
t1=0:0.05:2;
sol=ode("rkf",v0,t0,t1,F);
t2=0:0.025:2;
sol1=ode("rkf",v0,t0,t2,F).
```

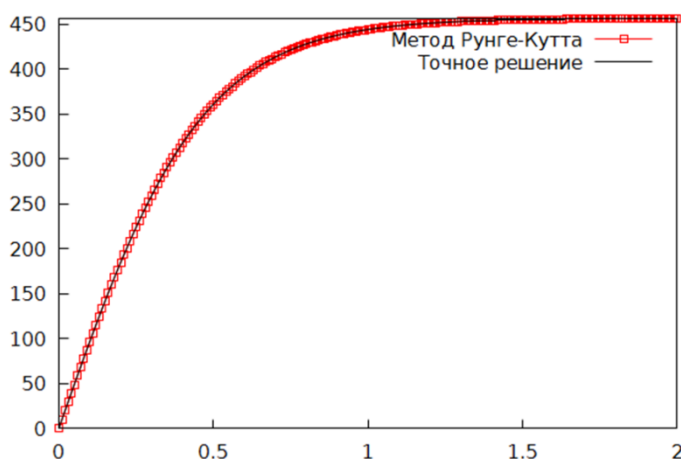
Оценим погрешность найденного решения по правилу Рунге:

```
mx=abs(sol(1)-sol1(1))
i=2;
while i<=length(sol)
if abs(sol1(2*i-1)-sol(i))>mx then mx=abs(sol1(2*i-1)-sol(i)); end;
i=i+1;
end;
disp(mx/15);
0.000001.
```

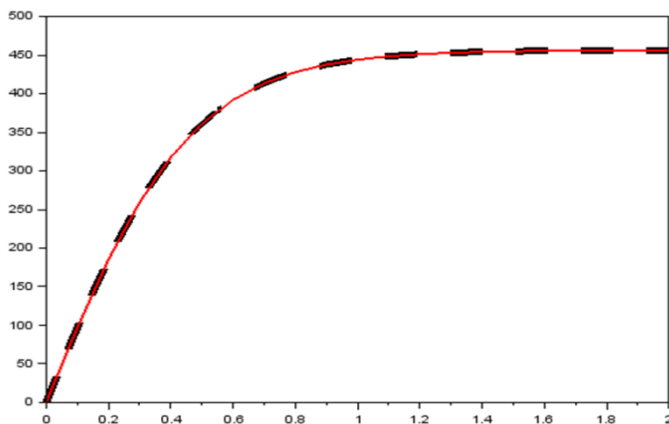
5 этап

Построим графики точного и численного решений в Maxima:

```
load(draw) $
wxdraw2d(point_type=square, point_size=1, points_joined=true, key="Метод Рунге-
Кутта", color=red, points(s1), key="Точное решение", color=black, explic-
it((sqrt(170)*(35*%e^((28*sqrt(170)*x)/85)-35))/(%e^((28*sqrt(170)*x)/
85)+1),x,0,2)) $.
```



Построим графики точного и численного решений в Scilab:



Выбранный способ организации самостоятельной работы обучаемых при изучении дисциплины «Компьютерное моделирование» позволил им освоить больший объем содержания. Совершенствуя навыки работы в системах компьютерной математики, студенты учатся самостоятельному построению и реализации компьютерной модели предложенной задачи, более тщательно прорабатывают предложенный теоретический материал, что приводит к лучшему его освоению. Это подтверждается результатами итоговой аттестации по дисциплине и результатами самооценива-

ния обучаемых. Процедура самооценивания проводится следующим образом: по завершении изучения каждой темы студенту предлагается самостоятельно оценить степень усвоения материала по пятибалльной шкале: 1 балл выставляется, если обучаемый знает основные определения и понятия темы; 3 балла – если может сформулировать основные теоретические положения темы, знает ее содержание; 5 баллов – если может не только сформулировать, но и доказать (объяснить, проиллюстрировать) основные теоретические положения темы. По результатам проведенных самооценок выяснилось, что больше половины студентов оценивают степень усвоения ими каждой темы не менее, чем 3 баллами, что говорит о достаточно хороших итоговых результатах обучения. По нашему мнению, получение таких результатов во многом связано с эффективной и грамотной организацией самостоятельной работы обучаемых.

Выводы

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью образовательного процесса. Она способствует развитию творческого потенциала, формированию навыков исследовательской и поисковой деятельности. В процессе выполнения заданий обучаемые приобретают навыки поиска и работы с источниками информации для получения новых теоретических знаний и приобретения необходимых практических умений.

Итоговые результаты обучения во многом зависят от организации самостоятельной работы студентов. Правильно организованная самостоятельная работа способствует развитию профессиональной компетентности будущего учителя математики и информатики, позволяет ему добиться лучших результатов при подготовке обучающихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ по информатике и ИКТ, приобрести навыки построения компьютерных моделей в различных предметных областях.

Литература

Голанова А. В., Голикова Е. И. Готовность педагога к использованию систем компьютерной математики в учебном процессе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1 (88). – С. 144–153.

Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов: методические рекомендации для преподавателей. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. – 28 с.

Зайцев В. Ф., Петрушенко А. А., Швецкий М. В. Дифференциальные уравнения (структурная теория, практикум). – Санкт-Петербург: Интерлайн, 2008. – 596 с.

Луковцева А. К. Психология и педагогика: курс лекций. – URL: http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pe-dagogika_kurs_lektsiy/gl49.shtm (дата обращения: 20.01.2020).

Приказ Министерства труда и социального развития РФ от 18.10.2013 № 544н (с изменениями от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 21.01.2020).

Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. – URL: <http://fpu.edu.ru/fpu/> (дата обращения: 21.01.2020).

References

Golanova A. V., Golikova E. I. Gotovnost' pedagoga k ispol'zovaniu sistem komp'iuternoi matematiki v uchebnom protsesse [Readiness of the teacher to use computer mathematics systems in the learning process]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2019, no. 1 (88), pp. 144–153.

Goncharova Iu. A. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty studentov: metodicheskie rekomendatsii dlia prepodavatelei* [Organization of students' independent work: methodological recommendations for teachers]. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi universitet, 2007. 28 p.

Zaitsev V. F., Petrushenko A. A., Shvetskii M. V. *Differentsial'nye uravneniia (strukturnaia teoriia, praktikum)* [Differential equations (structural theory, workshop)]. St Petersburg: Interlain, 2008. 596 p.

Lukovtseva A. K. *Psikhologiia i pedagogika: kurs leksii* [Psychology and Pedagogy: Lecture Course]. Available at: http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pedagogika_kurs_lektsiy/gl49.shtm (accessed: 20.01.2020).

Prikaz Ministerstva truda i sotsial'nogo razvitiia RF ot 18.10.2013 No. 544n (s izmeneniami ot 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta 'Pedagog (pedagogicheskaiia deiatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniia) (vosпитatel', uchitel')'" [The order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of 18.10.2013 of No. 544n (with amendment of 05.08.2016) "On the approval of the professional standard 'The Teacher (Pedagogical activity in the sphere of the preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)'"]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed: 21.01.2020).

Federal'nyi perechen' uchebnikov, rekomendovannykh k ispol'zovaniu pri realizatsii programm obshchego obrazovaniia [Federal list of textbooks recommended to use in implementing general education programs]. Available at: <http://fpu.edu.ru/fpu/> (accessed: 21.01.2020).

Для цитирования: Голанова А. В., Голикова Е. И. Организация самостоятельной работы будущих учителей информатики при изучении основ компьютерного моделирования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 174–192. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-15

For citation: Golanova A. V., Golikova E. I. Organisation of independent work for future computer science teachers in studying computer modeling basics. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 174–192. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-15

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-19

УДК 371.8

© Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., 2020

Денисова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0002-0236-9181
E-mail: denisova@inbox.ru

Denisova Olga Aleksandrovna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0002-0236-9181
E-mail: denisova@inbox.ru

Леханова Ольга Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0002-0882-4632
E-mail: lehanovao@mail.ru

Lekhanova Olga Leonidovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0002-0882-4632
E-mail: lehanovao@mail.ru

Поникарова Валентина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Ponikarova Valentina Nikolaevna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ponikarovavn@rambler.ru

**ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К СОПРОВОЖДЕНИЮ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ, ОБРАЗОВАНИЯ
И ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНВАЛИДОВ**

**ASSESSMENT OF TEACHERS'
READINESS TO ACCOMPANY
VOCATIONAL GUIDANCE,
EDUCATION AND EMPLOYMENT
OF DISABLED PEOPLE**

Аннотация. Авторы обосновывают актуальность работы по оценке готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. На основании проведенного анализа выделена типология готовности к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, включающая такие классификационные характеристики, как спектр решаемых задач, уровень владения компетенциями по созданию специальных условий, инклюзивная культура, владение методическими аспектами деятельности. На основании анализа результатов мониторинга авторы формулируют вывод о целесообразности создания цифрового сервиса по сопровождению непрерывной и преемственной линии профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ. С учетом выводов формулируют-

Abstract. The authors substantiate the relevance of the work on assessing the teachers' readiness to accompany the teachers' readiness to accompany vocational guidance, education and employment of people with special needs and disabilities. Based on the analysis conducted, the authors provide a typology of readiness to accompany vocational guidance, education and employment of people with special needs and disabilities, including such classification characteristics as the range of tasks to be solved, the level of competence to establish special conditions, an inclusive culture, and proficiency in the methodological aspects of activity. Based on the analysis of monitoring results, the authors make a conclusion on the feasibility of providing a digital service to support continuous and ongoing professionalization of disabled people and people with special needs. Taking into account these conclusions, the authors outline basic characteristics of the regional

ся базовые характеристики регионального информационно-аналитического портала «Перспектива-PRO» как цифрового сервиса для субъектов сопровождения профориентации, образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: готовность педагогов, лица с ОВЗ и инвалидностью, сопровождение профориентации, образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, специальные условия, цифровой сервис

informational and analytical portal “Perspectiva-PRO” as a digital service for everyone involved in vocational guidance, education and employment of people with special needs and disabilities.

Keywords: readiness of teachers, people with special needs and disabilities, support in vocational guidance, education and employment of people with special needs and disabilities, special conditions, digital service

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке Гранта Правительства Вологодской области за 2019 год «Разработка регионального информационно-аналитического портала “ПЕРСПЕКТИВА-PRO” как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Введение

Ориентация на максимальную индивидуализацию образования, учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся является одним из ключевых трендов, определенных в Национальной стратегии развития образования в Российской Федерации. В современных условиях вопрос о роли педагогов и их готовности к обеспечению профориентации инвалидов, инклюзивному образованию и содействию трудовой занятости и трудовой полезности лиц с ОВЗ и инвалидностью приобретает особую актуальность¹.

Вместе с тем профессиональный стандарт педагога определяет лишь общий контекст готовности к удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, к разработке научно-методического обеспечения и использованию обоснованных форм, методов, приемов образования с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей обучающихся. В то же время, принимая во внимание запросы государства и общества, стратегии развития образования в России, центральное место при проведении мониторинговых мероприятий по оцениванию готовности педагогов к работе в условиях инклюзии должна занимать оценка их потенциала к сопровождению непрерывной и преемственной линии профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ как базового условия их трудовой занятости и полезности.

¹ Приложение к приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 декабря 2018 г. № 804н/299/1154 «Типовая программа сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве». – URL: <http://base.garant.ru/721-39590/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.03.2020).

Основная часть

В существующих исследованиях определено, что готовность педагога к работе с инвалидами включает целый комплекс взаимосвязанных характеристик. Так, С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова¹ выделяют в структуре готовности к инклюзивному образованию профессиональную и психологическую составляющие. Профессиональная готовность включает знания об особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, владение методиками и технологиями образования и взаимодействия, умение моделировать образовательный процесс и использовать вариативность в процессе обучения, психологическая готовность – эмоциональное принятие особых детей, вовлечение их в деятельность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. В работах Б. Б. Айсмонтаса, М. А. Одинцовой, С. В. Панюковой, Г. Г. Саитгалиевой² сделан акцент на готовности сотрудников вузов к сопровождению обучения студентов с инвалидностью, где сопровождение рассматривается как целенаправленный процесс по обеспечению включения таких обучающихся в пространство внутривузовских взаимоотношений. Н. Ю. Сорокин, Т. Г. Луковенко³ указывают на высокую степень значимости специальных профессиональных компетенций для инклюзивного образования. В. В. Хитрюк⁴ раскрывает понятие «инклюзивная готовность» через комплекс компетенций (информационно-компетентностный, эмпатический или эмоционально-нравственный, мотивационный или установочно-поведенческий и операционно-действенный). Согласно нашим сведениям, полученным в ходе предыдущих исследований⁵, опре-

¹ Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

² Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 71–80. DOI 10.17759/pse.2017220109; Айсмонтас Б. Б., Панюкова С. В., Саитгалиева Г. Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 60–70. DOI 10.17759/pse.2017220108.

³ Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 2. – С. 68–76. DOI 10.17759/pse.2018230208.

⁴ Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

⁵ Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические исследования. – 2013. – № 3. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml (дата обращения: 04.07.2019); Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования // Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 256–270; Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 1. – № 4 (42). – С. 109–112; Поникарова В. Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном / инклюзивном

делено, что готовность педагогов к включению детей с ОВЗ в образовательное пространство учреждения может быть рассмотрена через комплексную характеристику ценностно-мотивационного, когнитивного, операционального и аффективного компонентов. Качественная оценка данных компонентов предполагает изучение способности педагогов к ориентировке в особенностях развития детей с ОВЗ, их желания принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности таких обучающихся, стремление воздействовать на родительскую позицию и отношение здоровых детей к факту наличия в детском коллективе ребенка с особыми образовательными потребностями. Важную роль в структуре готовности педагогов играет способность понимать людей с особенностями в развитии, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, а также отношение к факту психофизиологического своеобразия и индивидуальных особенностей развития.

Таким образом, имеющиеся данные позволяют заключить, что готовность педагогов к работе с инвалидами и лицами с ОВЗ представляет собой целостную совокупность системных компонентов, определяющих владение умениями для удовлетворения особых образовательных потребностей в широком спектре решаемых инклюзивным образованием задач, уровень владения компетенциями по созданию специальных условий, особую позицию по принятию ценностей инклюзии в аспекте сформированности инклюзивной культуры, владение методическими аспектами деятельности.

Однако до настоящего времени не определено, каким образом в структуру готовности педагогов к работе с инвалидами и лицами с ОВЗ входит такой компонент, как готовность к сопровождению непрерывной и преемственной линии профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ, включая системную поддержку профориентации, образования и трудоустройства лиц с инвалидностью.

Методика исследования

С целью оценки готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов нами было проведено исследование. С учетом особой роли такой готовности в профессиональной деятельности педагогов профессионального образования, в качестве генеральной выборки были определены преподаватели высшей школы. В исследовании приняли участие педагоги 27 вузов Северо-Западного федерального округа (всего 577 респондентов).

Методика исследования представляла собой проведение онлайн-опроса. Содержание опросника было коллегиально разработано и согласовано сетью Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов РФ в 2019 г. Вопросы позволяли оценить не только показатели готовности, но и стаж работы педагогов, их возраст, пол, профиль профессиональной деятельности, наличие пройденных курсов повышения квалификации по темам инклюзивного образования. В ходе анализа были применены вычисления процентных долей, оценка распределения и выраженности исследуемых признаков.

образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 1. – № 4 (51). – С. 130–133; Поникарова В. Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции. – Курск: Университетская книга, 2019. – 122 с.

Результаты исследования

Основные результаты исследования отражены в таблице.

Таблица

Результаты опроса педагогов по оценке готовности к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов

Исследуемое качество	Выраженность качества
1	2
1. Пол респондентов мониторинга	66 % женщины
2. Стаж работы в ОО ВО	34 % респондентов имеют стаж более 20 лет
3. Профиль профессиональной деятельности	Профессиональная деятельность 61 % респондентов относится к педагогическому и гуманитарному профилю; 27 % – к техническому
4. Доля педагогов, проходивших повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования	56 % проходили повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования
5. Наличие опыта обучения лиц с инвалидностью (по зрению / слуху / вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата)	48 % респондентов имеют опыт обучения лиц с инвалидностью (по зрению / слуху / вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата)
6. Наличие личного опыта взаимодействия с близкими, друзьями или знакомыми с инвалидностью (по зрению / слуху / вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата)	56 % респондентов имеют личный опыт взаимодействия с близкими, друзьями или знакомыми с инвалидностью (по зрению / слуху / вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата)
7. Доля педагогов, знакомых с «философией» и сущностью инклюзивного подхода	97 % респондентов знакомы с «философией» и сущностью инклюзивного подхода
8. Распределение мнений о целесообразности сопровождения инвалидов по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата	85 % респондентов считают целесообразным организацию сопровождения инвалидов
9. Распределение мнений о предпочитаемой форме организации сопровождения для лиц с инвалидностью (инвалидов по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)	58 % участников мониторинга считают наиболее целесообразной межведомственное сопровождение инвалидов
10. Распределение мнений о влиянии присутствия лица с инвалидностью (инвалид по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата) на эффективность и качество образовательного процесса	90 % респондентов считают, что присутствие студента с инвалидностью (инвалид по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата) либо положительно повлияет на эффективность и качество образовательного процесса, либо не повлияет негативно
11. Выраженность психологических барьеров для сопровождения студентов с инвалидностью (инвалиды по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)	89 % респондентов отмечают, что проведение учебных занятий на потоке или в группе, где есть студенты с инвалидностью (инвалиды по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата) не становится непреодолимым препятствием

Продолжение таблицы

1	2
12. Выраженность методических трудностей для проведения учебных занятий на потоке или в группе, где есть студенты с инвалидностью (инвалиды по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)	33 % респондентов отмечают преодолимость методических трудностей, связанных с проведением учебных занятий на потоке или в группе, где есть студенты с инвалидностью (инвалиды по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)
13. Доля респондентов, знакомых со специальными техническими средствами обучения, используемыми в образовательном процессе лицами с инвалидностью (по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)	79 % респондентов знакомы со специальными техническими средствами обучения, используемыми в образовательном процессе студентами с инвалидностью (по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата)
14. Доля респондентов, имеющих представление о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности инвалидов	86 % респондентов имеют некоторое представление о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности инвалидов
15. Доля респондентов, знакомых с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ для лиц с инвалидностью	89 % респондентов знакомы с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ высшего образования для лиц с инвалидностью
16. Доля респондентов, умеющих самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты программ и адаптированные учебно-методические материалы	69 % респондентов так или иначе умеют самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты программ и адаптированные учебно-методические материалы
17. Доля респондентов, знакомых с требованиями к организации и проведению опросов инвалидов	82 % респондентов имеют представление о требованиях к организации и проведению опросов инвалидов

Анализируя полученные результаты, хотелось бы особо подчеркнуть следующее: несмотря на то, что больше половины опрошенных проходили курсы повышения квалификации по вопросам обучения инвалидов, субъективно считают, что они готовы к присутствию таких обучающихся в академической группе, нейтрально или положительно относятся к самому факту инклюзии и в целом знакомы с инструментами удовлетворения особых потребностей людей с инвалидностью, вопросы методической готовности к сопровождению непрерывной и преемственной линии профессионализации инвалидов не входят в число сформированных у респондентов качеств.

В целом, сопоставляя полученные данные с результатами предыдущих лет¹, можно отметить, что наибольшее количество опрошенных с оптимальным и продвинутым уровнем инклюзивной готовности зафиксировано в 2019 г. В предыдущие годы преобладали «допустимый» и «критический» уровни готовности. Оптимальный уровень характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей и освоением всех профессионально важных для педагога качеств. Для продви-

¹ Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 128–142.

нутаго уровня свойственно адекватное выполнение профессиональных обязанностей педагога инклюзивного образования. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления педагогической деятельности, но не предполагает творческого переосмысления и расширения. Допустимый уровень характеризуется определенными трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Сформированы преимущественно наиболее значимые для инклюзии качества. Отсутствие готовности педагогов к инклюзии свойственно критическому уровню.

Итак, большая часть педагогов, принявших участие в исследовании, считают, что присутствие студента с инвалидностью положительно или нейтрально влияет на эффективность и качество образовательного процесса. Для них проведение учебных занятий на потоке или в группе, где есть студенты-инвалиды, хотя и представляет трудность, но не становится непреодолимым препятствием. Педагоги знакомы со специальными техническими средствами и методами обучения, используемыми в образовательном процессе студентами с инвалидностью (по зрению / слуху / с нарушением опорно-двигательного аппарата), знакомы с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ для данных обучающихся. Большая часть респондентов так или иначе умеет разрабатывать адаптированные варианты программ и адаптированные учебно-методические материалы реализуемых дисциплин для студентов-инвалидов.

Выводы

Можно заключить, что в среде педагогов признается ценность и принимается готовность к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов, есть даже некоторые представления о нормах и требованиях к инклюзивному процессу, о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности лиц с инвалидностью. Однако содержательно разработать инструменты по сопровождению всех этапов профессионализации инвалидов для педагогов ни методически, ни профессионально не под силу. Есть реальная психологическая и методическая потребность в поддержке преподавателей в их подготовке к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства лиц с инвалидностью.

Принимая во внимание, что одним из условий трудоустройства инвалидов и получения ими профессионального образования является наличие системы сопровождения на всех этапах профессионального становления (от ранней профориентации до трудоустройства), представляется значимым сформулировать вывод о целесообразности и своевременности разработки цифровых инструментов¹ и сервисов по сопровождению непрерывной и преемственной линии профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ.

С учетом полученных результатов и актуальности вопросов цифровой инклюзивности полученные выводы легли в основу разработки структуры и содержания регионального информационно-аналитического портала «Перспектива-PRO» как цифро-

¹ Денисова О. А., Леханова О. Л. К проблеме цифрового сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 96–102.

вого сервиса по сопровождению профориентации, образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Литература

Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 71–80. DOI 10.17759/pse.2017220109.

Айсмонтас Б. Б., Панюкова С. В., Саитгалиева Г. Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 60–70. DOI 10.17759/pse.2017220108.

Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 128–142.

Денисова О. А., Леханова О. Л. К проблеме цифрового сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 96–102.

Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические исследования. – 2013. – № 3. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml (дата обращения: 04.07.2019).

Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования // Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 256–270.

Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 1. – № 4 (42). – С. 109–112.

Поникарова В. Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном / инклюзивном образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 1. – № 4 (51). – С. 130–133.

Поникарова В. Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции. – Курск: Университетская книга, 2019. – 122 с.

Приложение к приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 декабря 2018 г. № 804н/299/1154 «Типовая программа сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве». – URL: <http://base.garant.ru/72139590/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.03.2020).

Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 2. – С. 68–76. DOI 10.17759/pse.2018230208.

Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

References

Aismontas B. B., Odintsova M. A. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'iu i ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Social psychological support of students with disabilities]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017, vol. 22, no. 1, pp. 71–80. DOI 10.17759/pse.2017220109.

Aismontas B. B., Paniukova S. V., Saitgalieva G. G. Uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie obucheniia studentov s invalidnost'iu v vuze [Academic support of students with disabilities in university]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017, vol. 22, no. 1, pp. 60–70. DOI 10.17759/pse.2017220108.

Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 1, pp. 83–92.

Afanas'ev D. V., Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Gotovnost' prepodavatelei vysshei shkoly k inkluzivnomu obrazovaniiu [Higher education teacher readiness for inclusive education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia* [Psychological-Educational Studies], 2019, vol. 11, no. 3, pp. 128–142.

Denisova O. A., Lekhanova O. L. K probleme tsifrovogo soprovozhdeniia proforientatsii, obrazovaniia i trudoustroistva invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [On the issues of digital support for career guidance, education and employment of the disabled and individuals with health limitations]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2020, no. 195, pp. 96–102.

Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie pedagogov dlia inkluzivnogo obrazovaniia doskol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Additional professional education of teachers for inclusive education of preschool children with disabilities]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 3. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml (accessed: 04.07.2019).

Denisova O. A., Ponikarova V. N., Lekhanova O. L. Lichnostno-orientirovannye tekhnologii formirovaniia gotovnosti pedagogov k osushchestvleniiu inkluzivnogo obrazovaniia [Personality-oriented technologies for the formation of teachers' readiness for the implementation of inclusive education]. *Lichnostno-orientirovannye tekhnologii v obrazovanii kak faktor bezopasnogo razvitiia lichnosti* [Personality-oriented technologies in education as a factor in the safe development of personality; ed. by V. G. Maralov, N. V. Gol'tsova]. Cherepovets: ChGU, 2014, pp. 256–270.

Denisova O. A., Ponikarova V. N., Lekhanova O. L. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k osushchestvleniiu inkluzivnogo obrazovaniia [Training of teaching staff for inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2012, vol. 1, no. 4 (42), pp. 109–112.

Ponikarova V. N. Diagnostika gotovnosti k osushchestvleniiu pedagogicheskoi deiatel'nosti v integrirovannom / inkluzivnom obrazovanii [Diagnosis of readiness for pedagogical activity in integrated / inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2013, vol. 1, no. 4 (51), pp. 130–133.

Ponikarova V. N. *Dinamika gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniiu: etapy, osobennosti i tendentsii* [Dynamics of teachers' readiness for inclusive education: stages, characteristics and trends]. Kursk: Universitetskaia kniga, 2019. 122 p.

Prilozhenie k prikazu Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii, Ministerstva prosveshcheniia Rossiiskoi Federatsii i Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniia Rossiiskoi Federatsii ot 24 dekabria 2018 g. № 804n/299/1154 "Tipovaia programma soprovozhdeniia invalidov"

dov mladogo vozrasta pri poluchenii imi professional'nogo obrazovaniia i sodeistviia v posleduiushchem trudoustroistve” [Annex to the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, the Ministry of Enlightenment of the Russian Federation and the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 24 December 2018 № 804n/299/1154 “Standard programme of support for young disabled people in professional training and further employment”]. Available at: <http://base.garant.ru/72139590/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 20.03.2020).

Sorokin N. Iu., Lukovenko T. G. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniiu invalidov v vuze [Readiness for training disabled students in academic staff of universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2018, vol. 23, no. 2, pp. 68–76. DOI 10.17759/pse.2018230208.

Khitriuk V. V. *Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, kontseptsiya formirovaniia* [Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, framework]. Baranovichi: BarGU, 2015. 276 p.

Для цитирования: Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 193–202. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-19

For citation: Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Assessment of teachers' readiness to accompany vocational guidance, education and employment of disabled people. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 193–202. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-19

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-16

УДК 378.1

© Ермоленко Р. Е., Колесов В. И., 2020

Ермоленко Римма Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Петрозаводский государственный
университет
(Петрозаводск, Россия)
E-mail: ree_ppk@mail.ru

Yermolenko Rimma Evgen'evna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)
E-mail: ree_ppk@mail.ru

Колесов Владимир Иванович

Доктор педагогических наук, кандидат
экономических наук, профессор,
Петрозаводский государственный
университет
(Петрозаводск, Россия)
E-mail: vi_kolesov@mail.ru

Kolesov Vladimir Ivanovich

Doctor of Pedagogy,
PhD in Economics, Professor,
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)
E-mail: vi_kolesov@mail.ru

**КОНЦЕПЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ
ШКОЛЫ В СТРУКТУРЕ
ИННОВАЦИОННОГО ПАРКА ПЕТРГУ
В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ**

**UNIVERSITY SCHOOL CONCEPT IN
THE STRUCTURE OF PETRSU
INNOVATION PARK IN THE
REPUBLIC OF KARELIA**

Аннотация. В статье изложена авторская концепция создания Университетской школы ПетрГУ в Республике Карелия, которая обоснована необходимостью поиска новых путей для успешной и эффективной реализации государственной программы Республики Карелия «Развитие образования». Концепция учитывает цели, положения национального проекта «Образование» и задачи по реализации стратегической программы развития ПетрГУ как флагманского университета.

Ключевые слова: организация образования, качественное образование, концепция рефлексии, национальный проект, инновационный подход, школьная модель

Abstract. The article provides the authors' concept on establishing PetrSU University School in the Republic of Karelia (RK), which is justified by the necessity to seek new ways for successful and effective implementation of the RK State Programme "Education Development in the Republic of Karelia". The concept takes into account the objectives, provisions of the National project "Education", and tasks to implement the strategic programme for developing PetrSU as a flagship university.

Keywords: education organization, quality education, reflection concept, national project, innovative approach, school model

Введение

Концепция Университетской школы Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) представляет собой описание подходов, системы взглядов, необходимых стратегических изменений образовательной среды и пространства, обеспечивающих функционирование и развитие в Республике Карелия моделей Университетских школ ПетрГУ. Она отражает необходимые стартовые возможности образова-

тельной организации: путь от общеобразовательной школы до Университетской школы ПетрГУ.

В концепции сформулированы основные структурные компоненты модели Университетской школы ПетрГУ, а также определены цели, задачи, приоритеты деятельности образовательной организации муниципального района (городского округа) и Петрозаводского государственного университета, объединенных замыслом создания университетских школ в Республике Карелия для обеспечения взаимосвязи науки и образования, повышения качества образования и его доступности для всех обучающихся.

Сущность концепции состоит в создании Университетской школы ПетрГУ в Республике Карелия; ее значимость – в поиске новых открытий, идей для эффективной реализации Государственной программы Республики Карелия «Развитие образования в Республике Карелия на 2014–2025 годы»¹, достижении поставленных целей и концептуальных положений Национального проекта «Образование», а также решении задач стратегической программы развития ПетрГУ – опорного вуза².

Основная часть

Одним из эффективных способов организации на региональном уровне целенаправленных процессов инновационных изменений является создание моделей образовательных организаций, представляющих собой комплексы, объединяющие образовательную организацию, органы управления образованием, органы исполнительной власти республики, а также науку и практику, представленные вузом.

С точки зрения нормативно-правового регулирования Университетская школа ПетрГУ – муниципальная образовательная организация, заключившая с Петрозаводским государственным университетом договор о сотрудничестве.

Обязательными условиями создания Университетской школы ПетрГУ являются:

- согласование с Министерством образования Республики Карелия концепции Университетской школы ПетрГУ, выбора образовательной организации для построения модели, определение сети Университетских школ в муниципальных районах (городских округах) республики как системообразующих научно-образовательных комплексов, способствующих развитию региональной системы образования;
- наличие соглашения о сотрудничестве между муниципальным районом (городским округом) и ПетрГУ;
- согласование и поддержка создания Университетской школы ПетрГУ администрацией муниципального района (городского округа);

¹ Постановление Правительства Республики Карелия от 20 июня 2014 года № 196-П «Об утверждении государственной программы Республики Карелия “Развитие образования” на 2014–2025 годы» (с изменениями на 7 февраля 2019 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/919511536> (дата обращения: 10.07.2019).

² Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (2017–2021). – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program (дата обращения: 09.07.2019); Межрайонные центры и опорные площадки в районах Карелии. – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program/support_points# (дата обращения: 09.07.2019).

– обсуждение и принятие коллегиальным органом управления образовательной организации данной Концепции Университетской школы ПетрГУ, а также модели образовательной организации.

При создании концепции Университетской школы ПетрГУ использовались положения и требования, содержащиеся в документах национального, регионального уровней, определяющие стратегию и тактику развития образовательной системы Республики Карелия.

К числу таких документов относятся Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.06.2019) «Об образовании в Российской Федерации» и Государственная программа Республики Карелия «Развитие образования в Республике Карелия на 2014–2024 годы», утвержденная постановлением Правительства Республики Карелия от 20 июня 2014 года № 196-П «Об утверждении государственной программы Республики Карелия “Развитие образования в Республике Карелия” на 2014–2020 годы».

Открытие и функционирование Университетских школ ПетрГУ в Республике Карелия способствует достижению основной цели программы – созданию в системах общего и дополнительного образования равных возможностей для современного качественного образования и позитивной социализации детей; кроме того, решению первоочередных задач:

- 1) повышение качества образования как результат модернизации содержания образования и образовательной среды;
- 2) формирование сети образовательных организаций, обеспечивающей равный доступ обучающихся к услугам общего и дополнительного образования с учетом разнообразия потребностей и индивидуальных возможностей;
- 3) обновление компетенций педагогических работников, создание механизмов мотивации педагогов к повышению качества работы и непрерывному профессиональному развитию¹.

В рамках Национального проекта «Образование» реализация моделей Университетских школ ПетрГУ в Республике Карелия будет способствовать решению двух ключевых задач:

- 1) обеспечение высокого качества общего образования;
- 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (редакция от 16 ноября 2018 г.), Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (2017–2021), Стратегический проект развития ПетрГУ: «СПР1. Педагогический инновационный парк “Образование 5.0.” как инструмент подготовки кадров, формирование новых практик закрепления

¹ Постановление Правительства Республики Карелия от 20 июня 2014 года № 196-П «Об утверждении государственной программы Республики Карелия “Развитие образования” на 2014–2025 годы» (с изменениями на 7 февраля 2019 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/919511536> (дата обращения: 10.07.2019).

молодых специалистов в регионе и развитие системы непрерывного образования»¹ также являются официальным основанием деятельности Университетской школы ПетрГУ.

Методологически и идеологически Концепция Университетской школы ПетрГУ обеспечивается Программой развития ПетрГУ – опорного университета, стратегическая цель которой – функционирование и развитие университета как определяющего фактора (драйвера) и интегратора инновационного, технологического и социального развития, имеющего ключевое значение для повышения конкурентоспособности экономики Республики Карелия, качественного улучшения социальной сферы, обеспечения достойных условий жизни граждан Карелии, развития межрегионального и трансграничного сотрудничества, процессов международной экономической интеграции².

В рамках реализации программы развития Петрозаводского государственного университета создана инфраструктура, обеспечивающая реализацию стратегических проектов, которая представляет собой комплекс, включающий две системы:

- сеть инновационных парков: IT-парк, инженерный, биомедицинский, педагогический, гуманитарный, молодежный;
- систему межрегиональных многофункциональных ресурсных центров ПетрГУ³.

Созданная инфраструктура университета обеспечивает интеграцию взаимодействия региональной системы общего и среднего профессионального образования и научно-исследовательской, образовательной деятельности ПетрГУ в Республике Карелия⁴.

Определяющая роль в развитии региональной системы общего образования принадлежит инновационному педагогическому парку.

Инновационные парки как практикоориентированные структуры ПетрГУ созданы с целью генерирования перспективных идей и последующей трансформации их в инновационные разработки в производственной и социальной сферах экономики Республики Карелия. В период с 2005 г. (времени создания первого инновационного парка) по 2019 г. на территории ПетрГУ функционирует и развивается сеть инновационных структур, представляющая собой шесть парков.

Инновационный педагогический парк – пространство создания, функционирования, развития, трансляции педагогических, воспитательных и образовательных идей,

¹ СПР 1. Педагогический инновационный парк ««Образование 5.0» как инструмент подготовки кадров, формирования новых практик закрепления молодых специалистов в регионе и развития системы непрерывного образования». – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program/strategi%D1%81_projects/excellent_education (дата обращения: 19.07.2019).

² Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (2017–2021). – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program (дата обращения: 09.07.2019); Межрайонные центры и опорные площадки в районах Карелии. – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program/support_points# (дата обращения: 09.07.2019).

³ Там же.

⁴ Там же.

замыслов, гипотез, технологий, форм и методов. Это место деятельности всех участников образовательного процесса вуза, реализующего образовательные программы педагогической направленности: преподавателей педагогических специальностей, студентов, учителей, школьников, родителей. По замыслу Инновационный педагогический парк – своего рода инноваториум педагогики Республики Карелия, пространство смыслов и идей философии образования, истории, культуры и искусства для создания и реализации педагогических замыслов, отвечающих на современные вызовы образованию¹.

Работа Инновационного педагогического парка – ответ на основные социально-экономические и информационные вызовы XXI века существующей системе образования. К таким вызовам можно отнести следующие:

- кризис традиционной модели детства²;
- распространение и завоевание ценностей «потребительской» культуры³;
- проблема гражданской и национальной идентичности⁴;
- тотальное влияние Интернета на сознание подрастающего поколения;
- потеря школой «монополии» на образование⁵;
- развитие новых форм интернет-социализации⁶;
- необходимость развития «мягких навыков» – Soft Skills (самоорганизация, коммуникация, кооперация и т. д.)⁷;
- устойчивость парадигмы непрерывного образования: школьное образование – лишь этап обучения, длящегося всю жизнь, поэтому необходимо сформировать умение учиться (learning to learn) и адаптироваться к новым условиям жизни⁸.

Деятельность структур инновационного педагогического парка осуществляется в соответствии с целями и задачами реализации проектов Национальной инициативы «Образование». На рисунке представлена схема организации Инновационного педа-

¹ Дербенева О. Ю., Ермоленко Р. Е., Тарасов К. Г. Экосистема инновационных парков как инфраструктура для реализации стратегических проектов ПетрГУ: понятие, цели, задачи, условия функционирования // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 1 (25). – С. 65–75.

² Проект Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Развитие самостоятельности у современных детей: сферы, последовательности, механизмы». – URL: <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/projects> (дата обращения: 09.07.2019).

³ 30 фактов о современной молодежи. – URL: http://intalent.pro/files/158487_youth_presentation.pdf (дата обращения: 19.07.2019).

⁴ Проект Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Развитие самостоятельности у современных детей: сферы, последовательности, механизмы». – URL: <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/projects> (дата обращения: 09.07.2019).

⁵ Международный проект «Ключевые компетентности и новая грамотность». – URL: <https://ioe.hse.ru/21skills> (дата обращения: 16.07.2019).

⁶ OECD Future of Education and Skills 2030. – URL: <http://www.oecd.org/education/2030/> (дата обращения 18.07.2019).

⁷ Международный проект «Ключевые компетентности и новая грамотность». – URL: <https://ioe.hse.ru/21skills> (дата обращения: 16.07.2019).

⁸ Там же.

гогического парка, выделены проектные направления деятельности в соответствии с тематикой и задачами проектов национальной инициативы «Образование».



Рисунок. Инновационный педагогический парк

Кроме того, данная схема отражает взаимодействие проекта «Цифровое образование» с другими проектами национальной инициативы. Направления деятельности, технологии и методики реализации проекта «Цифровое образование» понимаются как обязательный методологический и технологический инструментарий успешной реализации проектов Национальной инициативы «Образования».

Инновационный педагогический парк ПетрГУ как научно-образовательный центр Республики Карелия призван решать следующие стратегические задачи:

- совершенствование модели высшего педагогического образования;
- разработка и реализация модулей программ общего и высшего профессионального образования с применением электронного обучения, в том числе онлайн-обучения, а также дистанционных образовательных технологий;
- разработка и реализация инновационных проектов и программ по совершенствованию научно-методического, учебного и ресурсного обеспечения системы педагогического образования;
- развитие форм, методов оценки, механизмов формирования вовлеченности семей, местного сообщества, некоммерческих и общественных организаций и ассоциаций в реализацию стратегических проектов ПетрГУ;
- развитие инновационных моделей – структурных единиц иннопарка: базовых кафедр, опорных и стажировочных площадок, университетских образовательных организаций.

Таким образом, Университетские школы ПетрГУ являются структурными единицами инновационного педагогического парка наряду с базовыми кафедрами,

опорными и стажировочными площадками и представляют собой образовательную организацию, интегрирующую в своей деятельности ресурсы школы и университета, а также ресурсы организаций – партнеров Инновационного педагогического парка ПетрГУ. Университетские школы ПетрГУ создаются педагогическими командами образовательной организации и ПетрГУ с целью решения задач, реализации направлений, осуществления функций, заявленных в данной концепции.

Замысел Университетской школы предполагает реализацию принципиально новой педагогической стратегии развития региональной системы общего образования на основе использования ресурсов ПетрГУ, решения задач программы развития ПетрГУ как опорного университета, учитывая следующие факторы:

- уникальную инфраструктуру ПетрГУ (12 институтов, 6 инновационных парков, 5 межрегиональных многофункциональных ресурсных центров, научная библиотека, Ботанический сад и т. д.),
- многолетний опыт научно-исследовательской деятельности, олимпиадного движения ПетрГУ со школьниками и учителями Республики Карелия.

На протяжении последнего десятилетия коммуникационная событийность ПетрГУ представлена республиканскими форумами, конференциями, семинарами, летними школами, программами повышения квалификации, в том числе с использованием дистанционных технологий, охватившими педагогическую аудиторию всех муниципальных районов и городских округов Республики Карелия. В результате деятельности созданных ресурсных центров и инновационных парков мероприятия по реализации программы развития ПетрГУ как опорного университета актуализировались и систематизировались в соответствии с утвержденными нормативными документами регионального уровня, а также программами развития образования муниципальных районов (городских округов).

Цель создания Университетской школы ПетрГУ – формирование созидательной гармонически развитой и социально-ответственной личности, способной реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал в современных социально-экономических условиях. Для достижения данной цели Университетская школа решает следующие задачи:

- создание условий для развития компетенций всех участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС СОО,
- создание эффективной системы инновационных педагогических идей, практик, методик, технологий, способствующих повышению качества довузовского образования в Республике Карелия,
- формирование готовности и способности обучающихся к осознанному выбору профессии.

Выводы

Таким образом, Университетская школа ПетрГУ представляет собой инновационный научно-образовательный комплекс, функционирующий в следующих направлениях:

- обеспечение качества обучения, соответствующего требованиям современных государственных образовательных стандартов;

- реализация лучших отечественных традиций и инновационных технологий в обучении школьников, абитуриентов, будущих студентов ПетрГУ, а также обучающихся других профессиональных образовательных организаций;
- осуществление преемственности образовательных систем среднего общего и высшего профессионального образования, их взаимодействия и развития;
- развитие кадровых ресурсов, обеспечивающих формирование исследовательских умений обучающихся, развитие у них основ научной и проектной деятельности;
- применение опыта организации профильного обучения (углубленного изучения отдельных предметов), сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями по различным направлениям деятельности, в том числе развитию творческих и исследовательских способностей обучающихся;
- содействие развитию интеллектуального научного, в том числе кадрового потенциала Республики Карелия, путем предоставления возможности получения углубленного профильного образования в соответствии с потребностями и интересами обучающихся;
- обеспечение возможности творческого, образовательного обновления, взаимообогащения профессионально-возрастных сообществ: школьников, студентов, учителей, преподавателей, сотрудников ПетрГУ;
- формирование профессиональной ориентации будущих абитуриентов профессиональных образовательных организаций (в том числе ПетрГУ), содействие профессиональному самоопределению студентов.

Стратегическая задача создания Университетских школ ПетрГУ в Республике Карелия объединяет различных участников, среди которых Министерство образования Республики Карелия, Петрозаводский государственный университет, муниципальные органы управления образования субъектов республики, общеобразовательные организации – участники проекта создания Университетской школы ПетрГУ, предприятия, общественные, некоммерческие и другие организации, заявившие себя и являющиеся участниками учебного процесса образовательной организации.

Литература

30 фактов о современной молодежи. – URL: http://intalent.pro/files/158487_youth_presentation.pdf (дата обращения: 19.07.2019).

Дербенева О. Ю., Ермоленко Р. Е., Тарасов К. Г. Экосистема инновационных парков как инфраструктура для реализации стратегических проектов ПетрГУ: понятие, цели, задачи, условия функционирования // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 1 (25). – С. 65–75.

Международный проект «Ключевые компетентности и новая грамотность». – URL: <https://ioe.hse.ru/21skills> (дата обращения: 16.07.2019).

Межрайонные центры и опорные площадки в районах Карелии. – URL: https://petrsu.ru/page/science/development/master_university_program/support_points# (дата обращения 09.07.2019).

Постановление Правительства Республики Карелия от 20 июня 2014 года № 196-П «Об утверждении государственной программы Республики Карелия “Развитие образования” на 2014–2025 годы» (с изменениями на 7 февраля 2019 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/919511536> (дата обращения: 10.07.2019).

Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (2017–2021). – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program (дата обращения: 09.07.2019).

Проект Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Развитие самостоятельности у современных детей: сферы, последовательности, механизмы». – URL: <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/projects> (дата обращения: 09.07.2019).

СПР 1. Педагогический инновационный парк «“Образование 5.0” как инструмент подготовки кадров, формирования новых практик закрепления молодых специалистов в регионе и развития системы непрерывного образования». – URL: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program/strategi%D1%81_projects/excellent_education (дата обращения: 19.07.2019).

OECD Future of Education and Skills 2030. – URL: <http://www.oecd.org/education/2030/> (дата обращения 18.07.2019).

References

30 faktov o sovremennoi molodezhi [30 facts about modern youth]. Available at: http://intalent.pro/files/158487_youth_presentation.pdf (accessed: 19.07.2019).

Derbeneva O. Iu., Ermolenko R. E., Tarasov K. G. Ekosistema innovatsionnykh parkov kak infrastruktura dlia realizatsii strategicheskikh proektov PetrGU: poniatie, tseli, zadachi, usloviia funktsionirovaniia [Ecosystem of innovation parks as an infrastructure for PetrSU strategic projects realization: concept, purposes, objectives and operation conditions]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the XXI century], 2019, no. 1 (25), pp 65–75.

Mezhdunarodnyi proekt “Kliuchevye kompetentnosti i novaia gramotnost” [International project “Key competencies and new literacy”]. Available at: <https://ioe.hse.ru/21skills> (accessed: 16.07.2019).

Mezhraionnye tsentry i opornye ploshchadki v raionakh Karelii [Inter-district centers and supporting platforms in the Karelian districts]. Available at: https://petsu.ru/page/science/development/master_university_program/support_points# (accessed: 09.07.2019).

Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kareliia ot 20 iyunia 2014 goda No. 196-P “Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Respubliki Kareliia “Razvitie obrazovaniia” na 2014–2025 gody” (s izmeneniami na 7 fevralia 2019 goda) [Government decree of the Republic of Karelia No. 196-P of 20 June 2014 “On the approval of the state program of the Republic of Karelia ‘Development of education’ for the period of 2014–2025” (with amendments of February 7, 2019)]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/919511536> (accessed: 10.07.2019).

Programma razvitiia opornogo universiteta FGBOU VO “Petrozavodskii gosudarstvennyi universitet” (2017–2021) [Development program of the flagship university – FSBEI of Higher Education “Petrozavodsk State University” (2017–2021)]. Available at: <https://petsu.ru/page/science/development> (accessed: 09.07.2019).

Proekt Tsentra issledovaniia sovremennogo detstva Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta “Vysshiaia shkola ekonomiki” “Razvitie samostoiateľnosti u sovremennykh detei: sfery, posledovatel'nosti, mekhanizmy”. [Project of Center for Modern Childhood Studies of National Research University (Higher School of Economics) “Development of independence in modern children: spheres, sequences, mechanisms”]. Available at: <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/projects> (accessed: 09.07.2019).

SPR 1. Pedagogicheskii innovatsionnyi park ““Obrazovanie 5.0” kak instrument podgotovki kadrov, formirovaniia novykh praktik zakrepleniia molodykh spetsialistov v regione i razvitiia sistemy nepreryvno obrazovaniia” [SPR 1. Pedagogical innovation Park ““Education 5.0” as an instrument for personnel training, establishing new practices of retaining young specialists in the re-

gion and the development of the continuing education system”]. Available at: [https:// petrsu.ru/page/science/development/master_university_program/strategi%D1%81_projects/excellent_education](https://petrsu.ru/page/science/development/master_university_program/strategi%D1%81_projects/excellent_education) (accessed: 19.07.2019).

OECD Future of Education and Skills 2030. Available at: <http://www.oecd.org/education/2030> (accessed: 18.07.2019).

Для цитирования: Ермоленко Р. Е., Колесов В. И. Концепция Университетской школы в структуре инновационного парка ПетрГУ в Республике Карелия // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 203–212. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-16

For citation: Yermolenko R. E., Kolesov V. I. University school concept in the structure of PetrSU innovation park in the Republic of Karelia. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 203–212. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-16

Ершова Мария Валерьевна
Аспирант,
Костромской государственный
университет
(Кострома, Россия)
E-mail: maria-120@yandex.ru

Yershova Maria Valeryevna
Postgraduate student,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
E-mail: maria-120@yandex.ru

**ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ К
ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА У
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**DYNAMICS OF ATTITUDE TO THE
PROFESSION OF A TEACHER AMONG
STUDENTS OF PEDAGOGICAL
TRAINING PROGRAMME:
RESEARCH EXPERIENCE**

Аннотация. На сегодняшний день профессия педагога претерпевает существенные изменения, что связано с влиянием различных факторов. К современному педагогу предъявляются новые требования, у него появляются новые профессиональные роли. В статье описываются результаты исследования, направленного на изучение представлений студентов о профессии педагога. Исследование основано на анкетном онлайн-опросе студентов Костромского государственного университета. Особое внимание в анкетировании уделяется вопросам готовности студентов к осуществлению основных видов педагогической деятельности, их отношению к профессии педагога в целом. По результатам исследования выявлен ряд тенденций, указывающих на значительное изменение представлений о профессии педагога от первого курса к выпускному.

Abstract. Today the profession of a teacher is undergoing fundamental changes, which is associated with the influence of various factors. New demands are made to a modern teacher and new professional roles appear. The article describes the results of a study aimed at analysing students' understanding of the teacher profession. The study is based on an online questionnaire survey conducted among students at Kostroma State University. Particular attention in the questionnaire is paid to issues of students' willingness to implement the main types of pedagogical activity, their attitude to the profession of a teacher as a whole. According to the results of the study, a number of trends have been identified that indicate a significant change in ideas about the profession of a teacher from first to final year.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагог, образ профессии, компетенции, цифровая среда, образовательная среда, профессиональные роли

Keywords: teacher training, teacher, image of a profession, competence, digital environment, educational environment, professional roles

Введение

На сегодняшний день вопросы обновления и развития педагогического образования в РФ являются одними из наиболее актуальных и обсуждаемых. Профессия педагога претерпевает коренные изменения. Это связано с влиянием различных социальных, политических и экономических факторов. К педагогу предъявляются новые требования, связанные с изменяющимися жизненными устоями, ценностями, специ-

фикой работы, с процессами цифровизации и информатизации общества и проч. Актуальными для современного развития педагогического образования становятся такие проблемы, как низкий социальный престиж профессии, недостаточная практическая подготовка будущих педагогов, отсутствие профориентационной работы, проблема «входа» в профессиональную деятельность и др.¹ Решение всех вышеперечисленных проблем является одним из приоритетных направлений модернизации педагогического образования как на уровне государства, так и в рамках отдельной образовательной организации. Не является исключением и Костромской государственный университет, предлагающий вниманию собственный опыт необходимых преобразований.

Основная часть

Первое представление о профессии педагога у студента начинает складываться еще до поступления в вуз. Это происходит под воздействием различных факторов: от ближайшего социального окружения до социально-экономической ситуации в стране. Часто после поступления в университет данные представления значительно изменяются. В связи с этим на базе Костромского государственного университета нами было проведено исследование (анкетирование), цель которого – выяснить, насколько изменяется образ получаемой профессии педагога от первого курса к четвертому.

Анкетирование было организовано в форме онлайн-опроса в сети Интернет. В нем приняли участие 67 респондентов направления подготовки «Педагогическое образование», направленность – начальное образование. Структура опрошенных: студенты 1 курса составили 50,6 %, студенты 4 курса – 49,4 %. Половозрастная характеристика респондентов: обучающиеся от 17 до 22 лет, среди которых 64 человека – представители женского пола, 3 человека – мужского. Анкета состояла из вводной части, обращения к участникам опроса, паспортной части и основного раздела, включающего в себя 21 вопрос. Респондентам были предложены как открытые (предполагающие свободный ответ), так и закрытые вопросы; оценивание происходило по десятибалльной шкале, где 1 балл являлся низшей оценкой, 10 баллов – высшей.

Анализируя результаты ответов на первый вопрос, мы выяснили, что большинство студентов оценивают свою осведомленность о получаемой профессии педагога выше среднего (см. рис. 1). На 4 курсе 24,24 % студентов считают, что они имеют полное представление о своей профессии и отмечают максимальный балл на оценочной шкале. Оценивают свою осведомленность на 8 баллов 26,47 % студентов первого года обучения, и 17,65 % респондентов также считают, что они обладают полной информацией о получаемой профессии педагога, что, вероятнее всего, связано с общими представлениями о профессии учителя после завершения школы. Значительно отличается представление о профессии педагога у 36,36 % студентов 4 курса, 30,3 % обучающихся отмечают, что изменения произошли только в некоторых аспектах. На 1 курсе существенных трансформаций образа получаемой профес-

¹ Абрамовских Н. В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S6. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm> (дата обращения: 21.02.2020).

сии пока не произошло (это связано с началом обучения), однако 8,82 % респондентов все-таки изменили свой взгляд на получаемую профессию.

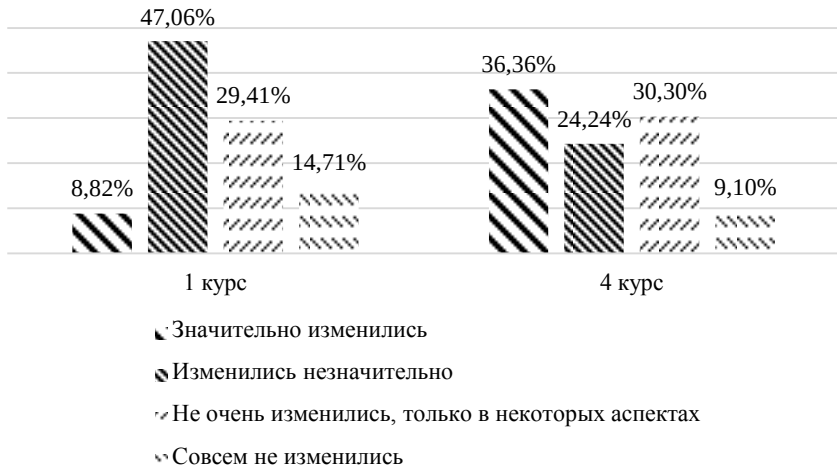


Рис. 1. Изменились ли ваши представления о будущей профессии за время обучения в университете?

Следующий блок вопросов был посвящен готовности студентов к осуществлению основных направлений педагогической деятельности в школе. Рассматривая готовность обучающихся к организации учебной деятельности детей, мы получили следующие данные: среди обучающихся 1 курса 23,53 % считают себя практически готовыми к осуществлению учебной деятельности детей; 2,94 % первокурсников полагают, что они способны осуществлять данный вид профессиональной деятельности в полном объеме. В среднем 55,88 % обучающихся 1 курса оценивали свою готовность выше среднего. Треть студентов 4 курса (30,3 %) оценили свою готовность на 7 баллов по оценочной шкале, 18,18 % респондентов – на 8 баллов, 9,1 % опрошенных считают, что они полностью готовы к организации учебной деятельности детей.

Отвечая на вопрос о готовности к осуществлению индивидуальной работы с детьми (наставничество, тьюторство), 29,41 % первокурсников отметили 7 баллов на оценочной шкале, 23,53 % студентов дали оценку 8 баллов, и 8,82 % обучающихся считают, что они в полной мере могут осуществлять индивидуальную работу с детьми, т. е. 71,4 % студентов первого курса оценивают свою готовность выше среднего. Следует отметить, что к 4 курсу данные показатели снижаются и распределяются более равномерно: 21,21 % студентов оценивают свою готовность на 8 баллов, 18,18 % – на 7; снизился процент студентов, выражающих готовность к осуществлению индивидуальной работы с детьми, он составил всего 3,03 %. Оценивая свою осведомленность о появлении новых профессиональных ролей, студенты 1 и 4 курсов отмечают 5–7 баллов на оценочной шкале, что во многом может объяснить низкие оценки относительно готовности к индивидуальной работе с детьми, а именно к выполнению функций тьютора, наставника и проч.

Практически полную готовность к организации воспитательной работы с детьми (организация массовых мероприятий, концертов, экскурсий) отметила большая часть

студентов 4 курса; среди первокурсников высокие оценки дали лишь 5,53 % опрошенных.

Таким образом, оценку первокурсников мы можем охарактеризовать как завышенную, так как многие из них, находясь на первом году обучения, считают, что способны осуществлять все направления педагогической работы в школе, в том числе организовывать учебную деятельность детей. Возможно, это связано с ориентацией на субъективный образ профессии, сохранившийся у студентов после окончания школы, а не на четкие представления о получаемой профессии педагога. Анализируя результаты опроса 4 курса, необходимо отметить, что наравне с высокими оценками имели место отметки ниже среднего уровня, что может быть связано с некоторым разочарованием в выбранной профессии, появлением сомнения в правильности выбора. Более подробно выяснить причины полученных оценок мы планируем, проведя глубинное интервью.

В ходе анализа результатов по блоку вопросов, связанных с организацией основных направлений педагогической деятельности, мы сравнили итоги самооценки студентов 4 курса с оценками, полученными ими за экзамены по методикам преподавания основных предметов и учебную практику. При этом отметка «неудовлетворительно» соответствовала 1–4 баллам по оценочной шкале, «удовлетворительно» – 5–6 баллам, «хорошо» – 7–8 баллам, «отлично» – 9–10 баллам. Наибольшее совпадение мы получили, сравнивая итоги обучения по дисциплине «Методика обучения и воспитания» с ответами на вопрос респондентов о готовности к осуществлению воспитательной работы с детьми. В среднем и преподаватели, и студенты оценивают готовность к данному виду педагогической деятельности на 7–8 баллов («хорошо»). Сравнивая отметки по методикам преподавания основных дисциплин и ответы обучающихся на вопрос о готовности к организации учебной деятельности детей, мы получили некоторые расхождения. Большая часть студентов 4 курса оценивает свою готовность на 7–8 баллов («хорошо»), кроме того, присутствовали ответы, соответствующие самым низким баллам оценочной шкалы («неудовлетворительно», «удовлетворительно»). Среди оценок преподавателей имели место отрицательные; большая часть обучающихся получила «отлично». Можно предположить, что полученные данные свидетельствуют о некоторой неуверенности студентов в своих знаниях, боязни применить их на практике. Вероятно, решить данную проблему можно путем введения обучения на рабочем месте с наставником.

Следующая группа вопросов анкеты была нацелена на выяснение отношения респондентов к профессии педагога. Студентам необходимо было оценить свою готовность к работе по профессии, заинтересованность в ней; отметить, какие существуют препятствия для трудоустройства; выделить важные личностные качества педагога. Отвечая на первый вопрос (см. рис. 2), около 90,99 % участников исследования первого курса отмечают свою высокую готовность работать по профессии педагога, из них 17,65 % опрошенных полагают, что полностью готовы работать по выбранной профессии, и только 2,94 % респондентов отметили 1 балл на оценочной шкале. Обращает на себя внимание тот факт, что студенты 4 курса дают более низкие оценки: 15,15 % обучающихся отметили, что не готовы совсем; 24,24 % респондентов оценили свою готовность на 3 и 4 балла, и только 9,1 % намерены работать по профессии.

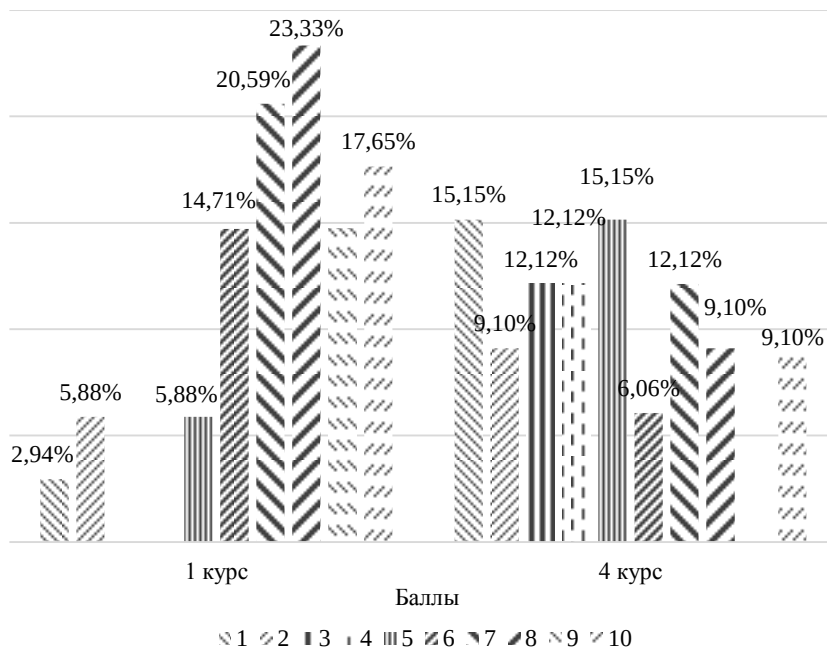


Рис. 2. Оцените Вашу готовность / намерение работать по выбранной профессии педагога

Полученные данные подтверждают и ответы на вопрос о заинтересованности будущей профессией. Стоит отметить, что к выпускному курсу увеличивается количество студентов, не заинтересованных в получаемой профессии. На наш взгляд, для сохранения у студентов интереса к своей специальности от первого курса к четвертому важно понять, какие факторы влияют на изменение отношения к осваиваемой профессии. Возможно, это новый опыт самопознания, полученный за период обучения, позволивший им сделать вывод о неверно совершенном выборе. Ответить на этот вопрос мы также планируем, проведя глубинное интервью.

Вопрос анкеты «Какие препятствия Вы видите для трудоустройства по получаемой профессии педагога?» мы сделали открытым, предложили студентам дать свои варианты ответов. Самым популярным стал ответ «низкая оплата труда». Так ответили больше половины студентов первого и четвертого курсов. Следующим по популярности стал ответ «отсутствие опыта» и, следовательно, страх работать по профессии. Только 6,06 % выпускников отметили, что они не видят никаких препятствий в трудоустройстве по профессии; среди студентов 1 курса таких ответов не выявлено. Результаты исследования подтверждают низкий социальный престиж педагога и невысокую привлекательность данной профессии для выпускников вуза. Мы полагаем, что в большинстве случаев именно этот критерий послужил основанием для отрицательных ответов на вопрос о намерении работать педагогом.

Исходя из анализа полученных данных, можно утверждать, что проблема «входа» в профессиональную деятельность является актуальной в развитии педагогического образования. По этой причине мы включили в анкету вопрос о необходимости специально организованного введения в профессию педагога («обучение на рабочем месте» с наставником). На рис. 3 представлены приоритетные оценки обучающихся.

На диаграмме видно, что среди студентов 1 и 4 курсов нет тех, кто низко оценивал бы данную необходимость. Большинство ответов распределяются на уровне выше среднего. Кроме того, 17,65 % опрошенных 1 курса и 15,15 % 4 курса считают введение в профессию с наставником необходимым. На наш взгляд, это позволит обучающимся преодолеть некоторый страх на первых ступенях работы по профессии и сделать ее более продуктивной.

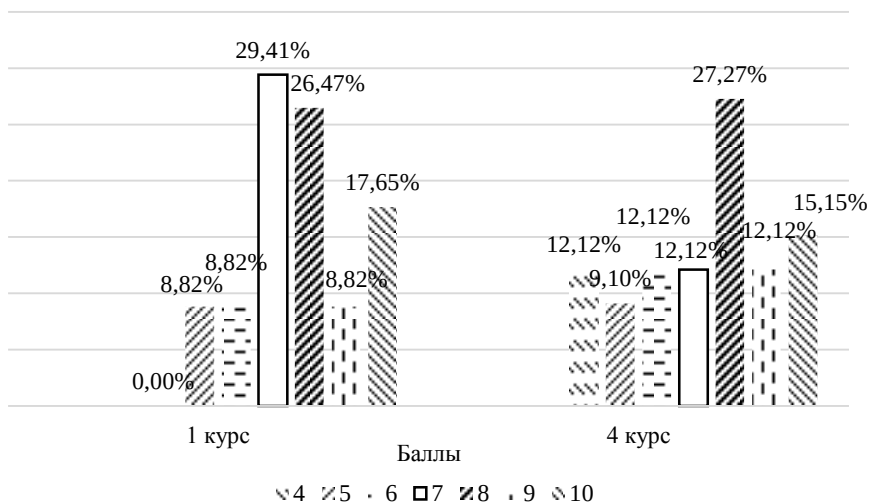


Рис. 3. Оцените необходимость специально организованного введения в профессию педагога («обучение на рабочем месте» с наставником)

Образ получаемой профессии складывается из особенностей построения образовательного процесса в целом, поскольку грамотно организованный образовательный процесс составляет основу высокого качества профессиональной подготовки студентов. Мы предложили респондентам оценить их удовлетворенность образовательным процессом в университете (актуальность содержания занятий, использование преподавателями современных образовательных технологий). Как и в предыдущих вопросах, наиболее высокую оценку образовательному процессу университета дали студенты 1 курса. Большая часть студентов 4 курса (18,18 %) оценили свою удовлетворенность на 3 балла, 15,15 % – на 6 и 8 баллов, и лишь 12,12 % опрошенных студентов 4 курса довольны образовательным процессом в университете.

Чтобы выяснить причины такого снижения удовлетворенности образовательным процессом, необходимо на следующем этапе исследования рассмотреть требования, предъявляемые самими студентами к учебному процессу. Отчасти решить данную проблему, на наш взгляд, возможно, проведя некоторые изменения в области технологий образовательной деятельности, а именно путем внедрения проектного и исследовательского методов обучения, формирования индивидуальных образовательных маршрутов и проч.

На сегодняшний день одним из трендов в развитии педагогического образования является его цифровизация. Данное направление предполагает применение обучающимися мобильных и интернет-технологий, обеспечивая включение в самостоятельный поиск, отбор информации; участие в проектной деятельности, формируя у них

соответствующие профессиональные компетенции. Для того чтобы оценить осведомленность студентов о процессах цифровизации в школе и вузе, мы предложили им ответить на следующие вопросы: «Оцените Вашу осведомленность в области цифровой образовательной среды школы», «С какими компонентами цифровой образовательной среды Вы знакомы?», «Насколько регулярно Вы работаете с компонентами цифровой образовательной среды института (с любым из компонентов)?».

В ходе анализа ответов на вопрос «С какими компонентами цифровой образовательной среды института Вы знакомы?» нами выделены 3 основные группы респондентов. Представители первой группы отмечали, что они знакомы только с электронно-библиотечной системой (2,94 % – 1 курс, 21,21 % – 4 курс). Члены второй группы выделяют электронно-библиотечную систему и сайт КГУ (27,27 % – 4 курс, 5,88 % – 1 курс). Участники третьей группы считают, что они знакомы с каждым из компонентов цифровой образовательной среды института (электронно-библиотечной системой, сайтом КГУ, электронным портфолио студента, системой дистанционного обучения) (41,18 % – 1 курс, 5,55 % – 4 курс). При этом большинство студентов используют компоненты цифровой образовательной среды лишь иногда (38,24 % – 1 курс, 48,48 % – 4 курс). К выпускному курсу увеличивается количество обучающихся, которые выбирают позицию «никогда не использую ни один из компонентов», что может говорить о некачественной самостоятельной подготовке обучающихся к занятиям, обращение только к интернет-источникам, а также о несоответствии выпускника одному из требований, предъявляемых к современному педагогу, а именно владение информационными, цифровыми технологиями, их творческое использование в своей работе.

Следующий блок вопросов анкеты был посвящен отношению студентов к внеаудиторной деятельности в институте. Одним из важнейших факторов, влияющих на профессиональное становление обучающихся, является внеаудиторная деятельность, которая выполняет такие функции, как приобретение и расширение знаний, совершенствование профессионального мастерства, приобщение к культурным ценностям, саморазвитие и самореализация обучающихся. Мы предложили студентам оценить вклад внеаудиторной деятельности в их профессиональное становление.

Большая часть студентов 1 курса (44,22 %) считает, что внеаудиторная деятельность играет важную роль в их профессиональном становлении, лишь 11,76 % первокурсников имеют противоположную точку зрения. Похожие показатели наблюдаются и среди выпускников: 30,30 % из них оценивают вклад внеаудиторной деятельности как очень значительный, 21,21 % выпускников оценивают данный показатель на 7 баллов, и только 19,19 % студентов 4 курса дают оценки ниже среднего уровня. Вероятно, низкие оценки могут быть связаны с тем, что среди представленных мероприятий и объединений отсутствуют такие, к которым некоторые из студентов могли бы проявить интерес. Более подробно данный вопрос мы можем изучить в ходе глубинного интервью. В целом следует отметить, что в Костромском государственном университете внеаудиторная деятельность традиционно рассматривается как важный фактор профессионального становления, обладающий высоким воспитательным потенциалом.

Несмотря на широкое использование воспитательных возможностей внеаудиторной деятельности на всех направлениях подготовки, актуальной является проблема

разрозненности воспитательной работы со студентами педагогических специальностей¹. В ходе опроса мы выяснили, насколько необходимо проведение общих мероприятий для обучающихся всех направлений педагогического профиля (педагогическая олимпиада, фестиваль профессионалов и проч.). Ответы на данный вопрос распределились следующим образом: большинство студентов 1 курса (58,83 %) считают необходимым проведение подобных мероприятий (давая оценки от 8 до 10 баллов). К 4 курсу данные показатели несколько снижаются: 21,21 % выпускников оценивают необходимость общих мероприятий на 5 баллов, и 36,37 % отмечают от 8 до 10 баллов по оценочной шкале, что на 22,46 % меньше по сравнению с оценками 1 курса. Мы предполагаем, что снижение высоких показателей к 4 курсу связано с уже сложившимися взглядами выпускников на процесс обучения и взаимоотношения с обучающимися других направлений педагогического профиля, с некоторым уровнем комфорта, а также с разноразличностью педагогического образования, осуществляемого в разных структурных подразделениях.

Вопрос о том, насколько заинтересованы обучающиеся вуза в участии в студенческих объединениях для педагогических направлений подготовки (педагогический театр, мастерская дошкольного образования и др.), также связан с предыдущим. Если на 1 курсе мы наблюдаем большую заинтересованность в наличии подобных объединений (38,23 %), то к 4 курсу она значительно снижается (12,12 %). Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что на сегодняшний день существует проблема разобщенности обучающихся педагогических направлений; их самоидентификации как педагогов; отсутствие у них профессионально-ориентированного взаимодействия. Решение данной задачи видится в условиях формирования единой образовательной среды, актуализации ее возможностей и ресурсов.

Следующий раздел был посвящен самооценке сформированности определенных компетенций у обучающихся. При оценивании студентами развитости своих коммуникативных компетенций преобладающая оценка составила 7 баллов (так ответили 35,29 % обучающихся 1 курса и 39,39 % – 4 курса). Кроме того, на 1 курсе имели место ответы с оценкой 8 баллов – 26,47 %, в то время как на 4 курсе такую оценку дали всего 15,15 % студентов. К 4 курсу на 6,24 % выросло количество студентов, оценивающих развитость коммуникативных компетенций на 9 баллов. Примерно одинаковое количество студентов 1 (5,88 %) и 4 (6,06 %) курсов отметили, что данные компетенции у них полностью сформированы. Успех профессии педагога во многом зависит от его коммуникативной компетентности, поэтому особое внимание необходимо уделить тому, что к 4 курсу многие из студентов невысоко оценили у себя развитость данных компетенций.

Исследуя самооценку развитости компетенций самоанализа и рефлексии у студентов 1 и 4 курса, мы получили следующие результаты: среди опрошенных отсутствуют те, кто считает, что данные компетенции у них совсем не развиты. Наибольшее количество студентов 1 курса (38,24 %) оценили наличие компетенций самоана-

¹ Воронцова А. В. Основные направления модернизации педагогического образования в Костромском государственном университете // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 49–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (дата обращения: 20.02.2020).

лиза и рефлексии на 7 баллов, самым популярным ответом респондентов 4 курса (33,33 %) стала отметка 8 баллов. К 4 курсу увеличилось число студентов (на 12,66 %), считающих, что данные компетенции у них полностью развиты. Однако наряду с высокими отметками были обнаружены и низкие (особенно на 1 курсе). Мы предполагаем, что это может быть связано с некоторой разрозненностью педагогических действий по развитию данных компетенций. В Костромском государственном университете, в рамках проекта модернизации педагогического образования, предлагается введение педагогического практикума, среди разделов которого можно выделить рефлексивный практикум, коммуникативный практикум, практикум по саморегуляции. Они помогут систематизировать действия педагогов по развитию ключевых профессиональных компетенций у студентов¹.

В ходе анализа анкет любопытным оказался тот факт, что большая часть первокурсников, проживающих на селе, дают высокие оценки (от 8 до 10 баллов) своему намерению работать по профессии педагога, в отличие от жителей городов. Также данная категория студентов более высоко оценивает свою готовность к организации и проведению учебных занятий с детьми, воспитательной и индивидуальной работе, однако к 4 курсу эти тенденции не сохраняются (ответы распределяются равномерно).

Выводы

Исходя из проведенного исследования, можно выявить ряд тенденций:

- готовность большинства выпускников осуществлять основные направления педагогической деятельности;
- высокая включенность обучающихся в события внеаудиторной деятельности института;
- осознание большинством студентов проблемы «входа» в профессию и необходимости специально организованного введения в нее («обучение на рабочем месте» с наставником);
- значительное изменение образа получаемой профессии от 1 курса к 4 (снижение большинства показателей к выпускному курсу);
- недостаточная сформированность образа получаемой профессии педагога у обучающихся первого курса (завышенные оценки своих возможностей относительно осуществления основных направлений педагогической деятельности на начальных ступенях обучения);
- недостаточная осведомленность студентов о появлении новых профессиональных ролей педагога;
- низкий «социальный» престиж профессии педагога, который обуславливает снижение к 4 курсу намерение работать по специальности;

¹ Воронцова А. В. Основные направления модернизации педагогического образования в Костромском государственном университете // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 49–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (дата обращения: 20.02.2020).

- недостаточно активная работа обучающихся с компонентами цифровой образовательной среды института;
- низкий уровень сформированности коммуникативных компетенций и компетенций самоанализа и рефлексии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у значительного числа обучающихся к выпускному курсу не сформирован позитивный образ получаемой профессии, что повлияло на низкую удовлетворенность сделанным выбором и образовательным процессом в целом. На наш взгляд, необходимо с первого курса уделять большое внимание формированию позитивного образа получаемой профессии, развивать положительный интерес и способности к ней, создавать условия для совершенствования профессионализма студентов на каждой ступени обучения и после окончания вуза. Необходимо делать акцент на трендах, присущих современному педагогическому образованию: вовлекать в процесс обучения как можно больше компонентов цифровой образовательной среды; использовать деятельностный подход в образовании, а также сделать его содержание более вариативным; обеспечить в ходе обучения освоение новых педагогических ролей: тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, инноватора и др. Осуществление данных направлений поможет повысить мотивацию к обучению, обеспечить более высокий уровень готовности работать по профессии педагога.

Литература

Абрамовских Н. В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S6. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm> (дата обращения: 21.02.2020).

Бондаревская Е. В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия ВГПУ. – 2010. – № 7. – С. 43–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-innovatsionnom-prostranstve-federalnogo-universiteta> (дата обращения: 15.01.2020).

Воронцова А. В. Основные направления модернизации педагогического образования в Костромском государственном университете // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 49–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (дата обращения: 20.02.2020).

Мартышенко Н. С. Формирование образа профессии на пути будущего трудоустройства выпускников вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2017. – № 4 (21). – С. 179–184. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-professii-na-puti-buduschego-trudoustroystva-vypusknikov-vuzov> (дата обращения: 18.02.2020).

Соколова И. И. Концептуальные основы совершенствования и развития педагогического образования в России // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39). – С. 178–188. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sovshenstvovaniya-i-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 20.02.2020).

References

Abramovskikh N. V. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie: tendentsii i perspektivy razvitiia [Modern pedagogical education: tendencies and prospects of evolution]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept"* [Scientific-methodological electronic journal "Concept"]

cept”], 2013, no. S6, pp. 6–10. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm> (accessed: 21.02.2020).

Bondarevskaja E. V. Modernizatsiia pedagogicheskogo obrazovaniia v innovatsionnom prostranstve federal'nogo universiteta [Modernization of pedagogical education in the innovation environment of the Federal University]. *Izvestiia VGPU* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2010, no. 7, pp. 43–51. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-innovatsionnom-prostranstve-federalnogo-universiteta> (accessed: 15.01.2020).

Vorontsova A. V. Osnovnye napravleniia modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia v Kostromskom gosudarstvennom universitete [The main directions of teacher education modernization at Kostroma State University]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, no. 6 (111), pp. 49–59. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (accessed: 20.02.2020).

Martyshenko N. S. Formirovanie obraza professii na puti budushchego trudoustroistva vypusknikov vuzov [Formation of the profession's image on the way to university graduates' future employment]. *Azimut nauchnykh issledovani: ekonomika i upravlenie* [Azimuth of scientific research: economics and administration], 2017, no. 4 (21), pp. 179–184. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-professii-na-puti-budushchego-trudoustroistva-vypusknikov-vuzov> (accessed: 18.02.2020).

Sokolova I. I. Kontseptual'nye osnovy sovershenstvovaniia i razvitiia pedagogicheskogo obrazovaniia v Rossii [Conceptual foundations of the improvement and development of pedagogical education in Russia]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2014, no. 2 (39), pp. 178–188. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sovershenstvovaniya-i-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossii> (accessed: 20.02.2020).

Примечание: работа выполнена под руководством кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой педагогики и акмеологии личности А. В. Воронцовой.

Для цитирования: Ершова М. В. Динамика отношения к профессии педагога у студентов направления педагогическое образование: опыт исследования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 213–223. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-17

For citation: Yershova M. V. Dynamics of attitude to the profession of a teacher among students of pedagogical training programme: research experience. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 213–223. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-17

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-18

УДК 81

© Зорина Л. Ю., 2020

Зорина Людмила ЮрьевнаКандидат филологических наук, доцент,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)

E-mail: lyudmila.zorina@gmail.com

Zorina Liudmila Iur'evnaPhD in Philology, Associate Professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)

E-mail: lyudmila.zorina@gmail.com

**УЧЕБНИК ПО РУССКОЙ
ДИАЛЕКТОЛОГИИ ДЛЯ
БАКАЛАВРИАТА****Рецензия на книгу: Иваницкая Е. Н.****Русская диалектология: учебник для
студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 050100 –
Педагогическое образование (профиль
«русский язык»). – Москва: Академия,
2013. – 125 с. ISBN 978-5-7695-9545-5****RUSSIAN DIALECTOLOGY
TEXTBOOK FOR BACHELOR'S
DEGREE PROGRAMMES****Book review: Ivanitskaia E. N.****Russian dialectology: textbook for
university students in the training
programme 050100 – Pedagogical
education (specialisation
“The Russian Language”).****Moscow: Akademiia, 2013. 125 p.
ISBN 978-5-7695-9545-5**

Появление нового вузовского учебника обычно соответствует требованиям своего времени. Современную эпоху в образовании знаменует перестройка всей системы вузовской подготовки. Введение первой ступени высшего образования, так называемого бакалавриата, выявило острую необходимость в подготовке новых учебников для вузов. Отклик Е. Н. Иваницкой на этот вызов времени оказался своевременным.

Учебник «Русская диалектология» адресуется студентам учреждений высшего профессионального образования. Он создан, как говорится в аннотации, в соответствии с ФГОС по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (профиль «Русский язык», квалификация «бакалавр»). В настоящее время эта программа уже не актуальна, но учебник может быть рекомендован для направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (направленность (профиль) «Русский язык и литература»), а это уже так называемый «пятилетний бакалавриат».

В некоторых российских вузах курс «Русская диалектология» вообще исключен из программы подготовки филологов. В других же, например в Вологодском государственном университете, он преподается, но называется однословно – «Диалектология». Анализируемый учебник назван «Русской диалектологией». Название «Диалектология» шире, чем «Русская диалектология»: в самом учебнике упоминаются закономерности функционирования диалектов в Италии, Германии, Франции (можно было бы добавить – диалекты есть и в Австрии, Англии, Китае и др.).

В анализируемом издании содержится материал по всем разделам курса русской диалектологии: по лексике, фонетике, грамматике русских народных говоров, диалектному членению русского языка. Порядок расположения разделов в учебнике именно таков: первым идет раздел «лексика». Это не случайно: во-первых, так автор подчеркивает роль этого раздела в формировании живого интереса студентов к изучаемому предмету, во-вторых, справедливо говорит о большей сложности для понимания студентами раздела «Фонетика».

Основное содержание рецензируемого учебника – это изложение необходимых сведений о терминах и понятиях русской диалектологии, описание известных диалектных различий, материал о диалектном членении русского языка на современном этапе и др. В этом пособии автор касается целого ряда теоретических вопросов: говорит об отличии территориальных диалектов от социальных (с. 8–9), о связи территориальных диалектов с просторечием (с. 38); вводит понятие «диалектный язык» (с. 6–7), памятуя о том, что введению его в обиход предшествовала длительная и острая дискуссия в 70-х гг. прошлого века.

Чрезвычайно продуманным, полезным для обучающихся следует признать раздел «Контрольные вопросы и задания», который прилагается к изложенному материалу по каждой теме (с. 29, 50, 62 и др.). В учебнике есть два приложения: описание используемой транскрипции (с. 116–117) с необходимыми разъяснениями, а также план и образец анализа говоров (с. 118–122). Приводится вовсе не перегруженный, а вполне адекватный список рекомендуемой литературы, включающий в себя труды, уже ставшие классическими (с. 123).

Удачным методическим приемом автора учебника является представление образцов северного и южного говоров в самом начале пособия (с. 6). Это, полагаем, способствует скорейшему пониманию того, о каком феномене далее пойдет речь. Специфика социальных диалектов также рассматривается сразу (с. 8–9) и иллюстрируется убедительными примерами из произведений А. Геласимова и В. Богомолова (с. 8). При этом подчеркивается мысль, что в настоящее время территориальные диалекты приобретают все более заметную социальную окраску, так как их особенности наиболее полно сохраняются в речи сельского населения.

Использование диалектизмов в текстах художественной литературы иллюстрируется в учебнике фактами из произведений Д. Н. Мельникова-Печерского и С. А. Есенина и подкрепляется перечислением имен ряда других авторов, чьи произведения заметны в этом отношении: И. С. Тургенева, М. А. Шолохова, Ф. А. Абрамова, В. И. Белова и др. (с. 9–15).

Текст учебника доступен для понимания студентам младших курсов, можно сказать, это текст адаптированной вузовской лекции. Его объяснительное воздействие не может быть оспорено.

Ко многим диалектным явлениям в учебнике дается исторический комментарий. Так, на с. 40, 43 и т. д. акцентируется древнейший по сравнению с аканьем характер оканья; на с. 63 иллюстрируется сохранение в говорах архаических форм *мати, дочи, свекры*; при характеристике других явлений говорится, что та или иная «черта архаическая, подобные формы отмечаются в древнерусском языке» (с. 95) и др. В учебнике многие процессы характеризуются (что очень ценно) как живые, современные явления, ибо невозможно строго датировать начало или окончание действия

какого-либо лингвистического процесса. Так, даже переход от оканья к аканью освещается в издании как длительный, все еще живой, не завершившийся процесс (с. 43).

Е. Н. Иваницкую нельзя не признать знатоком в этой области, так как еще в 1986 г. вышел в свет «Сборник упражнений по истории русского языка»¹, в котором диалектологическая часть была разработана именно ею.

Анализируемая книга квалифицируется как учебник, и это вполне справедливо. В нем всего 128 страниц, поэтому, ввиду краткости, лаконичности изложения материала, он не вызывает у студентов негативного отношения. Как и подобает учебникам, издание содержит необходимые иллюстрации (с. 2 – понева и шушун, с. 23 – типы крестьянской жилой постройки, с. 24 – женщина за прялкой, с. 26 – русская печь), а также таблицы (с. 27 – противопоставленные диалектные различия). На форзацах пособия приводятся совершенно необходимые для изучающих этот курс карты: «Диалектологическая карта русского языка в Европе (1914 г.)» и «Диалектное членение русского языка (1964 г.)». Качественным следует признать оформление обложки учебника: на изображенной на ней раскрытой книге размещена фотография старинных, практически разрушенных северных жилых построек. Эта картина весьма символична: она воспринимается как знак уходящей в небытие деревенской культуры вместе с соответствующими ей говорами.

В целом ряде случаев автор учебника, описывая тот или иной процесс, не дает окончательного ответа, а отсылает читателя к другим источникам информации таким, например, образом: «*Возможен еще целый ряд тонких отличий <...>, говорить о которых в пределах данного учебника не представляется возможным*» (с. 36), или «*<...> пока нет достаточно ясной картины для всех русских говоров, мы подробно останавливаться на них не будем*» (с. 37), или «*<в> последнее время эта мысль оспаривается*» (с. 89) и др.

Приводимые диалектные факты автор оценивает (что очень хорошо) по разным параметрам. Например, при характеристике сохраняющегося в говоре плюсквам-перфекта это делается так: «*Сообщение абсолютно нейтральное, местный житель, показывая дом, вспомнил, кто в нем жил в далеком прошлом*» (с. 89).

В учебнике часто используется вопросно-ответный ход: обозначается проблема, задается вопрос и приводится ответ на него. Таковы рассуждения, например, о слове *косуля* – не ‘маленькая коса’, а ‘разновидность сохи’ (с. 15). В отдельных случаях даются утверждения и вслед за ними ставится восклицательный знак (*более 300!, из 60!* – с. 24). Создается впечатление, что автор учебника ведет с читателем неторопливый, аргументированный разговор.

По-новому в издании представлена группировка говоров – это достаточно удачный компромисс между классификацией 1915 г., которая явно устарела, и классификацией 1964 г., принятой во всех учебных пособиях, однако, как считает автор, громоздкой и методически неудобной (с. 107–115).

Кроме студентов, аспирантов, начинающих преподавателей-филологов, учебник адресуется политикам, писателям, журналистам, работникам радио и телевидения и даже криминалистам (ср.: пассаж о речи подозреваемых – с. 16). Но, более того,

¹ Иваницкая Е. Н. Сборник упражнений по истории русского языка. – Москва: Просвещение, 1986, – 191 с.

Е. Н. Иваницкая убеждена, что «знание диалектной лексики обогащает язык современного человека, зачастую оторванного от национальных корней и засоряющего свою речь нелепыми американизмами и жаргонизмами» (с. 29).

Предвидя переиздание этого учебника или повторение его тиража, считаем для себя возможным высказать и некоторые замечания. Они, разумеется, немногочисленны, носят характер частных суждений и не снижают общего очень положительного впечатления. Во-первых, на с. 36, где приводится способ выявления фонемы, представленной звуком [o], на одном слове проставлены два ударения: [*варИт*] – [*вОрИт*], тогда как следовало поставить один знак ударения: [*вОрит*]. Во-вторых, рисунок русской печи на с. 24 не вполне точно, на наш взгляд, отображает ее устройство: *грядка* ‘подвешенная к потолку палка для просушки полотенец, тряпок’ должна быть изображена не на уровне дымохода, а на уровне печурок, т. е. чуть выше уровня поднятой руки; *устье* обозначено как *чело*, хотя это разные вещи, и др. В-третьих, неосторожным представляется утверждение, что «частица *-ти* выступает в качестве соединительного союза» (с. 121) – думается, тут следовало бы говорить об омонимии союзов и частиц. Уместно сделать и некоторые замечания редакторского свойства: «*Последнее время эта мысль оспаривается*» (с. 89) – (писать следовало бы: *В последнее время...*).

С автором рецензируемого учебника нам довелось общаться лично в период прохождения нами аспирантской практики на кафедре общего языкознания МПГУ (ранее – МГПИ). Впоследствии, на протяжении нескольких десятилетий, именно учебные часы по русской диалектологии составляли значительную часть нашей учебной нагрузки в Вологодском государственном университете, поэтому особенно радостно держать в руках хорошую, умную книгу и с должным пиететом рекомендовать ее и нынешним студентам, и всем прочим заинтересованным читателям.

Для цитирования: Зорина Л. Ю. Учебник по русской диалектологии для бакалавриата. Рецензия на книгу: Иваницкая Е. Н. Русская диалектология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование (профиль «русский язык») ISBN 978-5-7695-9545-5. – Москва: Академия, 2013. – 125 с. // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 224–227. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-18

For citation: Zorina L. Yu. Russian dialectology textbook for bachelor's degree programmes. Book review: Ivanitskaia E. N. Russian dialectology: textbook for university students in the training programme 050100 – Pedagogical education (specialisation “The Russian Language”). Moscow: Akademiia, 2013. 125 p. ISBN 978-5-7695-9545-5. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 224–227. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-18

**МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
И КУЛЬТУРЕ.**

**ПЕРЕКРЕСТНЫЙ ОПЫТ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
И НАЦИОНАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ
И КУЛЬТУР (INALCO, ФРАНЦИЯ, ПАРИЖ)»**

Вопрос компетенций в обучении иностранным языкам имеет более чем пятидесятилетнюю историю, которая начинается, прежде всего, с появления в работах Н. Хомского «Аспекты теории синтаксиса» (1965 г.) и «Язык и мышление» (1968 г.) термина *языковая компетенция* как составляющей дихотомии *competence – performance* (*‘языковая компетенция – продуцирование речи’*), коррелирующей с известной сосюрговской антиномией *язык – речь*. В дальнейшем в лингвистике и педагогике структура содержания термина *языковая компетенция* менялась, что, в свою очередь, сказывалось и на изменении его внешней оболочки. Появляются такие названия компетенций, как лингвистическая к., организационная (грамматическая и текстуальная) к., коммуникативная к., дискурсивная к., профессиональная операциональная к., социокультурная к., лингвострановедческая к., прагматическая (социолингвистическая) к., ценностно-смысловая к., учебно-познавательная к., информационная к., компенсаторная к., универсальная к. и др. Эта детализация обусловлена тем, что языковая компетенция перестает мыслиться вслед за Н. Хомским как просто способность понимать и воспроизводить бесчисленное количество предложений с помощью усвоенных языковых навыков. Обучение иностранному языку переориентируется со структуры языка на систему речи, т. е. на использование языка для реализации коммуникативных задач, возникающих в практически значимых ситуациях, отличающихся нередко национально-культурной спецификой. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку закономерно приобретает актуальность не только овладение исключительно языковыми знаниями, умениями и навыками, но и знание такой формы самореализации человека, как культура, важной составляющей которой, несомненно, является литературное наследие народа.

Неслучайно поэтому вопросы обучения иностранным языкам были поставлены на обсуждение в рамках Международной конференции «Компетенции в обучении иностранным языкам, иноязычной литературе и культуре. Перекрестный опыт Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и Национального института восточных языков и культур» (“*Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères? Expériences universitaires croisées HERZEN / INALCO*”) (Санкт-Петербург, 5–6 сентября 2019 г.). Организаторами конференции выступили два вышеназванных учебных заведения. Подчеркнем, что INALCO представляет собой авторитетную высшую школу, ведущую как педагогическую, так и научную работу. В настоящее время в парижском институте преподают 130 языков.

Программа включала 24 доклада, представленных российскими и французскими учеными – лингвистами, специалистами по литературе, истории цивилизаций, межкультурной коммуникации, новым технологиям в образовании, переводчиками, пе-

дагогами. Отличительной чертой конференции явилось то, что методологические вопросы рассматривались на материале языков, принадлежащих различным языковым семьям (индоевропейской, финно-угорской, семитской, китайско-тибетской, тюркской, бенуэ-конголезской, австронезийской). Другой особенностью можно считать рабочий язык конференции, которым впервые в стенах РГПУ им. А. И. Герцена (РГПУ) стал французский. В работе конференции приняли участие 11 зарубежных исследователей.

Пленарное заседание с российской стороны открыли представители РГПУ – проректор по международному сотрудничеству, член-корреспондент РАО Ю. А. Комарова, президент института иностранных языков Т. И. Воронцова и председатель оргкомитета, заведующая кафедрой немецкого и романских языков для профессиональной коммуникации Н. Ю. Зайцева, с французской стороны – генеральный консул Франции в Санкт-Петербурге Уго де Шаваньяк и директор лаборатории PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités: didactique, acquisition, médiation – Многообразие языков и культур: дидактика, освоение, медиация) при Национальном институте восточных языков и культур Тома Сенде. В пленарных выступлениях была подчеркнута значимость первой российско-французской конференции, проводимой на площадке одного из крупнейших педагогических вузов России, актуальность обсуждения компетенций, необходимых при изучении иностранных языков и пересматриваемых в образовательных стандартах как в России, так и за рубежом, отмечена необходимость проведения подобных конференций, где ученым предоставляется возможность обсуждать фундаментальные вопросы филологии и лингводидактики и наиболее эффективного внедрения результатов научно-методических изысканий в область образования.

На конференции обсуждались вопросы теории и практики в преподавании различных дисциплин, таких как практические курсы первого и второго иностранных языков, литература, лингвострановедение, история языка, перевод, грамматика, лексикология.

Пленарный доклад директора института востоковедения РГПУ **А. Л. Вассоевича** «Загадка Амонрасонтера», посвященный проблемам египетской вокализации, был начат на латинском языке, затем переведен и продолжен на французском. Таким образом, в докладе символично объединились два древних языка – латынь и египетский язык, один – западный, другой – восточный. Начав свой доклад на латинском языке, А. Л. Вассоевич напомнил тем самым о традиции XVIII столетия, когда языком системы образования и международным языком научного общения была латынь, а не английский язык. В ту же эпоху был основан Императорский воспитательный дом – прародитель Герценовского университета, отметивший в 2019 г. свое 222-летие.

Значению литературы в изучении иностранных языков были посвящены доклады Ш. Ак (Париж, INALCO), М. Лиу (Париж, INALCO), Л. К. Пелевиной (Санкт-Петербург, Alliance Française), И. В. Фроловой (Санкт-Петербург, РГПУ).

Ш. Ак поделился своим опытом преподавания языка урду на материале художественных текстов. Докладчик кратко познакомил слушателей с историей государственного языка Пакистана, являющегося также одним из важнейших языков современной Индии, от его истоков до развития литературы на урду. Была прослежена

история литературы от ранних памятников XIII–XIV вв. до настоящего времени. Докладчик напомнил, что доминирующим языком до середины XIX в. являлся персидский, и его письменность использовалась для написания литературных произведений на урду. Когда же в XIX в. стал формироваться литературный урду – скрещение хинди и персидского – несколько художественных текстов, написанных на персидском языке, были переведены на урду. Их можно рассматривать в качестве первых учебников языка урду. Целесообразным для изучения данного языка является и привлечение поэтических произведений индийских поэтов-классиков, в частности поэзии Мирзы Асадулла-хан Галиба, писавшего как на фарси, так и на урду.

М. Лиу акцентировал внимание на обучающем потенциале, который дает курс китайской литературы для успешного прохождения французских конкурсных испытаний по китайскому литературному переводу, комментированию и написанию литературных очерков, таких как конкурс на получение свидетельства учителя средней школы (CAPES), конкурс на замещение должности преподавателя (Agrégation) и конкурсы в Высшей нормальной школе (ENS).

В докладе **Л. К. Пелевиной** были рассмотрены эстетическая и этическая функции художественной литературы на примере произведений итальянского писателя, новеллиста и журналиста XX в. Альберто Моравиа.

И. В. Фролова предложила переосмыслить потенциал и привлечение художественных текстов в курсе французского языка как второго в студенческих группах будущих учителей и переводчиков. Несмотря на привлекательность текстов прессы, отражающих события современности, чтению художественных текстов должно уделяться не меньшее внимание. Чтение художественной литературы имеет свои достоинства. Оно стимулирует речевую деятельность, развивает навыки критического мышления, умение систематизировать и анализировать прочитанное, умение работать со словарем, прививает эстетический вкус.

Стратегии преподавания иностранного языка как второго на неязыковых факультетах РГПУ на основе чтения как доминирующей деятельности было посвящено сообщение **А. О. Овсянникова** – преподавателя испанского и французского языков. Докладчик подчеркнул, что он концентрирует свой образовательный проект на ученике с учетом его интеллектуальных способностей, психологических и эмоциональных особенностей, мотивации. Результатом этого образовательного проекта является формирование тексто-компенсаторной компетенции, которая подразумевает способность понимать основное содержание аутентичного текста, предлагаемого на начальном этапе обучения второму иностранному языку.

Ряд докладов был посвящен вопросам взаимосвязи языка и культуры. Так, **Э. Арго** (Париж, INALCO) рассмотрела понятие культурной компетенции и ее компонентов, а также различные методические подходы к преподаванию аспектов культуры в курсе французского языка как иностранного. Выбор подходов во многом определяется результатами ежегодного анкетирования мультикультурной студенческой аудитории, которое проводится по окончании курса французской культуры, преподаваемого носителем французского языка. Выявление в ходе анкетирования ожиданий студентов от дисциплины позволяет наметить новые задачи в ее преподавании.

Г. В. Копелева (Санкт-Петербург, СПбГИК) поделилась опытом организации студенческих культурных мероприятий в Санкт-Петербургском государственном

институте культуры, являющихся мощной мотивацией для изучения французского языка в качестве первого или второго. Наиболее яркие из них – ежегодные «Экзамен-концерт на факультете искусств», «Фестиваль интернациональной дружбы» и отличающийся своей задушевностью «Вечер поэтического перевода».

С особой заинтересованностью слушатели восприняли доклад **Дж. Алао** (Париж, INALCO), посвященный ключевым характеристикам языка и культуры африканского народа йоруба. Среди них, в частности, языковая просодия, для овладения которой докладчик разработал различные стратегии. Была подчеркнута значимость изучения языка йоруба за пределами африканского континента, а также акцентировано внимание на влиянии диаспоры йоруба в современном мире. Слушатели познакомились с литературным наследием йоруба, религиозными верованиями, традициями и обычаями. Без глубокого знания последних невозможно обеспечить эффективное и плодотворное общение представителей африканской и европейской культур.

С не меньшим вниманием был прослушан доклад **Л. Уввар** (Париж, INALCO), которая познакомила аудиторию с особенностями языка и культуры малагасийцев. Одна из особенностей состоит в ориентации на местности, в том числе в быту, не по привычным европейским моделям «поверните на вторую улицу направо, а затем на третью слева» или «там, на рынке, куплено жирное мясо», а по моделям «поверните на вторую улицу на юге, а затем на третью на западе» и «там, на юге, куплено жирное мясо». Любопытные примеры способов символичной четырехсторонней ориентации в пространстве в соответствии с направлениями горизонта (север, юг, восток, запад), характерными для населения Мадагаскара, в очередной раз подтвердили важность культурологической составляющей при изучении того или иного языка.

Живой интерес вызвал доклад **Э. Меда-Лекок** (Париж, INALCO), которая познакомила аудиторию с тонкостями работы арабговорящих переводчиков, занимающихся специализированным переводом. Переводчикам неизбежно приходится учитывать особенности социально-экономического, культурного и этнического развития арабского населения конкретных историко-этнографических областей. В докладе было подчеркнуто, что перевод специализированных текстов, охватывающий 90 % объема всего мирового переводного контента, требует не только знания той или иной научной и / или технической области, но и владения арабскими региональными вариантами терминологической лексики. Обилие диалектных терминологических вариантов затрудняет взаимопонимание адресанта и адресата. В связи с этим на обсуждение был вынесен вопрос ограничения объема терминологической лексики в том или ином диалекте.

Вопросы мотивации, так необходимой при углубленном изучении иностранного языка, были затронуты в докладах **С. Г. Курбатовой** (Санкт-Петербург, РГПУ) и **Н. Н. Степановой** (Санкт-Петербург, СПбГУ). Обе докладчицы подчеркнули, что развитие иноязычной коммуникативной мотивации является одним из основных условий реализации коммуникативного обучения иностранному языку. Развитию коммуникативной мотивации способствуют интерактивные занятия с использованием ситуаций, максимально приближенных к естественной языковой среде.

По мнению **Ф. Вольф-Мандру** (г. Со, Университетский технологический институт университета Париж-юг – IUT de Sceaux, Université Paris-Sud), лучшим методом для развития компетенций, описываемых в известной монографии «Общевропей-

ские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, *CEFR*)», и одновременно методом мотивации является погружение в естественную языковую среду. В докладе были представлены программы международной мобильности, разработанные в технологическом институте. Эти программы способствуют развитию так называемых гибких, или мягких, навыков (*softskills*), столь востребованных в условиях технического прогресса и динамично меняющейся бизнес-среды начала XXI в.

На конференции обсуждались также вопросы технологии формирования иноязычных грамматических и лексических навыков. В частности, доклад **Т. Сенде** (Париж, INALCO) был сосредоточен на дихотомии «знание языка – умение говорить на языке». Его опыт преподавания венгерского языка показал, что, несмотря на «немодность» знания грамматического устройства языка, по сравнению с таким речевым умением, как общение на языке, которое развивается в реальной или виртуальной межкультурной среде, усвоение грамматических структур является не менее важным. Чтобы придать «модность» грамматике, в частности венгерского языка, преподаватель разработал ряд методических приемов, сокращающих дистанцию между дихотомичными понятиями «система языка – реальное речевое употребление».

С. Берк (Париж, INALCO) познакомила аудиторию с новой концепцией учебника по грамматике турецкого языка, в котором в лаконичной форме представлены все базовые грамматические правила, сопровождаемые серией упражнений. Учебник предназначен для широкой публики как для совместной работы преподавателя и обучающихся в классе, так и для лиц, изучающих турецкий язык самостоятельно.

В центре внимания **Е. Акборисовой** (Париж, INALCO) были вопросы обучения русскому языку как иностранному, а именно методические подходы при объяснении одной из сложнейших тем – «Падежи». Чтобы у обучающихся выработался системный взгляд на язык, предлагается рассматривать падежную систему русского языка в трех аспектах: формальном, семантическом и синтаксическом.

Л. А. Становая (Санкт-Петербург, РГПУ) затронула один из непростых вопросов грамматики французского языка – употребление артиклей, механизм которого лучше всего помогает понять теория психосистематики французского лингвиста Гюстава Гийома.

Вопросу овладения профессиональной лексикой был посвящен доклад **Н. Ю. Зайцевой** и **А. В. Ивкиной** (Санкт-Петербург, РГПУ), описавших свой опыт организации проектной работы студентов неязыковых специальностей по составлению учебных словарей тезаурусного типа. Доказывалось, что реализация этого творческого проекта является важной составляющей в системе подготовки специалиста, умеющего взаимодействовать с иностранными партнерами в сфере своей профессиональной деятельности.

В. Г. Кузнецов (Москва, МГЛУ) затронул вопрос гиперо-гипонимических отношений в лексике, без овладения которыми невозможно построить корректное и эффективное межкультурное общение.

На конференции рассматривались и вопросы изучения эволюции языка. Так, **А. Е. Лукина** (Санкт-Петербург, РГПУ) внесла ясность в коррелирующие понятия *система – диасистема*, которые в свою очередь противопоставлены понятиям

язык – речь. В то время как система уравнивает формы языка и способствует его развитию, диасистема, проникая в систему, устанавливает разнообразие форм. Если система представляет структуру языка, диасистема диверсифицирует речь. Диасистема представлена четырьмя аспектами: время, пространство, социальная группа и условия использования. Одна из задач, решаемых в курсе истории языка, состоит в том, чтобы определить, системе или диасистеме принадлежит та или иная лингвистическая единица.

Невозможно было бы представить программу конференции без обсуждения вопросов развития цифровых технологий, которые все активнее входят в практику преподавания языка. **И. Н. Артемьева** (Санкт-Петербург, Российский государственный гидрометеорологический университет) познакомила коллег с компьютерным комплектом учебных материалов на французском языке, разработанным на базе платформы «Виртуальный образовательный комплекс Санкт-Петербурга» (ВУОК-СА). В состав комплекта входят учебная программа в соответствии с ФГОС 3++, матрица, цифровое руководство, практические работы, хрестоматия, тесты, упражнения, ссылки, дидактические рекомендации, словарь терминов. Цель курса французского языка для начинающих – достичь уровня В2 в соответствии с общеевропейской шкалой языковых компетенций (CEFR). Вышеназванный комплект обеспечивает самостоятельное обучение студентов, предлагает им индивидуальные маршруты, гарантирует более объективную оценку знаний.

Ю. Н. Глухова (Санкт-Петербург, РГПУ) поделилась опытом работы с аутентичными документами в курсе французского языка для начинающих. Аутентичные документы, бесспорно, являются мощным источником мотивации при изучении иностранного языка, однако мнения педагогов по вопросу их использования расходятся. Одни настаивают на максимально аутентичном подходе для развития языковых навыков, определенных по шкале уровней CEFR. Другие придерживаются постепенного перехода от работы с несложными материалами к привлечению оригинальных документов высокого уровня сложности. Докладчица привела примеры аутентичных документов, которые могут встретиться обучающимся в реальной языковой среде, прокомментировала их выбор и использование, а также остановилась на конкретных трудностях, связанных с этим типом поддержки на начальном этапе обучения.

Помимо докладов в рамках конференции состоялся мастер-класс **Н. Табюто** (Париж, INALCO) под названием «От знака к знаку. Читать, переводить, писать стихи». Автор завладел всеобщим вниманием аудитории, предлагая несколько инструкций в написании стихов и убедительно доказывая, что поэтическое творчество – это навык, который можно и нужно формировать и совершенствовать для улучшения психического состояния человека, развития его ассоциативного мышления.

В заключение отметим, что тематика российско-французской конференции, представившей широкий спектр современных научно-методических исследований в области филологии и лингводидактики, тесно связана с развитием университетской франкофонии и укреплением роли языков в современных обществах.

*Зайцева Наталья Юрьевна, доктор филологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)*

*Курбатова Светлана Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)*

*Ивкина Анастасия Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)*

*Жеребина Елена Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, 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. Присланные материалы не возвращаются.

11. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

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. 1. 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, уникальный код международной системы персональной идентификации авторов научных публикаций ORCID, E-mail. 3. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 4. 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. 5. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 6. 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. 7. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 8. 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. 9. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 10. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык. 11. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы: – введение; – основная часть; – выводы. Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки

	12. Список литературы – по центру, обычным шрифтом. 13. 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 teoreticheskaia 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' molodyh uchenykh i studentov v ramkakh programmy modernizatsii obrazovaniya: tezisy konferentsii</i> [Scientific-practical activity of young scientists and students in the education modernization program: Conference abstracts]. Moscow: Prosveshchenie, 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. Salakhedinov 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 psychology]. 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: Metallurgiya, 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. <i>Otnoshenie cherepoveckikh doshkol'nikov i ikh roditelei k izucheniiu inostrannykh yazykov (po materialam oprosa)</i> [Comparative analysis of metonymic language fiction and journalism: Dr. thesis in philology]. 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

Бурова Лидия Ильинична Доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) ORCID 0000-0002-1825-0097 E-mail: pimno@chsu.ru	Burova Lidiya Ilinichna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) ORCID 0000-0002-1825-0097 E-mail: pimno@chsu.ru
Капустина Елена Юрьевна Кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) ORCID 0000-0002-1825-0098 E-mail: m_ey@mail.ru	Kapustina Elena Yurevna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) ORCID 0000-0002-1825-0098 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. Ассадзулина 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)

ВОЛОДИНА Лариса Олеговна, доктор педагогических наук, доцент (Вологодский государственный университет)

ГЛУЗМАН Юлия Валериевна, доктор педагогических наук, доцент (Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского)

ГОРБУНОВ Вячеслав Алексеевич, доктор физико-математических наук, профессор (Вологодский 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)

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)

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет)

ЛАВИНА Татьяна Ароновна, доктор педагогических наук, профессор (Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова)

ЛАВРОВА Светлана Юрьевна, доктор филологических наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

ЛУЦЕВИЧ Людмила Федоровна, доктор филологических наук, профессор (Варшавский университет, Республика Польша)

ОВЧИННИКОВА Александра Жоресовна, доктор педагогических наук, профессор (Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского)

САВВА Любовь Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова)

САЛИХОВ Зуфар Гарифуллович, доктор технических наук, профессор (Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова Российской академии наук)

УТКИН Анатолий Валерьевич, доктор педагогических наук, доцент (Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета)

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 (Черепоовецкий 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 (Черепоовецкий государственный университет), заместитель главного редактора по направлению «Педагогические науки»

Лицензия А №165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 05.06.2020 г. Зак. 169.
Выход в свет: 15.06.2020 г.
Тир. 300 (1 з-д – 37). Уч.-изд. л. 23. Усл. п. л. 22.
Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Гарнитура Таймс.