



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор филологических наук, профессор Н. В. ПЕСТОВА  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2015. № 10

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Philology, Professor N. V. PESTOVA  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Васягина Н. Н., Егорова М. А., Максимова Л. А., Минюрова С. А.</b>	
Школьно-университетское партнерство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога.....	7
<b>Гиззатуллин И. Г.</b>	
Структурный анализ понятия «социальное лидерство» .....	12
<b>Гладкова О. К.</b>	
Использование элементов интенсивной методики в обучении иностранному языку студентов-лингвистов .....	17
<b>Гузева А. И.</b>	
Место индивидуально ориентированного оценивания в профессиональном образовании.....	21
<b>Ерофеева Е. В.</b>	
Подготовка учителей двух иностранных языков в условиях пятилетнего бакалавриата (на примере опыта ИИЯ УРГПУ) .....	26
<b>Зеленина Л. Е.</b>	
Обучение студентов неязыкового вуза эмотивным высказываниям на иностранном языке как фактор повышения профессиональной компетенции.....	32
<b>Иванова Е. А.</b>	
Анализ поэтических текстов на занятиях по стилистике немецкого языка .....	36
<b>Казакова О. П.</b>	
Факторы дифференциации методик обучения иностранным языкам для специальных целей .....	40
<b>Колесова Е. М.</b>	
Самостоятельная работа студентов языкового вуза по аудированию аутентичных информационных радиопередач .....	46
<b>Макарова Е. В.</b>	
Анализ и интерпретация иноязычного художественного текста на языковом факультете как методическая проблема .....	50
<b>Манаева Н. Н.</b>	
Информационная мобильность студента университета как компонент качества образования студентов в современном мире.....	54
<b>Маняйкина Н. В., Надточева Е. С.</b>	
Цифровое повествование: от теории к практике.....	60
<b>Никитина Г. В.</b>	
Результаты исследования подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик.....	65
<b>Николаева М. А.</b>	
Теория и практика медиапланирования: методический аспект.....	71
<b>Походзей Г. В.</b>	
Повышение уровня культурной гордости и самоуважения студентов с помощью использования соответствующих аутентичных материалов местного значения .....	79
<b>Руденко Н. С.</b>	
Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции в зарубежных исследованиях.....	83
<b>Сергеева Н. Н., Суетина А. И.</b>	
Дискурс: дидактическая основа формирования стилистически обусловленных умений иноязычной речи .....	88
<b>Чванов Н. А.</b>	
Амбивалентная сущность ионизирующих излучений как социально-педагогическая проблема.....	92
<b>Чернова Л. В.</b>	
Динамика научного подхода к постановке певческого голоса.....	97

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Алифанова О. Г.</b>	Вариант коммуникативной ситуации <i>congruence</i> как модель успешного коммуникативного взаимодействия.....	103
<b>Беклемышева В. П.</b>	Психическая норма и ее границы в романе И. Макьюэна «Амстердам» (к проблеме изучения психологического романа на занятиях по истории зарубежной литературы XX в.).....	110
<b>Богоявленская Ю. В.</b>	Парцеллированная конструкция как элемент связного текста .....	115
<b>Богуславская Е. Л.</b>	Опыт оптимизации студенческой переводческой практики в рамках направления подготовки «Лингвистика» .....	120
<b>Буженинов А. Э.</b>	Термины-метафоры в анатомической терминологии французского языка .....	124
<b>Дубах Т. М.</b>	Образ гризетки в малой прозе А. Шницлера .....	129
<b>Кузина Ю. В.</b>	Элементы американской лингвокультуры с позиций анализа текста (на материале сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный волшебник страны Оз»).....	133
<b>Куренная А. В., Шустрова Е. В.</b>	Политическая карикатура как источник прецедентности при обучении иностранному языку в языковом вузе .....	138
<b>Лукина О. И.</b>	Синтаксический способ образования терминов фонетики во французском и русском языках.....	146
<b>Лукичева М. В.</b>	Политкорректность по-немецки .....	151
<b>Любавина Е. В.</b>	Paul Nizons literaturästhetische Grundsätze, seine autopoetischen Konstanten (Литературно-эстетические принципы и поэтологические константы Пауля Низона)...	157
<b>Макеева С. О., Пашкова А. Д.</b>	Д. В. Ливанов: формирование аксиологемы в медиадискурсе .....	164
<b>Мальцева И. Г.</b>	Тематизация войны в эссеистике Роберта Мюллера .....	170
<b>Нелюбина М. С.</b>	Сопоставительный анализ абсолютной причастной конструкции во французском и испанском языках.....	175
<b>Пестова Н. В.</b>	Австрийский экспрессионизм в общеевропейском экспрессионистском контексте.....	180
<b>Петров М. В.</b>	Автосегментно-функциональная методика анализа ядерных тонов (на примере дискурса публичных обращений Дэвида Кэмерона) .....	185
<b>Плотникова М. В., Томилова А. И.</b>	О роли переводческого решения в достижении эквивалентности (на примере французских художественных текстов и их переводов на русский язык).....	191
<b>Сандалова Н. В.</b>	Проблема унификации метаязыка теории вариологии в профессиональном обучении лингвистов .....	196
<b>Стихина И. А.</b>	Творчество швейцарского писателя Урса Видмера в европейском философском контексте XX века.....	201
<b>Суменкова Е. М.</b>	Особенности употребления ретроактивных инфинитивных конструкций в современной англоязычной художественной прозе.....	206

**Телегина Е. В.**

Общие и отличительные черты в характере оценки фразеологизмов с числовым компонентом (на материале русского и английского языков) ..... 210

**Шустрова Е. В.**

Использование креолизованных текстов  
в курсах ливгострановедческой направленности.....214

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА****Бабинова Н. В.**

Модель формирования основ универсальных учебных действий  
у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности ..... 223

**Богданова Е. С.**

Фикциональность художественного текста как основа методики обучения  
школьников текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности ..... 231

**Доценко Е. Г., Доценко И. Г.**

Конвенциональность в культуре организаций отдыха и оздоровления детей ..... 240

**Маслак А. А., Рыбкин А. Д.**

Мониторинг любознательности школьников  
в рамках программы формирования креативных качеств ..... 248

**Никонова А. В.**

Развитие гражданской позиции учащихся общеобразовательных учреждений  
в процессе изучения обществознания..... 257

**Романова Г. В.**

Проблема развития иноязычной грамматической компетенции учащихся  
при подготовке к единому государственному экзамену..... 261

**Щербакова И. В.**

Метапредметные результаты проблемного обучения английскому языку ..... 267

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ****Прядеин В. П.**

Психолого-педагогические и психофизиологические предпосылки внушения..... 271

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****Герг В. А.**

От потребностного детерминизма к целевой детерминации ..... 284

**Информация для авторов..... 290**

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:371.125.8  
ББК 4448.98+4448.902.764

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

## **Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 387; e-mail: vasyagina\_n@mail.ru.

## **Егорова Марина Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, профессор, Московский городской психолого-педагогический университет, директор Института психологии образования; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; e-mail: mareg59@mail.ru.

## **Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: maximova70@mail.ru.

## **Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 210; e-mail: minyurova@uspu.ru.

### **ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модернизация психолого-педагогического образования; практико-ориентированная подготовка; профессиональное образование; школьно-университетское партнерство; сетевое взаимодействие.

**АННОТАЦИЯ.** Сегодня перед образовательными организациями, осуществляющими подготовку психолого-педагогических кадров, стоит цель модернизации образования, усиления практико-ориентированной подготовки, содействующей постановке и решению задач перехода от педагогики «знаний, умений и навыков» – к педагогике развития; поиска условий, позволяющих подготовить профессионалов, способных эффективно решать задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности. Одним из таких условий, с точки зрения авторов, является школьно-университетское партнерство, позволяющее перераспределить ресурсы образовательной программы в пользу увеличения практики, пересмотреть концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля. Описанный в статье опыт реализации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов-психологов показал, что данная форма взаимодействия между организациями высшего и общего образования обеспечивает «переплетение» теории и практики, позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии психолого-педагогического опыта, является залогом успешного «присвоения» трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога.

## **Vasyagina Nataliya Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Minyurova Svetlana Aligar'evna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General Psychology, Deputy Rector for Academic Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Maksimova Lyudmila Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Egorova Marina Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Psychology of Education, Moscow City Psychological-Pedagogical University, Moscow, Russia.

### **SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP AS A CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF TEACHER-PSYCHOLOGIST**

**KEYWORDS:** modernization of psycho-pedagogical education; practice-oriented training; professional education; school-university partnership; network communication.

**ABSTRACT.** Today, educational organizations engaged in training psycho-pedagogical staff, are faced with the problem of modernization of education, strengthening the practice-oriented character of training, facilitating the formulation and solution of problems of transition from the pedagogy of "knowledge, habits and skills" – to the pedagogy of development; search of conditions allowing to train professionals who could effectively meet challenges in real professional activity. One of these conditions, from the point of view of the au-

thors, is a school-university partnership to reallocate resources of the education program in favor of practice, to review the concept of practical training in accordance with the principle of distribution and partial involvement in the structure of the training module. The article describes experience in implementing school-university partnership in the process of training educational psychologists and shows that this form of cooperation between institutions of higher and general education provides a "fusion" of theory and practice, enabling students to comprehend the content of classroom teaching, to collect empirical material, which becomes the basis for reflection of their psychological and pedagogical experience and is a key to successful "acquisition" of labor functions and mastering the professional activity of teacher-psychologist.

**В** период модернизации системы образования педагог-психолог приобретает в образовательных учреждениях статус междисциплинарного специалиста, способного к решению широкого круга задач – от экспертизы и проектирования развивающей среды до разработки развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании. Поэтому в настоящее время значительно возрастает уровень профессиональных требований, предъявляемых к психологу, работающему в системе образования, особое значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи. Однако анализ многочисленных исследований свидетельствует о том, что работающие в системе образования психологи не всегда оправдывают ожидания со стороны других субъектов образовательного процесса, что в свою очередь порождает множество замечаний в адрес психологов [3; 10].

Одним из возможных объяснений сложившейся ситуации может быть противоречие между содержанием деятельности, требованиями государственного стандарта и реальной профессиональной подготовкой специалистов в период обучения в вузе. Заметим, что сложная системная связь между профессиональным образованием и реальной профессиональной деятельностью специалиста обсуждается многими учеными. Так, в отечественной педагогике и психологии сложилось множество подходов к анализу профессиональной деятельности педагога-психолога и проблем процесса профессионального становления личности: теории деятельности (В. В. Давыдов, Ю. М. Забродин, Г. М. Зарковский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, А. Ф. Шикун и др.), теории профессионального становления (Н. Н. Васягина, Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, С. А. Минюрова, Л. М. Митина и др.), прикладные исследования профессионализации на этапе обучения в вузе (Ю. В. Братчикова, Е. А. Казаева, А. М. Калимуллин, Н. О. Леоненко, О. В. Лозгачева) и другие. При этом учебно-профессиональная деятельность рассмотрена с точки зрения объективных критериев и требований государственного заказа (образовательные стандарты, профессиональный стандарт), в

аспекте содержания, форм и методов подготовки специалистов в вузе (О. А. Абдуллина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков, И. Ф. Исаев, С. Я. Ромашина, М. П. Боброва, Н. Г. Руденко и др.), в контексте аттестации, оценки качества профессиональной подготовки (С. Г. Молчанов, В. И. Зверева, И. К. Шалаев, М. П. Боброва, А. А. Миролюбов, Н. А. Янковская). Обращение к названным работам, а также анализ структуры и содержания отечественного психолого-педагогического образования свидетельствуют о разрыве теоретической подготовки будущего педагога-психолога с практикой: имея достаточный набор знаний в области педагогики и психологии, студент испытывает существенные трудности с их применением в практической профессиональной деятельности. Для того чтобы данный разрыв был преодолен, а имеющийся вакуум был заполнен, необходима особая адекватная системная идея. Эвристическим потенциалом при решении данной проблемы обладает, с нашей точки зрения, деятельностный подход, заложенный в основу концепции модернизации педагогического образования [2; 4].

Разделяя позицию идеологов концепции модернизации психолого-педагогического образования [1; 5; 7; 8], мы исходим из того, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого определяется сформированностью у обучающихся профессиональных компетенций. Вектор деятельностного подхода направлен на организацию процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер, поскольку овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения / научения, т. е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. При этом опыт деятельност-



ти является внутренним условием движения личности к цели, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Он включает, кроме учебно-познавательной деятельности, опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы [5], а традиционная триада дополняется новой дидактической единицей: Знания – Умения – Навыки – Опыт деятельности.

Таким образом, определяя стратегию подготовки будущего педагога-психолога, важно иметь в виду, что формирование его основных профессиональных компетенций невозможно без создания условий для приобретения опыта деятельности, без овладения основными трудовыми функциями в условиях реальной профессиональной деятельности. В этом смысле важнейшим ресурсом практико-ориентированной подготовки является школьно-вузовское партнерство, а особую актуальность приобретают вопросы организации и осуществления сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования, способных в конгломерате осуществлять подготовку будущих педагогов-психологов.

Не ставя задачу всестороннего анализа проблемы сетевого взаимодействия, в качестве примера остановимся на рассмотрении опыта школьно-университетского партнерства, накопленного Уральским государственным педагогическим университетом в рамках участия в проекте «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально ориентированную практику студентов» (Государственный контракт № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г., разработчик проекта – Московский городской психолого-педагогический университет, руководитель проекта – М. А. Егорова).

Поскольку, согласно замыслу разработчиков, производственная практика встраивается в образовательный процесс (вначале практика предвосхищает обучение (ознакомительный этап), затем теоретическое обучение и производственная практика осуществляются параллельно, причем производственные ситуации зачастую задают проблемное поле теоретического обучения

(основной этап), завершается процесс изучения каждого модуля рефлексивным этапом практики), одним из ключевых стал для нас вопрос о выборе общеобразовательных учреждений-партнеров, готовых принять обозначенный проектный замысел и совместно с вузом участвовать в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы взаимодействия, договариваться о результатах деятельности.

Изначально к сотрудничеству были приглашены все желающие общеобразовательные учреждения г. Екатеринбурга, среди которых по результатам общественной экспертизы были отобраны три: MAOY – гимназия №47, MAOY – средняя образовательная школа №197, MBOY COII №11.

Названные образовательные учреждения являются современными образовательными комплексами со сформированной и устойчивой образовательной средой. Их деятельность основывается на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, светского характера образования. Основные общеобразовательные программы (начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования) построены в традициях культурно-исторического и деятельностного подходов, обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта, базисного федерального учебного плана и примерных основных образовательных программ с учетом возрастных возможностей, запросов и потребностей обучающихся и их родителей. В образовательном процессе широко используются современные образовательные технологии, активные и интерактивные формы проведения учебных занятий с целью формирования и развития ключевых компетентностей обучающихся. Во всех образовательных учреждениях высококвалифицированный педагогический коллектив, среди педагогов – победители и призеры ежегодных конкурсов профессионального мастерства, кандидаты наук, методисты-тьюторы образовательных программ по технологии введения ФГОС. Эффективность образовательной деятельности обусловлена системным характером организации образовательного процесса, преемственностью его основных компонентов, единством целей работы педагогического коллектива и психологической службы. Заметим, что наличие в образовательном учреждении в качестве структурного элемента психологической службы, специалисты которой способны осуществлять психолого-педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, а также исполнять обязанности психолога-супервизора, явилось одним из ключевых критериев отбора.

Для обеспечения «единого профессионального поля» с представителями общеобразовательных учреждений была проведена серия методологических и методических семинаров, где рассматривались вопросы модернизации педагогического образования, требования к реализации основных образовательных программ, сетевым партнерам и психологу-супервизору, обсуждались программы модулей, согласовывались методические рекомендации по производственной практике в рамках каждого модуля.

В основу модели школьно-вузовского партнерства положена идея паритетного сотрудничества с определением зон ответственности каждой из сторон: представители вуза реализуют теоретическое обучение, осуществляют научное руководство деятельностью студента, оказывают консультативную помощь; образовательные организации обеспечивают супервизию при прохождении студентами практики. Содержательно суть супервизии состояла в сотрудничестве двух психологов, один из которых, более опытный (супервизор), помогает другому, менее опытному (обучающемуся), описать и проанализировать его деятельность, выявить затруднения, возникающие в ней, и понять их причины, наметить пути дальнейшей работы, повысить уровень теоретических и практических компетенций, получить обратную связь. Тем самым решаются основные задачи супервизии: обеспечение профессионального развития молодого специалиста, стимуляция развития у него специальных навыков и компетенций, увеличение ответственности молодого специалиста по отношению к качеству, содержанию и эффективности его профессиональной деятельности.

Анализ первых результатов школьно-университетского партнерства, проведенный в рамках экспертного семинара по обсуждению проектов модернизации педагогического образования (Москва, март 2015 г.), показал, что такая форма сетевого взаимодействия между организациями высшего и общего образования, позволяет, во-первых, перераспределить ресурсы образовательной программы в пользу увеличения практики, во-вторых, пересмотреть концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля, в-третьих, обеспечить «переплетение» теории

и практики, что позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии психолого-педагогического опыта, является залогом успешного «присвоения» трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога, в-четвертых, помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, запустить механизм обратной связи с работодателями для верификации перечня образовательных результатов, форм и методов обучения.

Эффективность школьно-университетского партнерства как условия повышения качества подготовки педагогов-психологов была подтверждена и в ходе компьютерного тестирования студентов, которое проводилось в соответствии с техническим заданием проекта модернизации педагогического образования в период с 15 июня по 3 июля 2015 года. Основной целью тестирования явилась оценка сформированности профессиональных компетенций, связанных с готовностью выполнения студентами трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога. Анализ результатов данного квалификационного испытания показал, что студентами освоены четыре трудовых действия из пяти проверяемых.

Таким образом, опыт реализации сетевого взаимодействия в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально ориентированную практику студентов», позволяют заключить, что в условиях модернизации психолого-педагогического образования, школьно-университетское партнерство обладает существенными ресурсными возможностями, обеспечивающими практико-ориентированную подготовку, содействующими постановке и решению задач перехода от педагогики знаний, умений и навыков – к педагогике развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
2. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 9–12.
3. Васягина Н. Н., Казаева Е. А. Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-психолога // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 29–34.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/files/download?id=981ACF99-9C12-437B-8ED3-F1741CA6FBD1>.

5. Забродин Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 58–73. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
6. Калимуллин А. М., Габдулхаков В. Ф. Поликультурная подготовка в контексте предметного и профессионального образования в вузе // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 3–11.
7. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104. URL: [http://psyjournals.ru/files/71580/pno\\_3\\_2014\\_kasprjak.pdf](http://psyjournals.ru/files/71580/pno_3_2014_kasprjak.pdf).
8. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
9. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 1.
10. Минюрова С. А. Человек в пространстве профессии // Психологические проблемы современного общества: опыт решения и проблемы / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 22–27.
11. Профессиональный стандарт Педагог-психолог. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/49>.
12. Рубцов В. В., Гуружапов В. А., Макаровская З. В., Максимов Л. К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
13. Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
14. Сафронова М. А., Бысик Н. В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
15. Kazaeva E. A. Role of Multicultural Approach in the Development of Civic Position of a Future Teacher // European Researcher. 2013. Vol. 50. № 5-3. P. 1399-1404.

## REFERENCES

1. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 32–40. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
2. Vasyagina N. N. Obuchenie vzroslykh: opyt i perspektivy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 9–12.
3. Vasyagina N. N., Kazaeva E. A. Shkol'no-vuzovskoe partnerstvo kak resurs praktiko-orientirovannoy podgotovki pedagoga-psikhologa // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 2 (44). S. 29–34.
4. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/files/download?id=981ACF99-9C12-437B-8ED3-F1741CA6FBD1>.
5. Zabrodin Yu. M. Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya kak strategicheskii orientir razrabotki professional'nogo standarta pedagoga-psikhologa // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. S. 58–73. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
6. Kalimullin A. M. Gabdulkhakov V. F. Polikul'turnaya podgotovka v kontekste predmetnogo i professional'nogo obrazovaniya v vuze // Obrazovanie i samorazvitie. 2014. № 3 (41). S. 3–11.
7. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchiteley // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 87–104. URL: [http://psyjournals.ru/files/71580/pno\\_3\\_2014\\_kasprjak.pdf](http://psyjournals.ru/files/71580/pno_3_2014_kasprjak.pdf).
8. Margolis A. A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 41–57. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
9. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh pro-gramm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 1.
10. Minyurova S. A. Chelovek v prostranstve professii // Psikhologicheskiiye problemy sovremennogo obshchestva: opyt resheniya i problemy / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011. S. 22–27.
11. Professional'nyy standart Pedagog-psikholog. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/49>.
12. Rubtsov V. V., Guruzhapov V. A., Makarovskaya Z. V., Maksimov L. K. Kompetentnostno-deyatelnostnyy podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoy modul'noy OPOP issledovatel'skoy magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 127–142. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
13. Savenkov A. I., Lvova A. S., Vachkova S. N., Lyubchenko O. A., Nikitina E. K. Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 197–206. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
14. Safronova M. A., Bysik N. V. Opisaniye proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 78–86. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44>.
15. Kazaeva E. A. Role of Multicultural Approach in the Development of Civic Position of a Future Teacher // European Researcher. 2013. Vol. 50. № 5-3. P. 1399-1404.

**Гиззатуллин Илдар Габдрахманович,**

методист, региональный научно-практический центр «Костанай дарынды», соискатель, кафедра педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 110000, Республика Казахстан, г. Костанай, ул. Ярослава Гашека, д. 1; e-mail: int57@inbox.ru.

**СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальное лидерство; лидерство; самореализация; активность; целевые установки; ценностные ориентации; социальная среда.

**АННОТАЦИЯ.** В условиях динамического социально-экономического развития российского общества, которое нуждается в активных свободно мыслящих молодых людях, проявляющих свою инициативу, проблема лидерства молодежи остается актуальной. Наряду со всеми необходимыми качествами будущего профессионала, социализированного в обществе, социальное лидерство является приоритетом свободного развития личности, способного к самореализации и саморазвитию. Каждый новый период в изучении понятия лидерства соотносился с предшествующим опытом и теоретическими положениями о способности молодого человека к проявлению активности, умению брать на себя ответственность по преобразованию окружающей среды, совершенствовать свои знания и принимать верные решения. С этой точки зрения необходимо проанализировать структурные составляющие данного понятия, что позволило выделить особенности социального лидерства, установить между ними связи, опираясь на теоретические положения, рассмотреть социальное лидерство как социальную позицию личности в обществе или группе людей, наделенной способностью направлять и организовывать деятельность коллектива в соответствии с целевыми установками и ценностными ориентациями группы, а также с учетом ситуативной апперцепции условий социальной среды.

**Gizzatullin Ildar Gabdrakhmanovich,**

Methods Specialist, Regional Scientific-Practical Center "Kostanai Daryndy"; Degree Applicant of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

**STRUCTURAL ANALYSIS OF THE NOTION OF SOCIAL LEADERSHIP**

**KEYWORDS:** social leadership; leadership; self-realization; activity; aims; value orientations; social medium.

**ABSTRACT.** In the context of dynamic socio-economic development of the Russian society, which is in need of active free-thinking young people showing their initiative, the issue of young people's leadership remains essential. Along with all the other necessary qualities of a future professional, socialized in society, social leadership is a priority for the free development of a personality, capable of self-realization and self-development. Each new period in the study of the leadership concept is related to the previous experience and theoretical considerations in the research sphere of the ability of a young person to perform certain activity, the ability to take responsibility for the transformation of the environment, to improve their knowledge and make the right decisions. From this point of view it is necessary to analyze the structural components of this concept. That could help distinguishing special aspects of social leadership and relate them with one another. On the basis of the theoretical principles, one could also consider social leadership as a social position of the individual in society in general or in a group of people endowed with the ability to direct and organize the group activities in accordance with the target settings and values of the group and with the consideration of situational apperception of the social environment conditions.

**И**нтеграционные тенденции современного общества диктуют новую траекторию как в экономике, политике, так и в науке и образовании. Появляются новые понятия и теории, образовавшиеся на стыке различных наук и сфер. В свою очередь, традиционные дефиниции либо теряют актуальность, либо приобретают дополнительную специфику, направленность, соответствующие запросам социума. К таким явлениям можно отнести социальное лидерство, которое выступает в качестве одного из видов лидерства, приобретающего возрастающую актуальность в современном мире.

В связи с большим интересом, проявляемым к проблеме развития лидерства со стороны различных научных направлений, существуют различные определения понятия «лидерство» (Р. Стогдилл [28], Е. В. Куд-

ряшова [8, с. 84.], О. В. Евтихов [4]), которые позволяют выделить его мета-компоненты, каждый из которых задает специфическую траекторию понимания, анализа и заслуживает отдельного рассмотрения (рис. 1).

Проанализируем особенности социального лидерства, выделяя мета-компонента основного понятия, выделим специфические аспекты и характеристики.

Обратимся к **персоналистическому метакомпоненту**, который объясняет феномен лидерства на основе наследственных факторов (черт), что позволяет отличить личность от других индивидов и добиться успеха. Так, В. Бингэм представлял лидера как человека, в котором сконцентрировано максимальное количество таких черт, сравнительно с другими членами группы [19].

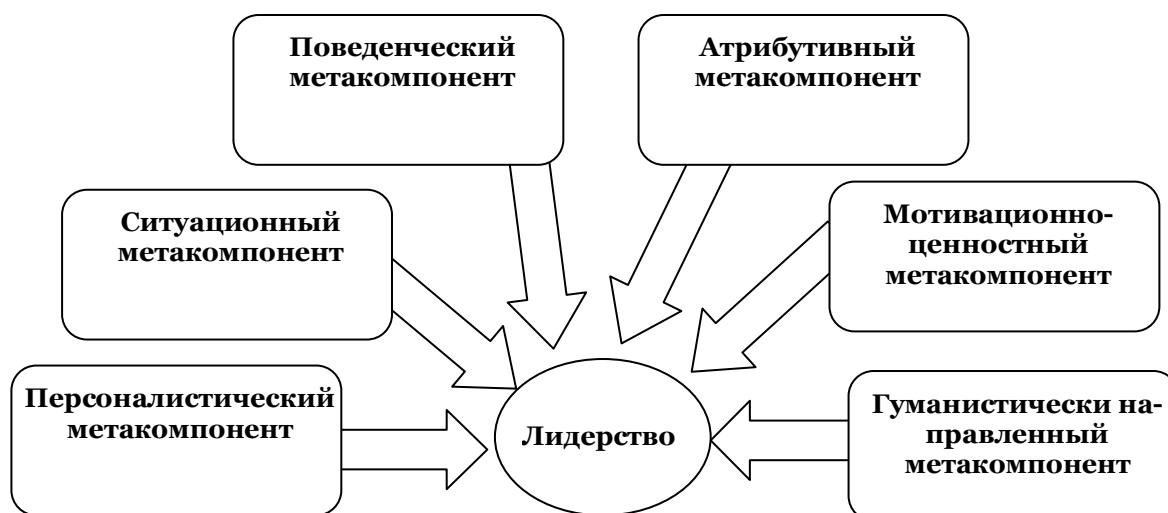


Рис. 1. Метакомпоненты лидерства

Проведя анализ работ таких ученых, как У. Беннис [18], А. Лоутон и Э. Роуз [11], Р. Стогдилл [28], которые определяли и классифицировали основные качества лидера по четырем группам: физиологические, психологические (эмоциональные), умственные (интеллектуальные) и личностно-деловые, – мы выделяем общие, индивидуальные, специфические качества, присущие лидеру.

Работы К. К. Платонова [14, с. 103], Г. А. Цукермана [17], Л. И. Уманского [16, с. 95] и др. позволили установить *общие качества*, которые свойственны любому человеку: общий уровень развития, опыт в решении сложных ситуаций, наблюдательность, высокий уровень работоспособности, личная активность, самоорганизация, саморефлексия и др.

К *индивидуальным качествам* (С. Л. Братченко [2], Г. М. Андреева [1], О. Л. Подлиняев [15, с. 93], Л. И. Уманский [16, с. 95] и др.) относятся ярко выраженная индивидуальная позиция лидера, целеустремленность, способность к убеждению, уверенность в себе, высокий познавательный уровень и уровень педагогической компетентности, умение принимать правильное решение, принципиальность, проницательность, надежность, последовательность в поступках, развития Я-концепция и др.

В свою очередь, *специфические качества* лидера (Л. И. Уманский [16, с. 95], А. Н. Лутошкин [12], Б. Ф. Ломов [10] и др.) представлены ораторским искусством, привлекательностью, индивидуальным стилем, общительностью, динамичностью, эмоциональностью, избирательностью, педагогической интуицией, стилем, тактом, умом, открытостью, склонностью к организаторской деятельности и др.

Вышеприведенные положения позволяют обосновать ряд тезисов,

характеризующих желаемую модель социального лидера: идеальный лидер – это гармоничная взаимосвязь общих, индивидуальных и специфических качеств личности, способствующих решению позитивных социальных задач.

По мере изучения данного явления список таких черт постоянно пополнялся, универсального набора необходимых качеств выявлено не было, так как в различных ситуациях лидеры проявляли различные личностные характеристики, порой противоречившие друг другу. Это послужило отправной точкой для выделения *ситуационного метакомпонента*, когда удельный вес определяется обстоятельствами, при которых проявляется лидерство.

Сторонником этого подхода являлся Дж. Хемфилл, который писал, что не существует абсолютных лидеров, поскольку эффективное лидерство должно всегда иметь в виду специфические требования, обусловленные природой группы, которая является ведомой [24]. В свою очередь, С. Джибб утверждал, что лидерство есть функция личности и социальной ситуации и их обеих во взаимодействии [22]. Таким образом, каждая новая ситуация требует от лидера проявления определенного набора качеств, причем часто качества, эффективные в одной ситуации, могут быть нейтральными в другой и, более того, могут помешать решению проблемы в иных обстоятельствах.

Учет ситуативной составляющей социального лидерства подразумевает акцентирование внимания на поставленных социориентированных целях, качественную характеристику взаимодействия лидера и социальной среды, а также особенности субъектов этой среды.

Перейдем к рассмотрению *поведенческого метакомпонента лидерства*, предусматривающего рассмотрение

стиля руководства лидера, его взаимосвязь с группой, модель и стратегию поведения. В данном контексте было проведено множество исследований такими учеными, как Р. Блейк, Д. Моутон [20], К. Левин [3] и др. Все ученые так или иначе выделяли стиль лидерства, руководства, ориентированный на персонал или на задачу.

Как отмечает Р. Л. Кричевский, «в зарубежной литературе термин «лидерство» используется в двояком значении: и для характеристики возникающего неформально, преимущественно психологического по своей природе феномена, т. е. собственно лидерства, и для характеристики заданного официально, преимущественно социального по своей природе феномена, т. е. руководства. Критерием различия выступает контекст употребления данного термина» [7]. В отечественной науке сопоставлением понятий лидерство и руководство занимались такие ученые, как Б. Д. Парыгин, И. П. Волков, М. Г. Ярошевский и др., которые отмечали взаимосвязи и взаимопроникновения этих феноменов. Резюмируя взгляды отечественных и зарубежных специалистов, Р. Л. Кричевский представляет *лидерство* как преимущественно психологический феномен, стихийно возникающий в системе неформальных отношений, в основе которого лежит процесс межличностного влияния, разворачивающийся между лидером, иницирующим действия, и последователями, подхватывающими эту инициативу. *А руководство* может быть рассмотрено как преимущественно социальный феномен, функционирующий в системе формальных отношений людей с целью организации этих отношений и решения групповых задач, основу которого составляют полномочия власти и субординация [7, с. 20].

Таким образом, социальное лидерство рассматривается как элемент управленческой культуры той или иной социальной организации, ориентированный на лояльный стиль контроля участия членов группы в социальной жизни с учетом индивидуальной инициативы каждого.

Причинно-следственную связь лидерства и последствий определяет **атрибутивный метакомпонент** (Ф. Хейдер [23], Е. Холландер [25], Дж. Пфедфера и Б. Калдера [27; 21]), который строится на восприятии последователями действий лидера, мотивов, которыми он руководствуется, а также на ожиданиях от этих действий. Так, Ф. Хейдер анализировал понятия «хочу» и «могу» в системе поведения лидера и его последователей, при этом лидер, который способен достичь результата, но не делающий этого из-за нежелания, имеет

большую вероятность потерять последователей, чем лидер, неспособный достичь желаемого, но предпринимаящий какие-либо усилия в этом направлении [23].

С точки зрения атрибутивной теории лидерства феномен социального лидерства строится на рассмотрении особенностей взаимного восприятия лидера и социума, а также взаимосвязи между поступками и анализа причинно-следственных связей.

Из существующего образца лидерского поведения вытекает **мотивационно-ценностный метакомпонент**, который предусматривает анализ личностного мировоззрения, принятых норм и ценностей, рассмотрение мотивации деятельности и поступков. Исследователи мотивационных составляющих лидерства (А. Маслоу, Т. Митчелл, Р. Хауз, М. Эванс и др.) акцентировали внимание на том, что удовлетворение социальных потребностей последователей ведет к более успешному и эффективному стилю лидерства. Говоря о ценностных ориентациях, К. Ходжкинсон, Г. Фейрхольм, С. и Т. Кучмарски и др. утверждают, что лидер, являясь носителем ценностных социальных ориентиров, привносит их в окружающее его социальное пространство, при этом также самообогащаясь вследствие взаимодействия [8]. Как следствие, для социального лидерства ориентиром являются ценностные мотивации субъектов социального пространства, отображая фундаментальные общественные потребности, сменяющие друг друга в социально-историческом времени и пространстве: изобилие, справедливость, добро, красота, истина и др.

Мотивационно-ценностные составляющие лидерства обозначили **гуманистически направленный метакомпонент** рассматриваемого феномена, акцентируя внимание на последователе. Так, А. Залезник [5] сущность лидерства видит не в технологии управления, а в творчестве, генерации новых идей и эмоциональности, а Д. Клэгг [26] рассматривает лидера как новатора и создателя новых путей и способов, постоянно находящегося в творческом поиске, что помогает оставаться востребованным.

Исходя из этого, социальное лидерство рассматривается как проекция гуманистических идей современного общества на групповые отношения, высшей ценностью которых ставится человек со своим мировоззрением.

В последние десятилетия предпринимаются попытки создать комплексные теории развития лидерства, синтезировать достижения прежних теорий и преодолеть их ограниченность. Сторонники синтетической, или комплексной, теории лидерства

(В. П. Исаенко [6], Е. С. Кузьмин [9], Б. Д. Парыгин [13] и др.) утверждают, что *лидерство* – это процесс организации межличностных отношений, а лидер – субъект управления этим процессом. Синтетическая теория делает акцент на взаимосвязи трех основных составляющих этого процесса – лидерства, последователей (или ведомых) и ситуаций, в условиях которых осуществляется лидерство.

Социальное лидерство включает не только личностные и профессиональные характеристики, но и условия и факторы взаимодействия, а также результат, выражающийся в изменении социокультурной среды, в саморазвитии и самосовершенствовании лидера и последователей.

Проведя теоретический анализ различных теорий лидерства, мы выделили пять метакомпонентов: персоналистический, ситуационный, поведенческий, атрибутивный, мотивационно-ценностный, – гуманистически направленный компонент, каждый из которых привносит свою специфику в рассмотрение основополагающего понятия.

Обращаясь к *социальной составляющей* ключевого понятия, остановимся на мнении Е. Холландера, который утверждал, что доминирующим является понимание лидерства как процесса влияния между лидером и последователями для достижения групповых, организационных или общест-

венных целей [25]. Г. Юкл отмечал, что основополагающим процессом лидерства является социальное влияние, когда человек намеренно воздействует на других людей, чтобы организовать отношения в группе [29]. Следовательно, можно утверждать, что социальное лидерство есть социальное явление общественного сознания в сочетании с многообразием социально-психологических факторов, существующих закономерностей и законов, а также принципов функционирования всей системы социального управления.

Исходя из представленного теоретического анализа, под **социальным лидерством** понимается социальная позиция личности в обществе или группе людей, наделенной способностью направлять и организовывать деятельность коллектива в соответствии с целевыми установками и ценностными ориентациями группы, а также с учетом ситуативной апперцепции условий социальной среды.

Возникнув как результат общения и взаимодействия индивидов в составе группы, социальное лидерство становится сложным социально-психологическим феноменом, в котором определенным образом фокусируются и проявляются важнейшие характеристики группового развития, имеющие не только психологическую или эмоционально-психологическую, но в первую очередь социальную и классовую природу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. №2. С. 3-13.
2. Братченко С. Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России. СПб., 1996. Вып. 1. С. 91-99.
3. Гришина Н. В. Курт Левин: жизнь и судьба: вст. ст. // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб., 2000. С. 6-99.
4. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография. СПб. : Речь, 2007.
5. Залезник А. Лидерство и менеджмент в компании. URL: psyfactor.org/lib/lider5.htm.
6. Исаенко В. П. Лидерская направленность в деятельности специалиста социально-культурной сферы. М. : МГУКИ, 2002.
7. Кричевский Р. Л. Психология лидерства : учеб. пособие. М., 2007.
8. Кудряшова Е. В. Лидерство как предмет социально-философского анализа : дис. ... д-ра филос. наук. М., 1996.
9. Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов И. Ю. Руководитель и коллектив: социально-психологический очерк. Л. : Лениздат, 1974.
10. Ломов Б. Ф. Биологическое и социальное в развитии человека. М. : Наука, 1977.
11. Лоутон А., Роуз Э. Организация и управление в государственных учреждениях. М., 1993. С. 7-8.
12. Лутошкин А. Н. Как вести за собой : старшеклассникам об основах орг. работы. М. : Просвещение, 1981.
13. Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство // Руководство и лидерство: Опыт социально-психологического исследования. Л. : Лениздат, 1973. С. 5-12.
14. Платонов К. К. Проблемы способностей. М. : Наука, 1972.
15. Поддьянов О. Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции : учеб. пособие. Иркутск, 2004.
16. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1980.
17. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М. : Интерпракс, 1994.
18. Bennis W. On Becoming a Leader / W. Bennis. New York : Addison Wesley, 1994.
19. Bingham W. Leadership // The Psychological Foundation of Management. New York, 1927. P. 173-178.

20. Blake R. R., Mouton J. S. Management by Grid® Principles or Situationalism: Which? // Group and Organization Management. December. Vol. 6. № 4. P. 439-455.
21. Calder B. An attribution theory of leadership // Staw B. M., Salancik Q. R. (eds.) New directions in organizational behaviour. Chicago, 1977.
22. Gibb C. Leadership // G. Lindzey & E. Aronson (eds.). The Handbook of Social Psychology. New York : Addison-Wesley, 1969. Vol. 4. P. 205-282.
23. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.
24. Hemphill J. The Leader and His Group // Journal of Educational Research. 1949. № 28. P. 225-246.
25. Hollander E., Offermann L. Power and Leadership in Organizations; Relationships in Transition // Amer. Psychologist. 1990. Vol. 45. № 2. P. 179-189.
26. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations // Leadership and organization development journal. 1996. Vol. 17. P. 38-45.
27. Pfeffer J. The ambiguity of leadership // Academy of Management Review. 1977. № 2. P. 104-112.
28. Stogdill R. Handbook of Leadership. A Survey of Theory and Research. New York : Free press, 1974.
29. Yukl G., Van Fleet D. Theory and Research on Leadership in Organizations // M. Dunette, L. Hough (eds.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Vol. 3. Palo Alto (CA) : Consulting Psychologist Press, 1992. P. 147-197.

### REFERENCES

1. Andreeva G. M. K postroeniyu teoreticheskoy skhemy issledovaniya sotsial'noy pertseptsii // Voprosy psikhologii. 1977. №2. S. 3-13.
2. Bratchenko S. L. Gumanisticheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo podkhoda k vospitaniyu // Obrazovanie i kul'tura Severo-Zapada Rossii. SPb., 1996. Vyp. 1. S. 91-99.
3. Grishina N. V. Kurt Levin: zhizn' i sud'ba : vst. st. // Levin K. Razreshenie sotsial'nykh konfliktov. SPb., 2000. S. 6-99.
4. Evtikhov O. V. Trening liderstva : monografiya. SPb. : Rech', 2007.
5. Zaleznik A. Liderstvo i menedzhment v kompanii. URL: psyfactor.org/lib/lider5.htm.
6. Isaenko V. P. Liderskaya napravlenost' v deyatel'nosti spetsialista sotsial'no-kul'turnoy sfery. M. : MGUKI, 2002.
7. Krichevskiy R. L. Psikhologiya liderstva : ucheb. posobie. M., 2007.
8. Kudryashova E. V. Liderstvo kak predmet sotsial'no-filosofskogo analiza : dis. ... d-ra filos. nauk. M., 1996.
9. Kuz'min E. S., Volkov I. P., Emel'yanov I. Yu. Rukovoditel' i kollektiv: sotsial'no-psikhologicheskoy ocherk. L. : Lenizdat, 1974.
10. Lomov B. F. Biologicheskoe i sotsial'noe v razvitiy cheloveka. M. : Nauka, 1977.
11. Louton A., Rouz E. Organizatsiya i upravlenie v gosudarstvennykh uchrezhdeniyakh. M., 1993. S. 7-8.
12. Lutoshkin A. N. Kak vesti za soboy : starsheklassnikam ob osnovakh org. raboty. M. : Prosveshchenie, 1981.
13. Parygin B. D. Rukovodstvo i liderstvo // Rukovodstvo i liderstvo: Opyt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya. L. : Lenizdat, 1973. S. 5-12.
14. Platonov K. K. Problemy sposobnostey. M. : Nauka, 1972.
15. Podlinyaev O. L. Teorii lichnosti v psikhologii i ikh pedagogicheskie proektsii : ucheb. posobie. Irkutsk, 2004.
16. Umanskiy L. I. Psikhologiya organizatorskoy deyatel'nosti shkol'nikov : ucheb. posobie dlya stud. ped. intov. M. : Prosveshchenie, 1980.
17. Tsukerman G. A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov. M. : Interpraks, 1994.
18. Bennis W. On Becoming a Leader / W. Bennis. New York : Addison Wesley, 1994.
19. Bingham W. Leadership // The Psychological Foundation of Management. New York, 1927. P. 173-178.
20. Blake R. R., Mouton J. S. Management by Grid® Principles or Situationalism: Which? // Group and Organization Management. December. Vol. 6. № 4. P. 439-455.
21. Calder V. An attribution theory of leadership // Staw B. M., Salancik Q. R. (eds.) New directions in organizational behaviour. Chicago, 1977.
22. Gibb C. Leadership // G. Lindzey & E. Aronson (eds.). The Handbook of Social Psychology. New York : Addison-Wesley, 1969. Vol. 4. P. 205-282.
23. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.
24. Hemphill J. The Leader and His Group // Journal of Educational Research. 1949. № 28. P. 225-246.
25. Hollander E., Offermann L. Power and Leadership in Organizations; Relationships in Transition // Amer. Psychologist. 1990. Vol. 45. № 2. P. 179-189.
26. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations // Leadership and organization development journal. 1996. Vol. 17. P. 38-45.
27. Pfeffer J. The ambiguity of leadership // Academy of Management Review. 1977. № 2. P. 104-112.
28. Stogdill R. Handbook of Leadership. A Survey of Theory and Research. New York : Free press, 1974.
29. Yukl G., Van Fleet D. Theory and Research on Leadership in Organizations // M. Dunette, L. Hough (eds.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Vol. 3. Palo Alto (CA) : Consulting Psychologist Press, 1992. P. 147-197.



УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

**Гладкова Ольга Константиновна,**

доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pestova@uspu.ru.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕНСИВНОЙ МЕТОДИКИ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение второму иностранному языку; особенности обучения; мотивация; элементы интенсивной методики; устное опережение; тренировка; практика в общении; ситуативность; ролевые игры.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов и предлагаются некоторые пути решения данной проблемы. Одним из таких путей может являться включение в занятия по второму иностранному языку элементов интенсивной методики обучения иностранным языкам. Интенсивная методика активно разрабатывалась и применялась на языковых курсах. Успешность обучения по данным методикам подтверждалась временем. Данная статья представляет цели и задачи практического курса второго иностранного языка для студентов, обучающихся по специальности «Лингвистика», и проблему недостаточного количества учебных часов, отведенных на изучение дисциплины, что представляет трудность в реализации поставленных задач. Возможность использования элементов интенсивной методики, например, таких, как устное опережение при предъявлении нового материала, активный тренинг языкового материала с использованием резервных возможностей обучающихся, практика в общении в ситуациях, максимально приближенных к реальным, ролевые игры на завершающем этапе работы над языковым и речевым материалом, на занятиях по второму иностранному языку позволила бы более эффективно достичь желаемого результата в процессе формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов.

**Gladkova Ol'ga Konstantinovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ELEMENTS OF INTENSIVE METHODS FOR TEACHING A SECOND LANGUAGE TO STUDENTS  
OF LINGUISTICS**

**KEYWORDS:** teaching a second foreign language; peculiarities of teaching; motivation; elements of intensive methods; discussing material in advance; drilling; communication practice; situation-based tasks; role-play.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of teaching a second foreign language to students specializing in Linguistics and some methods to solve this problem. Inclusion of elements of Intensive Foreign Language Teaching into practical classes in a second language can be one of them. Intensive Teaching Methods have been designed and widely used in Language-Teaching Courses. The use of such teaching methods has proved to be successful. The article under consideration presents goals and tasks of a practical course in a second foreign language for students specializing in Linguistics. The article also regards the problem of lack of classroom time devoted to studying the course which causes difficulties in achieving the goals. The possibility to use elements of intensive teaching such as, e.g., discussing material in advance in introducing new material, training language material with the help of backup resources of students, communication practice in real/life situations, and role-playing during classes in a second language would allow to gain the desired results more effectively.

Дисциплина «Практический курс второго иностранного языка (немецкого)» относится к базовой части профессионального цикла студентов-лингвистов. Целью данного курса является обучение студентов практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения немецкого языка как второго иностранного в широком спектре ситуаций повседневного и профессионального общения, отвечающем уровню современных требований.

В программе курса решаются следующие задачи.

1. Формирование у студентов системы знаний об основных явлениях немецкого языка, их сходстве и отличиях от аналогич-

ных явлений родного языка, а также функционировании этих явлений в речи в качестве основы для практического применения.

2. Развитие рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо.

3. Формирование системы представлений о стране изучаемого языка (география, политическое устройство, культурное наследие, традиции и т. д.) в контексте воспитания толерантности к культуре других народов, с одной стороны, и национального самосознания – с другой.

4. Привитие культуры делового и повседневного общения на немецком языке с учетом норм речевого поведения его носителей.

5. Развитие у студентов способности и готовности использовать немецкий язык для решения коммуникативных задач в ситуациях межкультурного взаимодействия.

6. Определение места и важности немецкого языка в языковой ситуации современного мира.

Поставленные задачи требуют серьезного подхода к обучению данной дисциплине. К сожалению, количество часов, отведенное на изучение курса, не позволяет детально останавливаться на многих языковых и речевых блоках. Поэтому поиск путей интенсификации изучения второго иностранного языка является актуальным.

Одним из решений данной проблемы может быть включение отдельных приемов интенсивной методики в процесс обучения второму иностранному языку. Интенсивное обучение – усиленное обучение, направленное на овладение иностранным языком, опирающееся на психологические резервы личности обучающихся, в особенности на управление общением преподавателя с учащимися, учеников между собой, сводящееся к ускорению процесса обучения иностранному языку при минимальных энергетических затратах учащегося и обычно осуществляемое в ограниченные сроки [13, с. 3].

Для реализации активизирующей и интенсифицирующей функции интенсивных методов используется база, приобретенная обучающимися за предшествующие годы, в частности, сформированная коммуникативная компетенция по первому иностранному языку.

Интенсивная методика обучения иностранному языку приобрела в последнее время особую популярность. Результативными моментами, подтверждающими ее эффективность, являются:

- активное использование усвоенных знаний и учений в практике устно-речевого общения на иностранном языке;

- быстрый перенос усвоенных речевых единиц в варьируемые ситуации общения;

- создание мотивации обучения через форму неформального общения, приближенного к реальному;

- предъявление и усвоение за короткий промежуток времени большого количества лексических, грамматических, речевых единиц;

- высокая результативность обучения: на первых занятиях студенты общаются на изучаемом иностранном языке;

- преодоление психологических барьеров страха перед говорением на иностранном языке и перед возможностью сделать ошибку.

Интенсивные методы обучения иностранным языкам имеют ряд отличий от

традиционных, основными из которых являются следующие:

- минимально необходимый срок в интенсивном обучении при максимально возможном объеме учебного материала;

- максимальное использование всех резервов личности обучаемых в условиях коммуникативного взаимодействия [6, с. 69].

В полной мере использование интенсивной методики на занятиях по второму иностранному языку для студентов-лингвистов невозможно. Интенсивная методика имеет свою специфику как в плане организации занятий, так и в методических приемах работы над языковым и речевым материалом. Мы будем говорить лишь об элементах данной методики, которые бы могли позволить за отведенное количество часов на изучение дисциплины достигнуть необходимых результатов, предполагаемых целью курса.

В плане общих положений организации занятий в языковых центрах по интенсивной методике и в студенческих группах вузов имеется определенное сходство, в частности, количество обучаемых в группах составляет 10-12 человек, взрослая аудитория имеет достаточный информационный запас, языковую базу, потребности, мотивацию и сознательность в изучении иностранного языка.

Основным принципом организации процесса интенсивного обучения является устное опережение. Этот принцип можно взять за основу обучения студентов-лингвистов второму иностранному языку на начальном этапе. Предъявление учебного материала первой темы «Знакомство» осуществляется без зрительной опоры на текст. Лексические единицы и грамматические структуры вводятся в коротких предложениях и, как показывает практика, быстро усваиваются. На первых занятиях наблюдается высокая мотивация, интерес, новизна. Осознание студентами того, что без особых усилий они усваивают разговорную лексику, употребляя ее в конкретных ситуациях определенной темы, подготавливает мотивационную почву для дальнейшего позитивного настроения на изучение второго иностранного языка.

Активная тренировка и практика в общении являются в интенсивном обучении основными этапами работы над языковым и речевым материалом. Приемы работы на этих этапах, используемые в интенсивной методике, могут применяться на занятиях по второму иностранному языку. Усвоение языкового материала осуществляется в тренинге, который нацелен на овладение как правилами комбинирования, так и целыми блоками, легко репродуцируемыми обучаемыми в соответствующей реальной коммуникативной обстановке, что способствует в после-

дующем формированию речевых умений и навыков. Работу необходимо строить с учетом соблюдения условий формирования таких речевых навыков, как предваряющее слушание речи, имитация, использование механизма аналогии, непровольного запоминания, многообразие ситуативных условий, однотипность речевого образца, комплексность усвоения (сочетание слуховых, зрительных и двигательных образцов) и др. На данном этапе коммуникативные задания имеют жесткие рамки, предопределяющие выбор и употребление языковых и речевых средств. Преподаватель является здесь активным участником общения.

Следующим шагом является практика в общении. В интенсивном курсе обучаемый учится общаться через действие, максимально приближенное к реальным условиям. При этом речевые операции формируются путем приспособления речевого действия к условиям его выполнения. Это возможно благодаря осмыслению любого акта речевой деятельности и заинтересованности обучаемого в его выполнении. При организации практики в иноязычном общении на занятиях по второму иностранному языку можно опираться на опыт интенсивной методики по свободному и творческому использованию учебного материала всех пройденных уроков в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность обучаемых. На этом этапе мы синтезируем весь усвоенный материал и включаем речевые действия в состав деятельности, способной выполнить функцию полноценного общения. Выбор и употребление языковых средств здесь определяется самими студентами так же, как и линия его речевого поведения. Позиция преподавателя на этом этапе меняется. Он лишь обрисовывает ситуацию, снимает жесткие рамки заданий, стимулирует активность речевого поведения студентов [11, с. 37].

Интенсивная методика строится на организации совместной деятельности обучаемых, так как она направлена на снятие всех барьеров, препятствующих осуществлению коммуникации, в частности, на изу-

чаемом языке. Она предполагает постоянную комбинацию различных форм взаимодействия студентов в зависимости от этапов работы над языковым и речевым материалом. Так, если задания являются однотипными, то решать задачу можно в парах. Если задания дополняют друг друга, то выполнять их можно в малой группе. Тогда, когда формируется единое мнение и необходимо принятие одного решения по какому-либо вопросу, то в решении коммуникативной задачи принимает участие вся группа. Кроме этого, важным является соревновательный компонент, при котором предполагается соревнование или взаимодействие двух команд в отстаивании точки зрения, решении поставленной задачи.

Активно включаемые в схему занятий по интенсивной методике игровые приемы и прием предъявления текстового материала под музыку могут также использоваться на занятиях по второму иностранному языку для студентов, в частности, на завершающем этапе обучения, когда основной задачей становится активизация приобретенных ранее умений и формирование на их базе более высокого уровня коммуникативной иноязычной компетенции. Ролевые игры, с одной стороны, создают комфортный психологический климат на занятии, непринужденную увлекательную обстановку, с другой стороны, необходимые условия для правильного выполнения речевых действий. Прием предъявления текста под музыку является необычным с точки зрения традиционной методики, но интересным и успешным для восприятия материала. Правильно подобранное музыкальное сопровождение выполняет функцию снятия психологического напряжения, страхов, препятствующих пониманию содержания текста.

Важно отметить, что умелое сочетание приемов интенсивной и традиционной методик позволит создать на занятиях хорошие мотивационные условия для изучения второго иностранного языка и более успешно достичь предполагаемых результатов в его овладении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. №4. С. 24-29
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2005.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004.
4. Денисова Л. Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе // Иностранные языки в школе. 1995. №4. С. 6-12
5. Елухина Н. В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавании иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 1990. №6. С. 7.
6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1980. №2. С. 67-73.
7. Китайгородская Г. А. Интенсивный курс. М. : МГУ, 1979.
8. Китайгородская Г. А., Леонтьев А. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение // Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам : сб. ст. М., 1981.

9. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам : сб. ст. М., 1971. Вып. 1. С. 9-17.
10. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Минск, 2003.
11. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1983.
12. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. 2003. №6.
13. Полат Е. С. Новые педагогические технологии в системе образования. М. : Владос, 2001.
14. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж : Истоки, 1996.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002.

#### REFERENCES

1. Bim I. L. Nekotorye aktual'nye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2001. №4. S. 24-29
2. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. M. : Prosveshchenie, 2005.
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. M. : Akademiya, 2004.
4. Denisova L. G. Mesto intensivnoy metodiki v sisteme obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole // Inostrannye yazyki v shkole. 1995. №4. S. 6-12
5. Elukhina N. V. O vkluchenii elementov intensivnogo obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka v sredney shkole // Inostrannye yazyki v shkole. 1990. №6. S. 7.
6. Kitaygorodskaya G. A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 1980. №2. S. 67-73.
7. Kitaygorodskaya G. A. Intensivnyy kurs. M. : MGU, 1979.
8. Kitaygorodskaya G. A., Leont'ev A. A. Soderzhanie i granitsy ponyatiya intensivnoe obuchenie // Metodika i psikhologiya intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam : sb. st. M., 1981.
9. Lozanov G. Suggestopediya pri obuchenii inostrannym yazykam // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam : sb. st. M., 1971. Vyp. 1. S. 9-17.
10. Passov E. I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie. Minsk, 2003.
11. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M., 1983.
12. Passov E. I., Kuzovlev V. P., Korostelev V. S. Tsel' obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape razvitiya obshchestva // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. №6.
13. Polat E. S. Novye pedagogicheskie tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M. : Vlados, 2001.
14. Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur. Voronezh : Istoki, 1996.
15. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : bazovyy kurs lektsiy. M. : Prosveshchenie, 2002.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГЧНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### Гузева Анна Игоревна,

ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 368; e-mail: anna.guzeva2012@mail.ru.

## МЕСТО ИНДИВИДУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** оценивание; индивидуально ориентированное оценивание; коммуникативная иноязычная компетенция; профессиональное образование; учебно-познавательная компетенция; практический курс иностранного языка.

**АННОТАЦИЯ.** В статье освещается проблема реализации индивидуально ориентированного оценивания и его применения в сфере профессионального образования, в частности, при обучении английскому языку. Необходимость применения такого рода оценивания продиктована требованиями Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования и заключается в подготовке студентов – будущих учителей – к дальнейшему развитию и самообразованию в выбранной профессиональной сфере деятельности. Таким образом, индивидуально ориентированное оценивание может считаться средством, направленным на реализацию данного требования, поскольку оно предоставляет возможность и преподавателям, и студентам пошагово отслеживать развитие речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности, которые ведут к формированию коммуникативной иноязычной компетенции. В статье также приводится одна из возможных форм для реализации этого вида оценивания. Эта форма учитывает составляющие коммуникативной иноязычной компетенции, а именно: языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную, – и позволяет представить в развернутом виде получаемый студентом «традиционный» балл по итогам изучения темы. В итоге отметка становится информативно нагруженной. А включение в качестве отдельного компонента учета характера и объема выполненного учебного труда каждым студентом еще и персонализирует ее.

### Guzeva Anna Igorevna,

Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## PLACE OF INDIVIDUAL-ORIENTED EVALUATION IN PROFESSIONAL EDUCATION

**KEYWORDS:** evaluation; individual-oriented evaluation; communicative competence; professional education; learning competence; practical course of a foreign language.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of individual-oriented evaluation and its implementation in the field of professional education, and teaching English as a foreign language in particular. The necessity of such kind of evaluation is brought about by the requirement of the Federal State Educational Standard of Higher Education, which requires to train students – future teachers – for their further development and self-realization in the chosen professional field. Thus, individual-oriented evaluation may be considered as a means for meeting the requirement as it gives an opportunity to both teachers and students to reveal step-by-step growth of various skills and speech habits that make up students' communicative competence in a foreign language. The article also throws light on one of the possible forms for such evaluation. This form includes all constituent parts of the communicative competence: language, speech, study, socio-cultural and compensatory competences; it also allows the teacher to explicitly present the "traditional" mark that a student receives at the end of a topic. As a result the mark becomes informative. Besides, by including the quality and amount of study work done into the mark as its separate component, evaluation becomes personalized.

Согласно социальному заказу, зафиксированному в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (уровень бакалавриата) по направлению «050100 – Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»), требуется подготовить выпускников, способных к дальнейшему «профессиональному самообразованию» в рамках осваиваемых дисциплин [10].

За всей простотой и лаконичностью данного требования, однако, скрывается целый комплекс умений, овладение которыми предполагает целенаправленную работу со стороны и преподавателя, и самого

студента. В первую очередь это касается так называемых универсальных учебных действий, которые являются залогом успешности осуществляемой студентом учебной деятельности при освоении им предметного содержания, что достигается, согласно Н. Д. Гальсковой [2], И. А. Зимней [3], Н. Ф. Коряковцевой [4], А. В. Хуторского [11], за счет субъект-субъектного взаимодействия.

Не следует забывать при этом, что уровень профессионального образования, и в частности высшего, предполагает овладение профессией прежде и превыше всего. В этой связи актуальным оказывается сле-

дующее противоречие: как выполнить социальный заказ, одновременно и целенаправленно развивая у студентов умение учиться и давая им профессию? Ведь, с одной стороны, одно не противоречит другому, а с другой, каждое имеет свою специфику и требует отдельного внимания и временных затрат.

Отвечая на данный вопрос, обратим внимание еще на один немаловажный аспект. Универсальные учебные действия метапредметны (то есть их можно развивать далеко не только за счет ресурсов данной учебной дисциплины), но при этом они интегрированы в саму цель «Практического курса иностранного языка» в виде учебно-познавательной компетенции.

Интегративность цели обучения как конечного образовательного результата – формирование и развитие коммуникативной иноязычной компетенции – предопределяет и специфику содержания обучения, в котором можно выделить как процессуальную, так и предметную стороны. И если при этом последняя с необходимостью предполагает изучение сфер, тем и ситуаций общения, согласно рабочей учебной программе для данного года обучения студентов, и не представляет особой сложности для ее реализации, то процессуальная требует тщательной проработки, поскольку, по Г. В. Роговой [9], включает в себя лингвистический, психологический и методологический компоненты.

Еще большую сложность несет в себе процесс оценивания, если мы хотим добиться его развернутости, комплексности и максимально возможной объективности. Так, получая свой традиционный балл в виде «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно», студент далеко не всегда может ясно себе представлять, какие именно знания, умения и навыки требуют отдельного к себе внимания и в каком объеме. При этом хотелось бы особо подчеркнуть, что мы намеренно не называем их языковыми или речевыми. Ведь если еще раз взглянуть в специфику содержания дисциплины «Практический курс иностранного языка» [8] и конечного результата обучения, то можно увидеть, что речь там идет не только о речевых навыках и умениях, лежащих в основе языковой и речевой компетенций, и не только о знаниях иноязычной и родной культуры, умениях межкультурного взаимодействия (то есть социокультурной компетенции). Это все на поверхности. Куда сложнее оценить умения студентов использовать языковую догадку,

чувье, различные стратегии речевого взаимодействия, невербальные средства при дефиците языковых (то есть компенсаторную компетенцию) и, что еще сложнее, их умения организовывать свою учебную деятельность, в том числе самостоятельную (то есть учебно-познавательную компетенцию).

Следует признать, что чаще всего объем и характер проделанного учебного труда, продвижение вперед, «топтание на месте» или регресс каждого отдельно взятого студента остаются отмеченными только на словах и не находят своего должного отражения в текущей и итоговой отметке. Между тем, если мы говорим о профессиональном образовании, то отсутствие готовности, способности, или даже просто желания, работать, отчитываться в проделанной работе и нести ответственность за полученный результат может иметь далеко идущие последствия, особенно принимая во внимание тот факт, что перед нами будущие учителя: «Научи себя учиться – научишь и другого». Однако чтобы достичь этого, нужно научиться соотносить результаты с заявленными целями, пошагово выявлять свои слабые места – значит, остро встает необходимость развернуть содержание получаемых отметок.

Решение этой проблемы представляется возможным за счет использования индивидуально ориентированного оценивания, наряду с традиционным. Одной из первых об индивидуальной ориентации учителя заговорила Г. Ю. Ксензова [5], рассмотрев оценочную деятельность с точки зрения педагогической психологии. Кроме того, Ch. Coombe и L. Barlow [12] на примере портфолио показывают, что рефлексивный компонент всегда персонализирует процесс оценивания; а D. Rogier подчеркивает, что правильно организованный процесс оценивания всегда «предлагает диагностическую информацию как для студентов, так и для преподавателей» [15, с. 3].

Учтем данные положения и продемонстрируем возможности применения индивидуально ориентированного оценивания в профессиональном образовании при подготовке будущих учителей английского языка. Согласно рабочей учебной программе по дисциплине «Практический курс иностранного языка (английский)» [8] одной из тем, подлежащей усвоению второкурсниками, выступает «Choosing a Career» («Выбор профессии»). Определим зачетные работы по каждому виду речевой деятельности в рамках данной темы и оформим в табличной форме для удобства оценивания (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Пример оценочной формы языковой и речевой компетенций**

<b>Language and Speech Competences</b>			
<i>Speaking</i>	<i>Career Planning (monologue)</i>	<i>Difficulties awaiting young teachers (dialogue)</i>	<i>Job Interview (dialogue)</i>
Phonetics	5	5	5
Lexis	4	4	5
Grammar	3	4	4
Content	4	5	5
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>
<i>Writing</i>	<i>Dictation</i>	<i>Exposition</i>	<i>Resume &amp; Letter of Application</i>
Lexis	-	4	5
Grammar	3	3	4
Content	-	5	4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4,3</b>
<i>Reading</i>	<i>“Anne Meets her Class” (for detail) [7, c. 10]</i>	<i>“Make Your Job Work for You” (skimming) [1, c. 65]</i>	<i>“I didn’t get where I’m today without...” (scanning) [14, c.4]</i>
Pre-reading	4	4	5
While-reading	4	4	5
Post-reading	5	4	4
<b>Total</b>	<b>4,3</b>	<b>4</b>	<b>4,7</b>
<i>Listening</i>	<i>“What makes people happy at work” (scanning) [14, c. 6]</i>	<i>“Working where the grass is always greener” (skimming) [14, c. 6]</i>	<i>Job Interview (for detail) [13, c. 25]</i>
Pre-listening	4	4	5
While-listening	3	4	4
Post-listening	3	4	4
<b>Total</b>	<b>3,3</b>	<b>4</b>	<b>4,3</b>

Предложенная оценочная форма позволяет в развернутом виде представить процесс оценивания речевых навыков и умений как в продуктивных, так и в рецептивных видах речевой деятельности. При этом в рецептивных видах учитывается качество работы студента на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, каждый из которых направлен на решение конкретных задач в зависимости от вида чтения или аудирования (вид указан в скобках после названия текста). В продуктивных же видах необходимо отдельно оценить содержательную, лексическую, грамматическую, а также произносительную (в говорении) стороны, чтобы и преподаватель, и студент смогли скорректировать свою дальнейшую работу в соответствии с полученными результатами.

Данная оценочная форма действительно оказывается информативной. Даже при беглом анализе нетрудно заметить, что у студента фонетический навык говорения сформирован на высоком уровне, в то время как грамматическая сторона говорения, и в особенности письма, заслуживает более пристального внимания. Этот факт становится очевидным не только преподавателю, но и самому студенту, а значит, следует ожидать от него большей работы в данном направлении.

Очевиден и другой факт: можно говорить о тенденции повышения качества у этого студента поэтапной работы над текстом, в том числе и аудиотекстом.

Обычно в рабочих учебных программах хорошо разработаны критерии оценивания именно языковой и речевой компетенций, а потому не представляет особой сложности внедрение в практику представленной выше оценочной формы. В то же время следует признать, что социокультурная, учебно-познавательная и компенсаторная компетенция, несмотря на заявленное их равноправие как составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, незаслуженно остаются в тени в процессе оценивания. Как показывает практика, при выставлении отметки преподаватель ориентируется преимущественно на речевые навыки и умения. Но речевые навыки и умения не есть иноязычная коммуникативная компетенция.

В этой связи следует обратить внимание на следующую оценочную форму (см. таблицу 2).

Первый раздел данной формы посвящен оцениванию социокультурной компетенции студентов. Во-первых, он включает в себя результаты теста о культурных особенностях страны изучаемого языка в рамках темы общения (например, “Choosing a Career”). Во-вторых, в отметке учитывается умение студента самостоятельно находить по теме дополнительный социокультурный материал о родной и иноязычной культурах и представлять его в виде докладов, в том числе с использованием современных технических средств обучения. В качестве примеров можно привести: “Take Your Child to Work Day”, “Teenagers’ Summer Holidays:

to work or not to work?», «Glass Ceiling: etymology». Так, доклад «Возьми ребенка на работу», посвященный дню, который ежегодно проводится в США, Канаде, Австралии, позволил студентам не только обогатить свои знания о странах изучаемого языка, но и обсудить педагогическую значимость такого рода проектов, в том числе и их возможное проведение в нашей стране. Презентация «Летние каникулы для тинейджера: работать или нет?» затронула и личный опыт студентов, была сделана попытка провести параллели между отноше-

нием подростков Западной Европы, Америки и России к возможности самостоятельно заработать карманные деньги. Пример темы третьего доклада свидетельствует о наличии интереса студента к лингвистическим исследованиям: с одной стороны, он задумался о происхождении самого термина «стеклянный потолок» (буквально) как барьер при продвижении по службе, а с другой стороны, попытался отыскать исторические корни данного социокультурного феномена.

Таблица 2

**Пример оценочной формы социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной компетенций**

Sociocultural Competence		Study Competence		Compensatory Competence	
Test	4	Amount of the credit tasks done (mark)	5	Organization of a didactic game	5
Peculiarities of their culture pertaining to the topic (report)	3	Attendance (mark)	5	Participation in a didactic game	4
Our cultural peculiarities pertaining to the topic (report)	3	Vocabulary & Speech Patterns Bank	4	Participation in a didactic game	4
		Extensive Reading (organization of independent work)	5		
<b>Total</b>	<b>3,3</b>	<b>Total</b>	<b>4,8</b>	<b>Total</b>	<b>4,3</b>

Таким образом, привлекая внимание к необходимости оценивания «в чистом виде» социокультурной компетенции, мы стимулируем поисковую и речемыслительную деятельность студентов, расширяем их кругозор, обогащаем содержание обучения иностранному языку в этом направлении и, согласно А. Н. Мурзич, готовим будущих выпускников к культурно-образовательной деятельности, которая «является неотъемлемой частью работы учителя» [6, с. 35]. При этом обучающиеся вправе самостоятельно определяться с темой доклада.

Второй раздел направлен на оценивание учебно-познавательной компетенции, при этом в отметке отражены количество выполненных зачетных заданий, посещаемость (если мы говорим о студентах очного отделения), ведение тематического словаря (в него включаются и речевые клише), а также организация самостоятельной учебной деятельности студентов в виде экстенсивного чтения. В этой связи преподаватель должен разработать шкалу перевода количества засчитанных «контрольных пунктов» формы и отработанных аудиторно занятий в традиционные баллы. Тем самым появится возможность учесть в итоговой отметке по теме и качество проделанного учебного труда, и его количество, что, в свою очередь, должно мотивировать обучающихся к систематичной, регулярной работе в институте и дома.

Третий раздел призван не только оценить компенсаторную компетенцию студентов, но и стимулировать их к ее развитию за

счет выполнения ими заданий по самостоятельной организации дидактической игры или фрагмента урока (не будем забывать, что мы имеем дело с будущими учителями), а также участию в таковых, организованных их одноклассниками. Эти дидактические игры должны иметь своей целью развитие умений использовать языковую или контекстуальную догадку, невербальные средства, различные стратегии речевого взаимодействия и так далее – словом, все то, что обеспечивало бы эффективность иноязычной коммуникации и все то, что при традиционном оценивании составляет лишь фон и редко когда учитывается в итоговой отметке «иноязычной коммуникативной компетенции».

И дело не в том, что преподаватель «не хочет» учитывать эти умения, а в том, что у него нет удобного инструмента, а потому акцент и сдвигается в сторону преимущественно речевых навыков и умений в рамках темы. В итоге эти умения приходится выделить отдельно – «оценить в чистом виде», хотя никто и не отрицает, что они, как невидимое звено, оказываются вплетенными, в большей или меньшей степени, во все выше упомянутые зачетные задания (см. таблицы 1, 2). Основой для таких дидактических игр может послужить усваиваемый лексико-грамматический, речевой материал, затрагиваемые в ходе обсуждения проблемы.

В итоге без отказа от традиционного оценивания нам удается реализовать его индивидуально ориентированный характер за счет применения информативных, раз-



вернутых оценочных форм. Другими словами, получая по теме свой заработанный балл (равный среднеарифметическому двух частей оценочной формы) в виде «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», каждый студент четко себе представляет, из чего складываются его достижения и над какими сторонами иноязычной коммуникативной компетенции ему предстоит еще работать.

Указанный характер оценивания, на наш взгляд, необходим в профессиональном образовании, поскольку именно он должен подготовить будущих выпускников с ответственностью подходить к развитию профессиональных качеств в выбранной сфере деятельности и способствовать их дальнейшему самообразованию, как этого требует социальный заказ.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык для студентов языковых вузов. Второй этап обучения : учебник / Г. Н. Зыкова, Л. А. Кочетова, А. М. Лебедев и др. М. : Астрель: АСТ, 2006.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М. : АРКТИ, 2002.
5. Ксензова Г. А. Оценочная деятельность учителя. М. : Пед. о-во России, 2001.
6. Мурзич А. Н. Формирование готовности студентов педагогических вузов к культурно-образовательной деятельности при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015.
7. Практический курс английского языка. 2 курс : учеб. для студентов вузов / под ред. В. Д. Аракина. М. : ВЛАДОС, 2014.
8. Рабочая учебная программа по дисциплине «Практический курс иностранного языка» для ООП 050100 – Педагогическое образование. Профиль: Иностранный язык (английский)» по циклу Б. З. В. 02 (2 курс) / сост. Е. М. Суменкова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
9. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) URL: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф).
11. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М. : Академия 2008.
12. Coombe Ch., Barlow L. The Reflective Portfolio: Two Case Studies from the United Arab Emirates // English Teaching Forum. 2004. Vol. 42/1. P. 18-23.
13. Falla T., Davies P. Solutions: Advanced Student's Book. Oxford University Press, 2014.
14. Oxenden Cl., Latham-Koenig Ch. New English File: Advanced Student's Book. Oxford University Press, 2014.
15. Rogier D. Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning // English Teaching Forum. 2014. Vol. 52/3. P. 2-13.

### REFERENCES

1. Angliyskiy yazyk dlya studentov yazykovykh vuzov. Vtoroy etap obucheniya : uchebnyk / G. N. Zykova, L. A. Kochetova, A. M. Lebedev i dr. M. : Astrel': AST, 2006.
2. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. M. : ARKTI, 2003.
3. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M. : Logos, 2004.
4. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostranny yazyk. M. : ARKTI, 2002.
5. Ksenzova G. A. Otsenoch'naya deyatel'nost' uchitelya. M. : Ped. o-vo Rossii, 2001.
6. Murzich A. N. Formirovaniye gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k kul'turno-obrazovatel'noy deyatel'nosti pri obuchenii inostrannomu yazyku : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2015.
7. Prakticheskiy kurs angliyskogo yazyka. 2 kurs : ucheb. dlya studentov vuzov / pod red. V. D. Arakina. M. : VLADOS, 2014.
8. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Prakticheskiy kurs inostrannogo yazyka» dlya OOP 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Profil': Inostranny yazyk (angliyskiy)» po tsiklu B. Z. V. 02 (2 kurs) / sost. E. M. Sumenkova; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.
9. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. M. : Prosveshchenie, 1991.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 788) (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.) URL: [minobrnauki.rf](http://minobrnauki.rf).
11. Khutorskoy A. V. Pedagogicheskaya innovatika. M. : Akademiya 2008.
12. Coombe Ch., Barlow L. The Reflective Portfolio: Two Case Studies from the United Arab Emirates // English Teaching Forum. 2004. Vol. 42/1. P. 18-23.
13. Falla T., Davies P. Solutions: Advanced Student's Book. Oxford University Press, 2014.
14. Oxenden Cl., Latham-Koenig Ch. New English File: Advanced Student's Book. Oxford University Press, 2014.
15. Rogier D. Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning // English Teaching Forum. 2014. Vol. 52/3. P. 2-13.

**Ерофеева Елена Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков, Институт иностранных языков, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru.

### **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДВУХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПЯТИЛЕТНЕГО БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ИИЯ УРГПУ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** пятилетний бакалавриат; совмещенные профили; французский и английский языки; основная образовательная программа; федеральный государственный образовательный стандарт; трудоемкость профилей; профессиональная мобильность выпускников.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема проектирования и реализации образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» со сдвоенным профилем «Иностранный язык (Французский и английский)». Автор приводит в хронологическом порядке перечень нормативных документов, позволяющих педагогическим вузам проектировать новые образовательные программы с двумя профилями подготовки. Делается вывод о том, что пятилетняя подготовка бакалавров по двум профилям обеспечит выпускникам полную занятость, профессиональную мобильность и конкурентоспособность на рынке труда и, следовательно, социальную защищенность. Цели и задачи пятилетнего бакалавриата раскрываются через сопоставительный анализ стандартов ФГОС ВПО с 4-летним и 5-летним сроком обучения. Более детально анализируется трудоемкость 4-летнего и 5-летнего стандартов. Ее увеличение происходит в основном за счет расширения вариативной части. В статье дается исторический обзор образовательной деятельности ИИЯ с момента его основания, приводятся данные по результатам мониторинга перспективных потребностей уральского региона в педагогических кадрах. Отмечается также, что актуальные задачи развития системы образования, существующая международная политика в области образования расширяют перспективы для трудоустройства выпускников ИИЯ. Во второй части статьи на примере опыта ИИЯ УрГПУ представлена структура учебного плана подготовки бакалавра по двум профилям (французский и английский языки). Профили содержательно равноправны и реализуются параллельно. Рассматриваются особенности предлагаемого учебного плана. Перечисляются дисциплины по выбору студента. Делается вывод о том, что сохранение преемственности и устранение дублирования в содержании дисциплин профессионального цикла являются залогом успешного решения задачи по созданию и реализации общеобразовательной программы с совмещенными профилями.

**Erofeeva Elena Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Romanic Languages Department, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State Economical University, Ekaterinburg.

### **FOREIGN LANGUAGES TEACHER TRAINING AND DOUBLE MAJOR BACCALAUREATE (FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES) PROVIDED BY THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES, USPU**

**KEYWORDS:** double major baccalaureate; French and English languages for occupational purposes; teacher training program; federal education standard; profile modules; bachelor career mobility.

**ABSTRACT.** The article addresses the problem of construction and implementation of double major baccalaureate (French and English languages) for intending teachers. The author provides a chronological list of normative documents giving pedagogical universities an opportunity to project curricula with two profiles. One can draw a conclusion that a 5-year double-profile bachelor course will guarantee the graduates a full-time job, occupational mobility, competitiveness in the labor market and thus welfare safety. The aim and the objectives of the 5-year bachelor course are revealed through a contrastive analysis of standards for higher education for the 4-year and 5-year bachelor courses. The more detailed analysis of labor intensity of the 4-year and 5-year bachelor courses is given. The article provides a historical review of educational activity of the Institute of Foreign Languages since its foundation and the data of monitoring the prospective needs for the pedagogical staff in the Ural Region. The article also highlights the fact that the crucial tasks of the education system development and the existing international policy in the sphere of education broaden the prospectives for IFL graduates' employment. The second part of the article presents the structure of the curriculum for the double-profile bachelor course (French and English), based on the experience carried out in IFL USPU. The profiles are equal in the contents and are realized in parallel. The peculiarities of the suggested curriculum are being considered in the article. There is a description of optional courses for students. The author concludes that preserving institutional memory and avoiding duplication in the contents of professional cycle disciplines are key to the successful implementation of such tasks as creation and realization of a curriculum with two combined profiles.

**П**ятилетний бакалавриат, с инициативой о введении которого Московский педагогический государственный

университет выступил еще в 2008 году, свою главную цель видит в подготовке учителей нового поколения [7; 15]. Эта инициа-

тива получила нормативное закрепление в Постановлении Правительства РФ №1136 от 30 декабря 2009 года, разрешающем подготовку бакалавров по направлению «Педагогическое образование» одновременно по двум профилям «с иным сроком обучения» [5]. Затем на государственном уровне Приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. № 46 был утвержден ФГОС ВПО по направлению 050100 Педагогическое образование (бакалавриат, 5 лет), разработанный МПГУ [13]. Направление бакалавриата «Педагогическое образование» со сроком реализации 5 лет включено в Перечень соответствий..., утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 февраля 2011 года № 201 [4]. Наконец, в 2013 году появился новый ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), который на данный момент не утвержден приказом Министерства образования РФ [14].

Таким образом, нормативная база, в соответствии с которой уже в 2011 году можно было объявить прием абитуриентов на образовательную программу пятилетнего бакалавриата, дает возможность педагогическим вузам проектировать новые программы и обновлять программы действующие.

Идея пятилетней подготовки бакалавров одновременно по двум профилям содержит возможности обеспечения качества образования, учета потребностей конкретного региона, бакалавры с такой подготовкой особенно привлекательны на рынке образовательных услуг. Многопрофильная подготовка позволит выпускникам быстрее адаптироваться к изменениям, обеспечит полную занятость учителей, а значит, будет способствовать закреплению молодых педагогов в системе образования. Подавляющее большинство педагогических вузов страны в 2012 году объявили прием абитуриентов на программы пятилетнего бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

Естественно, что введение новой образовательной модели вызвало немало вопросов: Каковы цели и задачи пятилетнего бакалавриата? В чем его отличия от традиционной пятилетней подготовки специалистов и других моделей подготовки педагогических кадров? Какие профили рекомендуются совмещать? и др.

В основе ОП с совмещенными профилями лежит ФГОС ВПО 5-летнего бакалавриата, поэтому необходимо остановиться на особенностях этого стандарта, его принципиальных отличиях от стандарта со сроком 4 года [12]. Сравнительную характеристику двух стандартов можно найти во многих работах [2; 9; 10]. Анализ ФГОС с одним и ФГОС с двумя профилями показал следую-

щее: принципиальных отличий в структуре и содержании нет. Однако, их различная профессиональная направленность (4-летний бакалавриат ставит задачи формирования общепедагогических компетенций, а стандарт 5-летнего бакалавриата направлен на подготовку выпускника для работы по двум школьным предметам) влечет за собой отличия в нормативном сроке обучения, общей трудоемкости ОП, видах профессиональной деятельности, профессиональных задачах, количестве государственных экзаменов.

Оба профиля являются равнозначными по вкладу в процесс подготовки бакалавра, соответственно по трудоемкости входящих в них дисциплин. Существенные отличия имеет профессиональный цикл дисциплин, как по общей трудоемкости, так и по объему часов в базовой и вариативной части дисциплин. Студенты, обучающиеся по ОП с двумя профилями должны пройти производственную практику и сдать государственный экзамен в соответствии с направленностью каждого профиля. Возможности для расширения содержания, обеспечивающего качественную подготовку студентов по двум профилям, имеет вариативная часть каждого цикла дисциплин, факультативные дисциплины в объеме 10 зачетных единиц.

Важное место в стандарте отведено производственной практике, которая для будущего учителя является педагогической и должна осуществляться по двум профилям. Отсюда увеличение ее трудоемкости. Для проверки сформированности компетенций выпускника – учителя двух предметов – в 5-летнем бакалавриате рекомендуется использовать обе формы итоговой государственной аттестации: выпускную квалификационную работу и междисциплинарный государственный экзамен. Важно отметить, что компетентностная модель подготовки в 5-летнем бакалавриате отличается наличием в ее составе научно-исследовательской компетенции [2, с. 25].

Пятилетний ФГОС ВПО, практически не уменьшая трудоемкости одного профиля, отводит на реализацию второго профиля дополнительное время, увеличивая за счет профессионального цикла общую трудоемкость ОП на 60 з.е. (1 год подготовки). Базовая часть профессионального цикла увеличивается примерно на 10 з.е., вариативная часть увеличивается более чем на 50 з.е. Значительно увеличивается и количество дисциплин по выбору студентов (около 60 з.е. вместо 40-45 в 4-летнем бакалавриате).

Сравнение трудоемкости 4-летнего и 5-летнего стандартов показывает, что увеличение происходит в основном за счет вари-

тивной части, причем трудоемкость одного профиля в 4-летнем бакалавриате составляет около 130 з.е., а трудоемкость двух профилей в 5-летнем бакалавриате – около 180 з.е. Таким образом, на каждый профиль приходится примерно 90 з.е. Как правило, совмещаемые профили имеют общие дисциплины, которые обеспечивают их интеграцию, что позволяет при объединении уменьшить трудоемкость каждого без потери в содержании. Увеличение в 5-летних программах трудоемкости модулей по выбору студента дает дополнительные возможности углубления или расширения содержания совмещаемых профилей [2, с. 30].

В Институте иностранных языков Уральского государственного педагогического университета подготовка квалифицированных специалистов – учителей иностранного языка ведется с 1938 года. До 2010 года прием в институт осуществлялся на профессиональную образовательную программу с пятилетним сроком обучения, разработанную в соответствии с требованиями ГОС ВПО по специальности «Иностранный язык».

В связи с переходом на уровневую модель высшего образования, в 2010 году прием на первый курс был осуществлен по программе подготовки бакалавров в рамках ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (профиль Иностранный язык) с четырехлетним сроком обучения. Данный стандарт предусматривает обучение студентов на бюджетной основе только одному иностранному языку и исключает возможность их специализации, что значительно сужает сферу профессиональной деятельности выпускников. И если учителя английского языка по-прежнему востребованы на рынке труда (благодаря пресловутому «англо-американскому языковому натиску» в образовании), то профессия учителя французского языка, во многих школах переведенного в ранг второго иностранного, не обеспечивает выпускнику профессиональной мобильности на рынке труда и, следовательно, социальной защищенности. Расширение сферы деятельности учителя французского языка представляется реальным при совмещении профилей.

Традиционно профиль «Иностранный язык» совмещался с профилем «Иностранный язык», но в разных языковых комбинациях. Основанием для выбора языковой комбинации должны стать, прежде всего, запросы работодателей. Необходимо проводить мониторинг перспективных потребностей школ уральского региона в учителях двух (каких именно?) иностранных языков.

Языковая комбинация «французский и английский языки» учитывает актуальные

задачи развития системы образования, которые отражены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Эта программа предполагает переход общеобразовательных учреждений на новый ФГОС, одним из требований которого является обязательное изучение двух иностранных языков на ступени основного общего образования [1]. Также необходимо учитывать международную политику в области образования. 29 июня 2015 г. в Министерстве образования и науки РФ было подписано Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней [8]. Благодаря этому Соглашению французы-абитуриенты начиная с текущего года смогут подавать заявки на поступление в российские университеты, а российские студенты после 1 курса магистратуры смогут без проблем поступить на 2 курс уже во Франции.

Таким образом, перспективы для трудоустройства будущих учителей французского языка есть, и эти перспективы могут быть расширены благодаря реализации образовательной программы 5-летнего бакалавриата со сдвоенным профилем «Французский и английский языки». Данная программа призвана решить и ряд задач, связанных с реализацией индивидуальных образовательных траекторий студентов. Речь идет о возможности изучения на бюджетной основе двух языков, а значит, повышенной востребованности на рынке труда и полной занятости, о профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускников.

Программа подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Иностранный язык (французский и английский)», разработанная в Институте иностранных языков УрГПУ, полностью соответствует требованиям ФГОС ВПО [6]. Основная образовательная программа осваивается одновременно по двум профилям направления подготовки, которые являются равноправными. Содержание образовательной программы подготовки бакалавра сформировано из дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, математического и естественнонаучного цикла, профессионального цикла и разделов: физическая культура, учебная и производственная практики, итоговая государственная аттестация. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и

навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углубленные знания и умения для успешной профессиональной деятельности и продолжения профессионального образования в магистратуре.

Учебный план подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык (французский и английский)» имеет следующую структуру:

**Б. 1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл – 900 ч. (25 зач. ед.)**

Б. 1.1. Базовая часть – 360 ч. (10 зач. ед.)

Б. 1.2. Вариативная часть, в т.ч. курсы по выбору студента – 540 ч. (15 зач. ед.)

**Б. 2. Математический и естественнонаучный цикл – 432 ч. (12 зач. ед.)**

Б. 2.1. Базовая часть – 216 ч. (6 зач. ед.)

Б. 2.2. Вариативная часть, в т.ч. курсы по выбору студента – 216 ч. (6 зач. ед.)

**Б. 3. Профессиональный цикл – 8028 ч. (23 зач. ед.)**

Б. 3.1. Базовая часть – 1656 ч. (46 зач. ед.)

Б. 3.2. Вариативная часть, в т.ч. курсы по выбору студента – 6372 ч. (177 зач. ед.)

**Б. 4. Физическая культура – 400 ч. (2 зач. ед.)**

**Б. 5. Учебная и производственная практики – 1080 ч. (30 зач. ед.)**

**Б. 6. Итоговая государственная аттестация – 288 ч. (8 зач. ед.)**

Общая трудоемкость основной образовательной программы составляет 11128 ч. (300 зач. ед.).

Нормативный срок освоения ОП (для очной формы обучения) – 5 лет. Максимальный объем учебных занятий (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные занятия) в неделю по очной форме обучения не превышает 27 академических часов. Трудоемкость основной образовательной программы по очной форме обучения за учебный год равна 60 зачетным единицам [11].

В базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла имеется обязательный к изучению модуль «Иностранный язык». Для профиля «Иностранный язык» этот модуль представлен дисциплиной «Латинский язык». В базовой части профессионального цикла дисциплин представлены следующие модули: «Психология», «Педагогика», «Безопасность жизнедеятельности», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и здоровый образ жизни» «Методика обучения и воспитания (иностранный язык). Вариативная часть учебно-

го плана представлена следующими модулями: «Практический курс первого иностранного языка», «Практический курс второго иностранного языка», «Теоретическая фонетика», «История языка», «Лексикология», «Теоретическая грамматика», «Стилистика», «Лингвострановедение и страноведение», «Зарубежная литература и литература стран изучаемых языков», «Теория и практика перевода (1 ИЯ)», «Теория и практика перевода (2 ИЯ)», «Сравнительная типология». Изучение дисциплин, входящих в модули базовой и вариативной части, является обязательным для всех студентов.

Дисциплины (модули) по выбору студента составляют 1/3 от общего объема трудоемкости вариативной части. 60 зачетных единиц студенты получают, изучив по двум иностранным языкам такие дисциплины, как: «Практическая фонетика», «Практическая грамматика», «Домашнее чтение», «Письмо», «Аудирование», «Интерпретация текста», «Аналитическое чтение», «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Введение в спецфилологию», «Прикладной иностранный язык», «Стилистические особенности художественного перевода», «Иностранный язык для бизнеса», «Деловая корреспонденция», «Введение в прагмалингвистику» [3].

Производственная (педагогическая) практика предусмотрена по обоим профилям.

Итоговая государственная аттестация включает в себя защиту выпускной квалификационной работы и междисциплинарный государственный экзамен по каждому профилю.

По всем дисциплинам бакалавриата разработаны рабочие программы. В учебной программе каждой дисциплины четко сформулированы конечные результаты обучения в тесной связи с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ОП. По каждой дисциплине создан фонд оценочных средств, который обеспечивает контроль качества и управление процессом формирования компетенций студентов. Преподаватели используют также разные формы текущего контроля: тесты, контрольные работы, диктанты, изложения и сочинения на иностранном языке, индивидуальные консультации, подготовку рефератов и презентаций, деловые игры, дискуссии, мониторинг результатов семинарских и практических занятий.

Подводя итог, еще раз отметим, что разработка ОП в рамках 5-летнего бакалавриата основывается, прежде всего, на опыте реализации ГОС ВПО с дополнительной специальностью. Разница заключается в

том, что профили не делятся на основной и дополнительный, они содержательно равноправны, поскольку в рамках 5-летнего бакалавриата учитель должен получить полноценную готовность к преподаванию обоих предметов. Наличие опыта совмещения языков и знание содержания каждой

образовательной программы, сохранение преемственности и устранение дублирования в содержании дисциплин профессиональной подготовки – условия успешного решения поставленной задачи по разработке ОП с совмещенными профилями.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф>
2. Егорова Е. Б. Основные подходы к проектированию ООП подготовки педагогов с совмещенными профилями // 5-летний бакалавриат по направлению «Педагогическое образование»: опыт и проблемы реализации : сб. ст. / МПГУ. М., 2012. С. 22-30.
3. Ерофеева Е. В. Изучение истории становления прагмалингвистики как науки в рамках курса по выбору «Введение в прагмалингвистику» (на основе французского языка) // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 96-100.
4. Перечень соответствий..., утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 февраля 2011 года. № 201.
5. Постановление Правительства РФ от 30.12.2009 года № 1136 «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, по которым установлены иные нормативные сроки освоения ООП ВПО».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».
7. Приказ Министерства труда и защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.ig.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
8. Соглашение между правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней от 29 июня 2015 г. URL: <http://минобрнауки.рф.новости.5880>.
9. Толкачева Г. Н. Подготовка кадров для дошкольного образования в условиях 5-летнего бакалавриата // 5-летний бакалавриат по направлению «Педагогическое образование»: опыт и проблемы реализации : сб. ст. / МПГУ. М., 2012. С. 31-41.
10. Трубина Л. А. Пятилетний бакалавриат как целевая модель подготовки учителя в уровневой структуре образования // 5-летний бакалавриат по направлению «Педагогическое образование»: опыт и проблемы реализации : сб. ст. / МПГУ. М., 2012. С. 15-21.
11. Учебный план по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование. Профиль: Иностранные языки (французский и английский)». URL: <http://ifl.uspu.ru/obrazovatel'naja-deyatelnost/61/284>.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 Педагогическое образование (бакалавриат, 4 года), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 Педагогическое образование (бакалавриат, 5 лет), утвержденный приказом Министерством образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), 2013 г.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

### REFERENCES

1. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody // Ofitsial'nyy sayt Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://minobrнауки.rf>
2. Egorova E. B. Osnovnye podkhody k proektirovaniyu OOP podgotovki pedagogov s sovmeshchennymi profilyami // 5-letniy bakalavriat po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie»: opyt i problemy realizatsii : sb. st. / MPGU. M., 2012. S. 22-30.
3. Erofeeva E. V. Izuchenie istorii stanovleniya pragmalingvistiki kak nauki v ramkakh kursa po vyboru «Vvedenie v pragmalingvistiku» (na osnove frantsuzskogo yazyka) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 96-100.
4. Perechen' sootvetstviy..., utverzhdenyy Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 fevralya 2011 goda. № 201.
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2009 goda № 1136 «Ob utverzhdenii perechnya napravleniy podgotovki (spetsial'nostey) vysshego professional'nogo obrazovaniya, po kotorym ustanovleny inye normativnye sroki osvoeniya OOP VPO».
6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 19.12.2013 № 1367 «Poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury».

7. Prikaz Ministerstva truda i zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

8. Soglashenie mezhdru pravitel'stvom Rossiyskoy Federatsii i Pravitel'stvom Frantsuzskoy Respubliki o vzaimnom priznanii obrazovaniya, kvalifikatsiy i uchenykh stepeney ot 29 iyunya 2015 g. URL: <http://minobrnauki.rf.novosti.5880>.

9. Tolkacheva G. N. Podgotovka kadrov dlya doshkol'nogo obrazovaniya v usloviyakh 5-letnego bakalavriata // 5-letniy bakalavriat po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie»: opyt i problemy realizatsii : sb. st. / MPGU. M., 2012. S. 31-41.

10. Trubina L. A. Pyatiletniy bakalavriat kak tselevaya model' podgotovki uchitelya v urovnevoy strukture obrazovaniya // 5-letniy bakalavriat po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie»: opyt i problemy realizatsii : sb. st. / MPGU. M., 2012. S. 15-21.

11. Uchebnyy plan po napravleniyu 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie. Profil': Inostrannyye yazyki (frantsuzskiy i angliyskiy)». URL: <http://ifl.uspu.ru/obrazovatel'naja-deyatelnost/61/284>.

12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (bakalavriat, 4 goda), utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 788.

13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (bakalavriat, 5 let), utverzhdenyy prikazom Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF ot 17 yanvary 2011 g. № 46.

14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata), 2013 g.

15. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

**Зеленина Лилия Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ЭМОТИВНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмотивность; эмотивные высказывания; эмотивные лексические единицы; межкультурная коммуникация; эмотивный фон; эмотивная тональность; профессиональная компетенция; деловое общение.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию и анализу специфики эмотивных высказываний в деловом общении. Тематическая направленность речевых высказываний напрямую связана с поведением человека. Речевая деятельность отражает эмоциональную сторону человека. Показывается важность эмотивной составляющей в деловом дискурсе с партнерами в ситуациях как формального, так и неформального делового общения. В статье делается акцент на том, что одной из актуальных задач обучения студентов неязыкового вуза является развитие у студентов умения выражать собственные чувства, эмоции, оценки. Анализируются структура, роль и виды эмотивных высказываний при обучении студентов неязыкового вуза курсу делового общения. В статье подчеркивается, что умение строить эмотивные высказывания и активно применять их в различных ситуациях делового общения является одним из важных показателей сформированности профессиональной компетенции. Рассматривается проблема интегрирования эмотивной лексики в тезаурус делового общения, описывается сочетание информативного и эмотивного компонентов делового дискурса. Демонстрируется применение эмотивных высказываний в монологической и диалогической речи. Изучается влияние эмотивной тональности дискурса на эффективность деловых переговоров, воздействия на партнеров, создания благоприятного психологического климата в ситуациях делового общения. Проанализирован прагматический потенциал применения эмотивных высказываний в речи.

**Zelenina Liliya Evgen'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TEACHING EMOTIVE UTTERANCES IN A FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS  
OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
DEVELOPMENT**

**KEYWORDS:** emotiveness; emotive expressions; emotive lexical units; intercultural communication; emotive background; emotive tonality; professional competence; business communication.

**ABSTRACT.** The article deals with the description and analysis of the peculiarities of emotive utterances in business communication. The thematic focus of a speech utterance is closely connected with the person's behavior. Speech activity reflects the person's emotional side. The article shows the importance of the emotive component in business discourse with partners in situations of formal and non-formal business communication. The article places emphasis on the fact, that one of the relevant tasks of teaching students of a non-linguistic university is the development of students' ability to express their feelings, emotions, and evaluations. The author analyzes the structure, role and types of emotive utterances in the process of teaching students of a non-linguistic university business communication. The article specifies that the ability to produce emotive utterances and apply them actively in different situations of business communication is one of the most important indicators of acquired professional competence. The problem of integration of emotive vocabulary in a thesaurus of business communication is taken into consideration. The article describes the combination of informative and emotive components in business discourse and demonstrates the application of emotive utterances in monologue and dialogue. The article also deals with the influence of emotive tonality of discourse on the effectiveness of business negotiations and on partners, creating a favorable psychological environment in situations of business communication and describes the pragmatic potential of application of emotive utterances in speech.

**П**ри обучении иностранному языку происходит знакомство с культурой, которая отличается от родной. Язык как система выражает не только мысли, но и чувства, поскольку взаимодействие рационального и эмоционального компонентов в сознании и мышлении дает человеку возможность пережить, то, что отражает язык. Данное переживание находит отра-

жение в эмоциональном отношении языковой личности к предмету речи.

В рамках эмотиологической теории эмоции рассматриваются во взаимосвязи с когнитивными процессами. Ввиду того, что когниция эмоциогенна, она вызывает эмоции. Субъект отражает окружающий его мир, выделяя необходимое и ценное для него в определенный промежуток времени. Эмоции являются ситуативными и когни-



тивными, поскольку в их основе лежат познавательные процессы. Учитывая данный факт, выбор языковых средств выражения эмоций будет зависеть от ситуации. При коммуникации существует как минимум две системы выражения эмоций – язык тела и язык слов. Язык представляет собой главный вид знаковой системы. Данная система является неоднородной по своей структуре и включает в себя языковые и пара-языковые явления.

Эмоции находят выражение в процессе речевой деятельности, в коммуникации, которая имеет знаковый характер, является результатом совместной деятельности, в результате которой происходит взаимодействие сознаний и передача содержания. Данная знаковая цепь представляет собой коммуникативный процесс, основанный на субъект-субъектных отношениях. Передача информации от одного субъекта к другому вызывает ответные мысли, переживания, оценки, эмоции. Нормы выражения эмоций могут варьироваться от культуры к культуре.

На языковом уровне происходит трансформация эмоций в эмотивность. Эмоции вызываются, передаются, выражаются, проявляются в языке и с помощью языка. Сложно представить языковое существование индивидов без эмоций, поскольку они пронизывают все стороны человеческого бытия.

В настоящее время эмотивность присутствует в различных стилях, которые традиционно считались не эмотивными. Можно отметить, что в деловом общении присутствуют красочные презентации с эмотивным слоганом. При представлении компании, нового продукта, рекламы товара в речи присутствуют эмотивные лексические единицы, высказывания, слоганы.

«Требования к владению иностранным языком на начальном этапе содержат языковую и коммуникативную компетенции, достаточных для реализации контактов на элементарном уровне. На следующем этапе обучения осуществляется задача развития умений иноязычного общения в различных ситуациях и сферах деятельности» [6, с. 5-6]. В области устной коммуникации происходит развитие умений говорения: выражение определенных коммуникативных намерений (выражение оценки, выяснение мнения речевого партнера, выражение собственного отношения к полученной информации, выражения удовольствия / неудовольствия, одобрения / неодобрения).

На заключительном этапе среди требований к владению иностранным языком необходимо выделить наличие коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и

творческой деятельности в определенных ситуациях делового общения, зарубежного партнерства, совместного производственного и научного сотрудничества. Относительно умений иноязычного общения в плане говорения предполагается: «участие в диалоге профессионального характера, выражение различных коммуникативных намерений (совет, сожаление, радость, восхищение, удивление, недоумение, недовольство)» [6, с. 18-20].

Составители Плана-схемы типового формата ГОС ВПО третьего поколения отмечают «инвариантные компетенции: социально-личностные, гуманитарные и коммуникативные. Под компетенцией бакалавра они понимают «проявленные на практике стремления и способность (готовность) реализовывать потенциал (знания, умения, опыт, личные качества) для эффективной деятельности в профессиональных и социальных сферах» [6, с. 9-10].

Проблемы компетентного подхода в образовании широко изучались российскими учеными как в методологическом, так и теоретическом аспектах (И. А. Зимняя, Д. А. Махоткин, Т. С. Серова). Включение компетентного подхода в систему образования обусловлено сменой образовательной парадигмы. В качестве основных категорий выступают «компетенция» и «компетентность» в различном соотношении друг с другом. Бакалавр должен владеть целостной социально-профессиональной компетентностью, которая позволит ему эффективно решать профессиональные задачи и сотрудничать с зарубежными партнерами. Компетентность включает и эмоциональный компонент. «Компетентность представляет собой ситуативную категорию. Она реализуется в готовности к осуществлению определенной деятельности в определенных профессиональных или проблемных ситуациях» [3, с. 53-55; 9].

Эмоциональный компонент представляет собой один из основных параметров, который отражает прагматику его коммуникативного поведения. В. И. Шаховский полагает, что «эмоциональный компонент содержит следующие элементы: лингвокультурные коды эмоционального общения; знание эмоциональных доминант данных кодов в форме эмоциональных концептов; знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров, правил эмоционального общения с ними; знание и употребление в речи средств номинации, экспрессии и описания своих эмоций и эмоций речевого партнера» [8, с. 61-65].

Формирование и развитие эмотивных умений происходит в процессе эмоцио-

нального общения. Данные умения приобретаются в обучающей коммуникации в виде правил и приемов эмоционального взаимодействия.

Вербальное выражение чувств, эмоций, переживаний тесно связано с оценкой, ввиду того, что именно в данной категории происходит актуализация мотивов, которые побуждают человека строить высказывания определенным образом, для того, чтобы повлиять на другого человека. Необходимо отметить, что в последние годы в методике преподавания иностранных языков произошла переориентация с простого обмена информацией на взаимодействие, сотрудничество обучающихся.

Под эмотивным высказыванием мы понимаем «высказывание, содержащее эмотивные лексические единицы, отражающее эмоциональное отношение/оценку коммуниканта». При обучении деловому иностранному языку необходимо включать в обучение эмотивные лексические единицы, отражающие национальную специфику. Данные лексические единицы придают высказыванию национальный колорит, естественность, эмоциональность и используются в деловом общении для прагматических целей.

Эмотивные высказывания могут быть реализованы в монологе. Прочитав текст или просмотрев рекламный ролик, презентацию товара, обучаемый способен выразить собственную точку зрения или отношение к прочитанному/увиденному. Студенты должны осознать, что включение в высказывание эмотивных лексических единиц может оказывать сильное эмоциональное или эстетическое воздействие на партнера по общению.

Диалогическая речь является эмоциональной. Согласно Е. А. Дидковской, «эмоциональность тесно связана с категорией оценки, ввиду того, что эмоции являются отражением концептом «хорошо», «плохо». Оценка может быть эмоциональной, интеллектуальной или модальной. В эмоциональной оценке находит отражение эмоциональное состояние речевого партнера: радость, воодушевление, раздражение, гнев, сомнение. При интеллектуальной оценке происходит характеристика внутреннего

содержания предмета мысли. При модальной оценке указывается насколько достоверно, возможно, вероятно то, о чем было сообщено» [2, с. 77-78].

Необходимо отметить, что эмотивные лексические единицы, эмотивные высказывания должны изучаться наряду с нейтральными средствами выражения. При обучении приветствия деловых партнеров наряду с фразами-клише, необходимо вводить фразы, которые отражают эмоции радости от предстоящего сотрудничества. Это может быть комплимент руководителю фирмы, похвала товара и т. д. При устройстве на работу наряду с профессиональными достижениями можно добавить эмотивные высказывания, чтобы воздействовать на работодателя, убедить его в том, что Вы являетесь наиболее подходящей кандидатурой, красочно представить свои идеи. Эмотивные лексические единицы и эмотивные выражение и речевые клише могут быть введены и объяснены посредством системы упражнений. Обучение эмотивным высказываниям является важным компонентом формирования «профессиональной языковой личности».

Положительная психологическая атмосфера, положительные эмоции в процессе взаимодействия с партнерами, являются обязательным условием эффективности и успешности профессиональной деятельности. Данные характеристики непосредственно связаны с эмотивными функциями субъектов общения. Умения положительно окрашенного эмоционального коммуникативного поведения партнера при взаимодействии предполагает, что участник общения может: настроиться на положительные эмоции в ситуациях общения с деловыми партнерами; стимулировать партнера проявлять положительные эмоции; создавать и поддерживать положительный эмоциональный климат; выразить заинтересованность, радость, восхищение, интерес к партнеру, продукту, сообщаемой информации.

В заключении хотелось бы отметить, что система образования в высшей школе должна быть ориентирована на личность и готовить не только бакалавра-профессионала, а также культурного, образованного, интеллектуального и творческого человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности (основы эмотивной стилистики текста). Ташкент : Фан, 1981.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2004.
3. Гузикова В. В. Необходимость учета особенностей национальной специфики идиоматических концептов в межкультурной коммуникации // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : УрГУ, 2007. С. 40-42.
4. Дидковская Е. А. Средства выражения модальности в предложении и тексте (на материале короткого рассказа современной английской прозы) : дис. ... канд. фил. наук. Алма-Ата, 1998.

5. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи: Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия : учебное пособие. Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1990.
6. Кадачиева Х. М. Соотношение информативности и эмотивности в политическом дискурсе (на материале текстов британских СМИ) // Филологические науки. Язык, речь, речевая коммуникация : межвуз. сб. науч. тр. / Дагестанский гос. ун-т. Дагестан, 2013. С. 69-75.
7. Латыпов Р. А. Обучение иноязычным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов будущих специалистов в области информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009.
8. Мягкова Е. Ю. Когнитивная теория эмоций и исследование эмоциональности лексики. М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1991.
9. Нашкхоева М. Р. Лингвистическая концепция эмоций и эмотивности текста // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Серия: Лингвистика. 2011. № 1. С. 74-78.
10. Пиотровская Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков). Спб. : СПбГУ, 1994.
11. Походзей Г. В. Различные направления в исследованиях межкультурной коммуникации : мат-лы V междунар. науч. конф. Новосибирск : Educatio, 2014.
12. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) / сост. Е. В. Мусницкая и др. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf/01.01.htm>.
13. Прокопчик О. Д. О рациональной и эмоциональной оценке // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. №3. Т. 1. С.96-101.
14. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. №6. С. 152-155.
15. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. №9. С. 29-42.

#### REFERENCES

1. Bolotov V. I. Emotsional'nost' teksta v aspektakh yazykovoy i neyazykovoy variativnosti (osnovy emotivnoy stilistiki teksta). Tashkent : Fan, 1981.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. inostr. yaz. vyssh. ped. ucheb. zaved. M. : Akademiya, 2004.
3. Guzikova V. V. Neobkhodimost' ucheta osobennostey natsional'noy spetsifiki idiomaticheskikh kontseptov v mezhkul'turnoy kommunikatsii // Lingvistika, perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : mat-ly IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg : UrGU, 2007. S. 40-42.
4. Didkovskaya E. A. Sredstva vyrazheniya modal'nosti v predlozhenii i tekste (na materiale korotkogo rasskaza sovremennoy angliyskoy prozy) : dis. ... kand. fil. nauk. Alma-Ata, 1998.
5. Zhel'vis V. I. Emotivnyy aspekt rechi: Psikholingvisticheskaya interpretatsiya rechevogo vozdeystviya : uchebnoe posobie. Yaroslavl' : YaGPI im. K. D. Ushinskogo, 1990.
6. Kadachieva Kh. M. Sootnoshenie informativnosti i emotivnosti v politicheskom diskurse (na materiale tekstov britanskikh SMI) // Filologicheskie nauki. Yazyk, rech', rechevaya kommunikatsiya : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Dagestanskiy gos. un-t. Dagestan, 2013. S. 69-75.
7. Latypov R. A. Obuchenie inoyazychnym monologicheskim vyskazyvaniyam na osnove professional'-no-orientirovannykh tekstov budushchikh spetsialistov v oblasti informatsionnykh tekhnologiy : dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2009.
8. Myagkova E. Yu. Kognitivnaya teoriya emotsiy i issledovanie emotsional'nosti leksiki. M. : In-t yazykoznaneya AN SSSR, 1991.
9. Nashkhoeva M. R. Lingvisticheskaya kontseptsiya emotsiy i emotivnosti teksta // Vestnik Yuzhno-Ural. gos. un-ta. Seriya: Lingvistika. 2011. № 1. S. 74-78.
10. Piotrovskaya L. A. Emotivnye vyskazyvaniya kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya (na materiale russkogo i cheshskogo yazykov). Spb. : SPbGU, 1994.
11. Pokhodzey G. V. Razlichnye napravleniya v issledovaniyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii : mat-ly V mezhdunar. nauch. konf. Novosibirsk : Educatio, 2014.
12. Primernaya programma distsipliny obucheniya inostrannym yazykam (v vuzakh neyazykovykh spetsial'nostey) / sost. E. V. Musnitskaya i dr. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf/01.01.htm>.
13. Prokopchik O. D. O ratsional'noy i emotsional'noy otsenke // Vestnik Leningrad. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. 2010. №3. Т. 1. S.96-101.
14. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №6. S. 152-155.
15. Shakhovskiy V. I. Emotsii kak ob'ekt issledovaniya v lingvistike // Voprosy psikholingvistiki. 2009. №9. S. 29-42.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

**Иванова Екатерина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pestova@uspu.ru.

**АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТИЛИСТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное языковое образование; практическая стилистика немецкого языка; стилистический анализ текста; поэтический текст; филологический анализ текста; интерпретация; немецкий язык.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме анализа поэтических текстов на практических занятиях по стилистике немецкого языка и затрагивает проблему выделения стилистического анализа в качестве одного из аспектов филологического исследования, а также вопрос о выборе материала и обучении стилистическому анализу поэтического текста при ограниченном количестве часов данного курса. Стилистический анализ текстов завершает практический курс стилистики, позволяет закрепить и обобщить пройденный материал, а также научиться выявлять специфику текстов разных функциональных стилей. Поэтический текст рассматривается как разновидность стиля художественной литературы и анализируется по универсальной схеме, предложенной для текстов разных функциональных стилей. Для большей наглядности и интенсивности обучения автор считает нужным использовать схемы и таблицы по наиболее проблемным аспектам анализа стихотворного текста (метр и ритмико-интонационная организация, тропы, фигуры, жанровые разновидности поэтических текстов и др.). На основе анализа имеющейся учебно-методической литературы в статье предлагается схема стилистического анализа поэтического текста и дается образец стилистического анализа стихотворения.

**Ivanova Ekaterina Anatol'evna,**

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**POETIC TEXT ANALYSIS AT PRACTICAL CLASSES OF GERMAN STYLISTICS**

**KEYWORDS:** professional language education; Practical Stylistics of the German Language; stylistic text analysis; poetic text; philological text analysis; interpretation.

**ABSTRACT.** The paper examines the problem of poetic text analysis at practical classes of German Stylistics. It also touches upon the issue of considering stylistic analysis as one of the aspects of philological analysis. The paper also describes the problem of material selection and teaching stylistic analysis of a poetic text within the limited amount of academic hours allotted to the course. Stylistic text analysis is the final part of the practical course of Stylistics that allows students to summarize and to review the material learnt during the whole course and teaches them to identify characteristic features of texts of different functional styles. The poetic text is studied as a kind of literary fiction style and is analyzed according to a universal algorithm employed for the analysis of texts of different functional styles. For visual clarity and intensity of teaching, the author considers it necessary to use charts and tables illustrating the most problematic aspects of poetic text analysis (meter and rhythmic and intonation patterns, tropes, figures of speech, genre variety of poetic texts, etc.). On the basis of analysis of the current literature on the problem, the author also suggests an algorithm for poetic text analysis and gives a sample of a stylistic analysis of a poem.

**К**урс стилистики вне зависимости от изучаемого языка выстраивается от основных теоретических понятий дисциплины к анализу стилистических средств: фонетических, лексических, грамматических, тропов и синтаксических фигур – и заканчивается проблемами макростилистики. В современных программах и учебных пособиях по практической стилистике заключительный этап курса предусматривает анализ текстов разных функциональных стилей. При этом важное место занимают художественные тексты. Учитывая небольшой объем часов для изучения данной темы (2-4 часа), необходимо четко определить критерии выбора и объем предлагаемого студентам материала и дать четкий план анализа.

Очевидно, что при выборе текстов для анализа на практических занятиях по стилистике немецкого языка нельзя ограничиваться

только прозаическими произведениями. Навыки лингвостилистического анализа поэтического текста являются необходимой компетенцией студентов, получающих профессиональное языковое образование. Но использование поэтических текстов для анализа на уроках стилистики сопряжено с рядом трудностей теоретического и практического характера. Сложным решением при подготовке к анализу стихотворного текста на практических занятиях является выбор материала, определение уровней текстового анализа, содержание и объем стилистического анализа, а также ограниченное количество учебных часов.

В современных работах по анализу художественного текста литературное произведение понимается как художественное единство, и речь идет прежде всего о комплексном «филологическом анализе» (Л. Г. Бабенко, Н. С. Болотнова, Ю. В. Казарин и др.). Филоло-

гический подход включает в себя литературоведческую составляющую и непосредственно анализ «языковых средств» (последний встречается также в чистом виде как лингвистический подход к тексту художественного – прозаического и поэтического – произведения). При обучении студентов «стилистическому анализу» стихов необходимо подчеркивать, что это только одна из граней комплексного филологического подхода к анализу художественного произведения, помогающая постичь особенности использования языковых средств в стиле художественной речи и их индивидуальное авторское назначение.

Основной теоретической проблемой при анализе поэтического текста на практических занятиях по стилистике является использование именно стилистического подхода, а не литературоведческого, интерпретационного или лингвистического, что напрямую связано с определением понятия «стилистический анализ». В данной статье мы будем опираться на точку зрения Н. С. Болотновой, считающей, что стилистический анализ является составной частью филологического анализа, опирается на изучение лингвистических факторов стилиобразования, включает рассмотрение экстралингвистических факторов, ориентирован как на изучение стиля произведения, так и на рассмотрение стиля автора [2, с. 77].

Вопрос степени включения категории «автор», соответственно понятий «точка зрения» и «перспектива» в анализ поэтических текстов на занятиях стилистики непростой. С одной стороны, именно в текстах этого функционального стиля художественной литературы данная категория выражена наиболее ярко и обеспечивает языковое оформление текста как эстетического единства, как системы. С другой стороны, в этом вопросе стилистика переходит в интерпретацию текста и литературоведение. В работах М. П. Брандес, Е. А. Гончаровой, Н. Г. Маровой, Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс, Т. И. Сильман категория автора, перспективы текста рассматривается как (лингво) стилистическая. М. П. Брандес пишет об этом следующее: на языковом уровне писатель выступает как практический деятель. «Это не стилистический уровень, здесь уже не создается программа оформления языка она осуществляется с учетом изблюбленных приемов писателя: писатель заполняет речевую схему языковым материалом, речевая схема выступает в качестве правил использования языка. Языковой материал – это не нечто внешнее, его функция не сводится лишь к закреплению художественных образов. Он содержит свои изобразительно-выразительные возможности, которые при заполнении стилистической схемы он вносит в общую художественность текста. В изолированном виде этот уровень является

предметом структурной стилистики, а также теории художественной и поэтической речи. Его основная проблема – как сделан язык данного текста» [3, с. 156-157].

Обучение анализу отдельных языковых особенностей художественного текста происходит в течение всего курса стилистики. При рассмотрении фонетического уровня и стилистической значимости фонетических явлений, а также вопросов метрико-ритмической структуры текстов приводятся примеры стихов и выполняются многочисленные упражнения. То же происходит при изучении стилистических ресурсов лексики, морфологии и синтаксиса, стилистических средств выразительности, тропов и фигур. Поэтому в качестве материала в завершении курса предпочтительнее сначала выбирать классические образцы поэзии, позволяющие студентам обнаружить в ходе анализа знакомые стилистические элементы. Затем предлагаются образцы визуальной поэзии и тексты современных поэтов, вызывающие неизменные трудности при анализе и провоцирующие дискуссию не только о возможных подходах к анализу таких текстов, но и о границах стилистического анализа.

На завершающем этапе курса стилистики немецкого языка на практических занятиях анализируемые поэтические тексты рассматриваются нами как одна из форм стиля художественной литературы в системе других функциональных стилей. Поэтому логично использовать для анализа общую схему с «уровневым» подходом, как для языка художественных произведений или текстов других функциональных стилей.

В имеющихся учебниках и пособиях по анализу художественного текста предложенный набор и последовательность стилистических признаков. В книге «Как интерпретировать стихотворение?» Х. Франк выделяет следующие методические этапы поэтического текста: тематика, возникновение, метрика, словарный состав, структура предложений, звучание, образность, перспектива, время, пространство, связность и структура текста [12]. Стилистический анализ текста «включает рассмотрение экстралингвистических факторов стилиобразования» [2, с. 77], в схеме предложенного Н. С. Болотновой стилистического анализа следующие пункты: стиль, подстиль, жанр; сфера общения; основные функции текста; характер адресата; тип мышления, отраженный в тексте; стилевые черты; языковые приметы стиля, образ автора и цель его текстовой деятельности; индивидуально-авторские стилистические особенности текста [2, с. 64-65]. В пункте «языковые приметы стиля» Н. С. Болотнова анализирует тропы и синтаксические фигуры, основное внимание в остальных пунктах уделяется лексическому

наполнению стиха. Однако фонетический и графический уровень не менее важны, даже если анализируемый текст не относится к стилю художественной литературы. По мнению В. Кайзера, необходимо исследовать все уровни текста, так как «интерпретация одного стилистического признака ведет к категориям, образующая сила которых может оказывать воздействие и на явления других уровней» [13, с. 329].

С нашей точки зрения, стилистический анализ языка письменного текста любого функционального стиля должен начинаться с рассуждений о графическом оформлении текста. В большинстве случаев именно графический образ текста является для читателя первой информацией о функциональной принадлежности текста. Письмо читателя из газеты без выделенного соответствующим образом заголовка, шрифта, иллюстрации можно отнести к художественному стилю. Характерное графическое оформление имеют деловая корреспонденция и тексты научного стиля (часто дополненные экстралингвистическими средствами: схемами, чертежами и т. д.). На недостаточный интерес исследователей к графическим средствам художественного текста обращают внимание А. Нербиг и Х. Шпоерхазе [16], значимость графостилистических средств подчеркивает Э. Ризель [17], В. Флейшер и Г. Михель к графостилистическим средствам относят абзац, заглавное / строчное написание, слитное / раздельное написание, пунктуацию, орфографические вариации, графотехнические средства [11, с. 234–247]. Поэтическая графика, отмечает Ю. В. Казарин, «знаковая система» [6, с. 160], «это основное средство визуализации поэтического текста, средство выражения поэтического ритма, дикции (фонетической гармонии стиха) и внутреннего жеста» [6, с. 127].

Не менее важной является звуковая и ритмико-интонационная сторона речи, которая «заключает в себе большие стилистические возможности, по-разному и не в одинаковой степени проявляющиеся в различных функциональных стилях» [7, с. 156]. В текстах некоторых функциональных стилей этот уровень соответствует норме, он нейтрален. Однако в художественном стиле, в поэзии особенно, ритм и звучание несут значительную смысловую нагрузку, очень важны для эстетического восприятия текста и являются характерным стилевым признаком. Набор фоносемантических средств очень разнообразен, поэтому целесообразно привлечь внимание студентов таблицы с наиболее распространенными размерами стиха и видами рифм.

Авторы современного немецкого учебного пособия по поэтике предлагают также таблицу для определения стихотворной формы, в ней содержится «не только вся

информация по стихотворным формам, но и их характерные признаки. Она должна использоваться как учебное пособие, но польза от нее невелика... Современные адаптации часто используют только один признак какой-либо формы» [10, с. 132]. Учитывая многообразие поэтических форм, мы предлагаем разграничивать прозу и поэзию и конкретизировать жанр только в случае, если однозначны признаки какой-либо поэтической формы.

Приведем пример стилистического анализа небольшого стихотворения Эдуарда Мерике «Septembermorgen» / «Сентябрьское утро», часто интерпретируемого на уроках немецкого языка в школах Германии. В качестве схемы анализа мы предлагаем пункты использовавшиеся нами для анализа текстов других функциональных стилей [5]. Необходимый предварительный этап – чтение текста вслух.

Septembermorgen  
Im Nebel ruhet noch die Welt,  
Noch träumen Wald und Wiesen:  
Bald siehst du, wenn der Schleier fällt,  
Den blauen Himmel unverstellt,  
Herbstkräftig die gedämpfte Welt  
In warmem Golde fließen.

1. **Внешние признаки функционального стиля:** строфическая форма (6 строк) и начало каждой строки с прописной буквы являются признаком поэтического текста.

2. **Стиль:** художественно-беллетристический; **жанр:** стихотворение.

3. **Коммуникативная форма:** письменная

#### 4. Языковые средства

**Фонетические:** Перекрестная рифма с парной рифмой в середине abaaab (фонетический параллелизм); ямбическая форма стиха; преобладают гласные ä / e; аллитерация Welt, Wald, Wiesen. **Лексические:** конкретные существительные Septembermorgen / сентябрьское утро, Nebel / туман, Wald / лес, Wiesen / луга, Himmel / небо, существительное Golde / золото и прилагательное blauen / голубое со значением цвета обеспечивают прямую образность текста. Основным средством ассоциативной образности является олицетворение Nebel ruhet / туман покоится, Wald und Wiesen träumen / леса и луга еще спят. Опустившийся туман ассоциируется с вальью, накрывающей все вокруг – метафора Schleier fällt. Слово herbstkräftig / по-осеннему густо – авторский неологизм. **Морфологические:** формы слов ruhet, Golde устаревшие, являются поэтизмами и относятся к стилю художественной литературы. **Синтаксические:** Синтаксис подчинен строфической и ритмической организации текста. Используется прием поэтического переноса (одно предложение

занимает 4 строки). Это является дополнительным средством образности (отражает медленное движение тумана, ожидание утра).

5. **Автор:** автор обнаруживает свое присутствие в тексте обращением «ты», использованием неологизма и приемом олицетворения.

6. **Адресат:** читатель, способный понять художественное произведение

7. **Функция текста:** эстетическая, эмотивная, экспрессивная.

## 8. Эмоционально-оценочный оттенок: лирический

Таким образом анализ поэтического текста на практических занятиях по стилистике иностранного языка, с одной стороны, предполагает выявление стилистических признаков, позволяющих однозначно определить функциональную принадлежность текста, а с другой – формирует у студентов языковых специальностей компетенцию, необходимую для филологического анализа литературных произведений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учеб. для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург : Урал. ун-т, 2000.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2007.
3. Брандес М. П. Стилистический анализ: На материале немецкого языка. М. : ЛИБРОКОМ, 2009.
4. Гончарова Е. А. Теория и практика стилистического анализа : учеб. пособие для студ. филол. фак. вузов. М. : Академия, 2010.
5. Иванова Е. А. Анализ медиатекста на занятиях по стилистике немецкого языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики : мат-лы и тез. докл. ежегодн. междунар. науч. конф., 30-31 янв. 2015 г. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. С. 171-177.
6. Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста : учебник для вузов. М. : Академический проект, 2004.
7. Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учеб. пособие для студ. фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1977.
8. Махова Э. Ф., Неустроева Т. В. Практическая стилистика немецкого языка : учеб. пособие. Екатеринбург : УрГПУ, 2012.
9. Сильман Т. И. Пособие по стилистическому анализу немецкой художественной литературы : для студентов пед. ин-тов (на нем. яз.). Л. : Просвещение, 1969.
10. Felsner K., Helbig H., Manz Th. Arbeitsbuch Lyrik. Berlin : Akademie Verlag, 2012.
11. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt am Main : Lang, 1993.
12. Frank H. J. Wie interpretiere ich ein Gedicht? 6. Aufl. Tübingen, Basel : Francke, 2003.
13. Kayser W. Das sprachliche Kunstwerk: Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. 2. Aufl. Bern : Francke, 1951.
14. Menzel W. Funktionen des Reimes. Eduard Mörike: Septembermorgen // Modelle für den Literaturunterricht. Entwurf einer Elementarlehre Lyrik. Hrsg. Menzel W., Binnenberg K. Braunschweig : Georg Westermann Verlag, 1970. S. 70-81.
15. Müller H. Formen moderner deutscher Lyrik. Paderborn : Schöningh, 1980.
16. Nerbig A., Spoerhase C. Poesie der Zeichensetzung. Bern : Lang, 2012.
17. Riesel E. Graphostilistische Mittel im Wortkunstwerk // LS/ZISW. 1978. Bd. 50. S.116-142.

## REFERENCES

1. Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika : ucheb. dlya vuzov po spets. «Filologiya». Ekaterinburg : Ural. un-t, 2000.
2. Bolotnova N. S. Filologicheskiy analiz teksta : ucheb. posobie. M. : Flinta : Nauka, 2007.
3. Brandes M. P. Stilisticheskiy analiz: Na materiale nemetskogo yazyka. M. : LIBROKOM, 2009.
4. Goncharova E. A. Teoriya i praktika stilisticheskogo analiza : ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vuzov. M. : Akademiya, 2010.
5. Ivanova E. A. Analiz mediateksta na zanyatiyakh po stilistike nemetskogo yazyka // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki : mat-ly i tez. dokl. ezhegodn. mezhdunar. nauch. konf., 30-31 yanv. 2015 g. Ekaterinburg : UrGPU, 2015. S. 171-177.
6. Kazarin Yu. V. Filologicheskiy analiz poeticheskogo teksta : uchebnik dlya vuzov. M. : Akademicheskii projekt, 2004.
7. Kozhina M. N. Stilistika russkogo yazyka : ucheb. posobie dlya stud. fak. rus. yaz. i literatury ped. in-tov. M. : Prosveshchenie, 1977.
8. Makhova E. F., Neustroeva T. V. Prakticheskaya stilistika nemetskogo yazyka : ucheb. posobie. Ekaterinburg : UrGPU, 2012.
9. Sil'man T. I. Posobie po stilisticheskomu analizu nemetskoj khudozhestvennoy literatury : dlya studentov ped. in-tov (na nem. yaz.). L. : Prosveshchenie, 1969.
10. Felsner K., Helbig H., Manz Th. Arbeitsbuch Lyrik. Berlin : Akademie Verlag, 2012.
11. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt am Main : Lang, 1993.
12. Frank H. J. Wie interpretiere ich ein Gedicht? 6. Aufl. Tübingen, Basel : Francke, 2003.
13. Kayser W. Das sprachliche Kunstwerk: Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. 2. Aufl. Bern : Francke, 1951.
14. Menzel W. Funktionen des Reimes. Eduard Mörike: Septembermorgen // Modelle für den Literaturunterricht. Entwurf einer Elementarlehre Lyrik. Hrsg. Menzel W., Binnenberg K. Braunschweig : Georg Westermann Verlag, 1970. S. 70-81.
15. Müller H. Formen moderner deutscher Lyrik. Paderborn : Schöningh, 1980.
16. Nerbig A., Spoerhase C. Poesie der Zeichensetzung. Bern : Lang, 2012.
17. Riesel E. Graphostilistische Mittel im Wortkunstwerk // LS/ZISW. 1978. Bd. 50. S.116-142.

**Казакова Ольга Павловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: olgakasakova@yandex.ru.

**ФАКТОРЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык для специальных целей; организационные формы обучения; язык профессионального общения; методика раннего обучения; андрагогика; профили обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу ситуации в развитии направлений становления методики обучения иностранным языкам для специальных целей. Настоящее время характеризуется постоянным ростом интереса к изучению иностранного языка как в личных, так и в профессиональных целях. В процесс обучения включаются все возрастные группы, появляются новые организационные формы, качественно меняются требования к обучению в сфере школьного и вузовского образования. Расширение границ целей изучения иностранных языков приводит к необходимости создания специальных методик, учитывающих потребности обучающихся. Для разработки теоретических основ создания методических систем обучения иностранному языку для специальных целей автор рассматривает вариативные условия обучения, которые дифференцируют эти системы как по содержанию обучения, так и по выбору методов формирования основных языковых и речевых компетенций. Данные условия представлены как совокупность внешних и внутренних факторов, отражающих особенности и профиль образовательного учреждения, с одной стороны, и личностные качества и потребности обучающихся – с другой. При рассмотрении факторов, связанных с образовательными учреждениями, за основу автор берет школьный и вузовский профили обучения иностранным языкам и описывает основные инновации относительно их развития, анализирует такие новые организационные формы, как лингвистические центры, дистанционное и индивидуальное обучение.

**Kazakova Ol'ga Pavlovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DIFFERENTIATION FACTORS FOR METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
FOR SPECIFIC PURPOSES**

**KEYWORDS:** language for specific purposes; organizational learning forms; language for professional communication; methods of early education; andragogics; learning profiles.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of trends in the theory of methods of teaching foreign languages for specific purposes. The modern period can be characterized by a constant growth of interest in the study of foreign languages both for personal and professional purposes. The learning process includes all age groups and new organizational forms. The requirements in the field of school and higher education are being constantly changed. New purposes for foreign language learning need special methods, which would meet the learners' new demands. To develop the theoretical basis for the systems of methods of teaching foreign languages for specific purposes, the author considers variable learning conditions, which differentiate these systems in their content and choice of methods for the formation of basic language competences. These conditions are represented as a set of external and internal factors, which reflect the characteristics and profile of the educational institution on the one side and personal qualities and students' needs on the other. Considering the factors of educational institutions, the author follows the division into school and University profiles of teaching foreign languages and describes the main innovations in their development, analyzes new organizational forms, such as linguistic centers, distance education and individual training.

Настоящее время характеризуется резким повышением внимания к вопросам обучения иностранным языкам в ситуациях, отличных от подготовки специалистов-переводчиков и будущих учителей иностранного языка, растет интерес к изучению иностранного языка как в профессиональной, так и в бытовой сфере, в процесс обучения включаются все возрастные группы, появляются новые организационные формы обучения. Данные процессы, несомненно, обуславливают пересмотр традиционных подходов к обучению, требуют разработки новых подходов, соответствующих спросу. Как отмечают авторы учебного

пособия «Обучение иностранному языку как специальности», «расширение границ преподавания иностранных языков и разграничение целей обучения в каждом из типов учебных заведений привело к необходимости создания специальных методических систем обучения иностранному языку» [2, с. 6].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении факторов, дифференцирующих содержание обучения иностранным языкам для специальных целей. Создание методических систем определяется рядом условий, и наиболее важным из них является цель изучения иностранного языка, выбор кото-



рой в первую очередь зависит от характера и задач учебного заведения, осуществляющего процесс обучения. При этом традиционно школьное обучение иностранному языку рассматривается в единстве образовательной, практической, развивающей и воспитательной целей, а в техническом вузе иностранный язык рассматривается как средство приобретения и расширения профессиональных знаний. Факультеты и институты иностранных языков нацелены на подготовку к педагогической или переводческой практике, чем обусловлена конечная цель – «полное овладение нормами иностранного языка в его устной и письменной формах, получение теоретических знаний об изучаемом языке и умение пользоваться ими как практически, так и теоретически для преподавания иностранного языка, а также для устного и письменного перевода» [2, с. 7]. Однако такой подход, на наш взгляд, не всегда отражает реальные цели изучения иностранного языка субъектом образовательного процесса, и цели, заданные извне образовательным учреждением, могут не совпадать с личностными ожиданиями индивида.

На сегодняшний день число факторов, определяющих цель обучения иностранным языкам, значительно увеличивается. В качестве внешних выступают государственные образовательные стандарты на уровне школьного и вузовского обучения, требования работодателей, пожелания родителей и т. д., и все чаще внутренние факторы, личностные мотивы становятся доминирующими.

Отметим, что с введением ФГОСов высшего образования [11] подготовка будущих учителей иностранного языка рассматривается по тем же принципам, что и подготовка учителей других предметов, содержательные различия наблюдаются только на уровне учебных планов и рабочих учебных программ. Данный факт представляется нам важным с точки зрения определения подходов к изучению иностранного языка в вузе. Стандарты направления «Педагогическое образование» [12] содержат перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формирование которых должно быть обеспечено в процессе обучения в вузе. Если обратиться к традиционной расстановке приоритетов в содержании обучения, то в случае так называемых неязыковых направлений основное внимание уделяется работе с текстами по специальности. Считается, что этот вид деятельности достаточен для формирования профессиональных компетенций, однако при таком ограниченном обучении упускаются важные сферы деятельности будущих специалистов,

например, обмен опытом, участие в международных встречах различного уровня, подготовка презентаций.

Само деление на лингвистические и нелингвистические специальности, на наш взгляд, непродуктивно в условиях развития мобильности во всех профессиональных сферах, поскольку оно закладывает деление в направленности обучения иностранному языку: язык как специальность и язык как прикладная общеобразовательная дисциплина с явным ограничением функционала. Обратим внимание, что в приведенной выше формулировке цели обучения иностранному языку на языковых факультетах четко оговаривается подготовка к выполнению будущих профессиональных обязанностей в преподавании и переводе, а в случае с неязыковыми направлениями конкретизации профессиональных действий не производится. Ряд профессий все чаще требует высокого уровня владения иностранным языком, но подготовка к ним осуществляется по схеме нелингвистического направления, включая количество часов, отводимых для изучения дисциплины, что в конечном счете затрудняет выполнение должностных обязанностей и значительно снижает конкурентоспособность будущих специалистов.

Разрешение сложившегося противоречия нам видится в разработке профессионально ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, направленному «на овладение иностранным языком на уровне, достаточном для решения профессиональных задач в рамках изучаемой специальности (ИЯ для профессиональных целей)» [5, с. 142]. В рамках этого подхода обучение иностранному языку в вузе независимо от направления подготовки должно рассматриваться как обучение языку для профессиональных целей, соответственно, встает вопрос о разработке методики такого обучения.

Отметим также такие ситуации, которые требуют определенной степени интеграции в общество носителей языка, в связи с чем разрабатываются методики, направленные на овладение иностранным языком на уровне, достаточном для выполнения социальных функций в обществе или обучения в другой стране. Среди таких разработок следует отметить работу Т. Lewandowski, в которой представлен анализ возможных ситуаций и потребностей обучающихся и практические предложения по организации и содержанию обучения [14].

Другое направление развития методики обучения иностранному языку для профессиональных целей касается уже работающих специалистов, которые закончили свое обучение в вузе и согласно занимаемой должно-

сти или при желании получить иную должность должны овладеть иностранным языком применительно к своему профилю. Ключевым моментом такой методики также остается вычленение профессиональных задач, подлежащих решению, к примеру, J. Swales выделяет следующие: чтение и заметки в книгах, чтение научных статей, конспектирование выступлений, описание эксперимента, написание технических отчетов и др. [14, с. xv]. Данные задачи могут быть положены и в основу вузовских программ, однако для работающих специалистов изменяются организационные формы: от самостоятельного изучения иностранного языка, корпоративного обучения в группе коллег, обучения в лингвистическом центре до получения дополнительной квалификации на базе языкового вуза.

Выбор формы во многом зависит от работодателя, который определяет, необходим ли специалисту документ, подтверждающий уровень владения иностранным языком, и какого образца должен быть этот документ. Реализация данного требования возможна при дополнительном обучении в языковом вузе (документ государственного образца) либо при подготовке и сдаче международного квалификационного экзамена (диплом экзаменующей организации). Если важен практический результат, не подтвержденный документом об образовании, то вполне вероятен вариант самостоятельной подготовки под руководством преподавателя. Таким образом, мы получаем несколько ситуаций обучения иностранному языку для профессиональных целей, каждая из которых требует разработки соответствующей методики обучения с учетом самой формы и осуществляемой профессиональной деятельности (профессиональных задач).

Следующий фактор, определяющий методику обучения, отражает возрастные характеристики обучаемого. В случае с изучением иностранного языка для профессиональных целей речь пойдет о категории взрослых людей, имеющих или получающих профессиональное образование в средних или высших образовательных учреждениях. Теоретическую основу соответствующей методики составят исследования развивающегося направления педагогики – андрагогики, в рамках которой разработана андрагогическая модель обучения. Разработчик концепции Н. А. Ракова берет за основу положение о том, что «процесс обучения – это не столько процесс передачи знаний, умений и навыков, сколько процесс стимулирования и организации активной учебно-познавательной деятельности обучаемого по овладению им научными знаниями, умениями, навыками, развитию по-

знавательного интереса, творческих способностей, формированию отношений» [10, с. 5]. Обязательным условием такого процесса обучения является активность самого обучающегося, его внутренняя мотивация к достижению поставленной цели. Андрагогическая модель обучения, предполагающая совместную деятельность обучающегося и обучающего на всех ее этапах (планирование, реализация, оценивание), учитывает наличие жизненного и учебного опыта у взрослых обучающихся, их нацеленность на безотлагательное применение изучаемого материала. Автор выделяет этапы разработки технологий обучения взрослых, к которым относит следующие:

- 1) психолого-андрагогическая диагностика – выявление индивидуальных особенностей обучающихся;
- 2) планирование – осмысление процесса обучения его участниками, понимание задач, действий и предполагаемых результатов;
- 3) создание условий для реализации процесса обучения;
- 4) реализация процесса обучения;
- 5) оценивание процесса и результатов обучения;
- 6) коррекция процесса обучения

[10, с. 60]. На основе описанной модели в методике обучения иностранным языкам разрабатывается так называемая «языковая андрагогика» как раздел, «раскрывающий возрастные особенности формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых учащихся, а также эффективные способы педагогического управления этим процессом» [7]. Автором направления является Р. П. Мильруд, который особо обращает внимание на необходимость дифференциации методов и приемов обучения в зависимости от возрастных характеристик обучаемого, поскольку «игнорирование возрастных особенностей учения во взрослом состоянии снижает эффективность учебного процесса, вызывает внутреннее сопротивление аудитории и даже приводит к досрочному прекращению занятий» [7].

В рамках языковой андрагогики выдвигается такое требование к курсу иностранного языка для взрослых, как выбор адекватной по сложности образовательной программы в соответствии с жизненной целью, то есть «уровень языковой сложности образовательной программы не может превышать степень доступности жизненной цели» [7]. В случае превышения сложности изучаемого языкового и речевого материала взрослые обучающиеся скорее прервут занятия, считая предлагаемый курс неадекватным.

Кроме того, отбор содержания обучения должен соответствовать принципу учета личностной значимости изучаемого материала, т. е. в ходе учебного процесса ожидается отражение личных потребностей и ожиданий обучаемых. И, наконец, требование практико-ориентированных заданий, под которыми мы понимаем «задания, направленные на анализ данностей, характеризующих учебный процесс по изучению иностранного языка, и позволяющие студентам проектировать собственные траектории профессиональной деятельности с учетом анализа учебной ситуации» [4, с. 110]. Через задания данного вида изучающие иностранный язык получают возможность применения полученных знаний в ситуациях, приближенных к реальной действительности.

Важно, что взрослые обучающиеся предпочитают разностороннее рассмотрение объектов окружающей среды, и интересы таких обучающихся не ограничиваются только профессиональной сферой. Напротив, как отмечает Р. П. Мильруд, «даже в образовательных программах, ориентированных на экзамен, взрослые учащиеся положительно реагируют на материал, пробуждающий эстетические чувства, вызывающий любопытство, расширяющий общий кругозор, стимулирующий мысль, тренирующий собранность и реакцию» [7], отсюда требование многоплановости содержания обучения таких целевых групп.

С точки зрения выявления особенностей целевой аудитории интерес может представить так называемая теория поколений (Д. Вико, Ж. Кондорсе, Д. Лавверсон, Н. Хоув и В. Штраус, Е. Шамис), дающая психологический портрет представителей в зависимости от исторической эпохи, в которую складывались их ценностные установки. Выделяются следующие группы поколений:

- традиционалисты, или молчаливое поколение (годы рождения 1923-1943): соблюдение правил, заданных извне, терпение, уважение к должности и статусу;
- беби-бумеры (1943-1963): оптимизм, культ молодости, коллективизм, заинтересованность в личностном росте и вознаграждении;
- поколение X, или неизвестное поколение (1963-1983): готовность к изменениям, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться;
- поколение Y, или поколение Сети (1983-2003): нацеленность на немедленное вознаграждение, баланс работы и личной жизни, креативны, сложности в подчинении;

- поколение Z (2003-2023): ценности в процессе формирования.

В методическом преломлении данная типология требует глубокого изучения, однако, на наш взгляд, данное направление имеет большой потенциал в уточнении содержания учебного процесса в зависимости от принадлежности его субъекта к тому или иному поколению. Как мы отмечали ранее, «изучение теории поколений позволяет преподавателю иностранного языка для специальных целей не только более точно определить саму цель, с которой обучающийся приступает к изучению языка или продолжает его изучение, но и грамотно подойти к вопросам организации учебного процесса» [6, с. 103]. Опыт показывает, что разные возрастные группы по-разному воспринимают методы активного обучения, оценивают деятельность преподавателя, выбирают стратегии самостоятельного усвоения материала, что во многом зависит от имеющегося опыта обучения, от сложившейся или только формирующейся системы самообразования.

При рассмотрении возрастного фактора дифференциации методики обучения иностранным языкам следует отметить и только формирующееся поколение, приступающее к изучению иностранных языков. На сегодняшний день ряд дошкольных образовательных учреждений вводят иностранный язык в программу подготовки, однако чаще дошкольники занимаются в различных центрах дополнительного образования, на лингвистических курсах или индивидуально с преподавателем. Независимо от организационной формы ведущими приемами работы на данном возрастном этапе являются игра, конструирование, наглядное сопровождение изучаемого материала, которые отражены в многочисленных практических разработках.

Дошкольное обучение А. Н. Шукин относит к одному из профилей обучения иностранным языкам, понимая под профилем «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и потребностей учащихся, в нем обучающихся, в иностранном языке» [13, с. 79]. Однако данный профиль нуждается в системном обобщении накопленного практического опыта, осмыслении эффективности предлагаемых разработок, возможности переноса на массовый опыт. Вряд ли можно с уверенностью говорить о наличии на сегодняшний день сложившейся теории обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте с учетом разнообразия организационных форм.

То же самое можно сказать и о таких профилях, выделяемых А. Н. Шукиним, как

курсовой (обучение на лингвистических курсах) и дистанционный (заочные языковые курсы), при этом последний скорее является разновидностью курсового, нежели самостоятельным профилем.

В рамках школьного профиля традиционно выделяют начальную, среднюю и старшую школу, особенности обучения в которых также обусловлены возрастными факторами учащихся. Однако на современном этапе важной тенденцией становится профильное обучение, основанное на ином понятии профиля, связанном уже не с организацией учебного процесса, а с содержательным наполнением курса, направленного на начальную специализацию в предметной области. При реализации целей профильного обучения, на наш взгляд, целесообразно исходить из логики профессионально ориентированного обучения, рассматривая профильное обучение как его подготовительную ступень.

Последний фактор, на котором мы остановимся, отражает личностные особенности обучающихся, это стиль учения. В психолого-педагогической науке представлены различные классификации стилей, к примеру, Е. А. Богданова предлагает различать алгометрический, переводческий, прикладной, дедуктивный, индуктивный, комбинаторный, исследовательский, игровой стили

учебной деятельности [1, с. 20]. К. И. Дятлова и И. А. Колпаков разработали программу по формированию стилей студентов на основе деления аудитории на левополушарных и правополушарных учеников [3, с. 46], С. Н. Поздняк и Т. А. Сегеда взяли за основу своей методики группы учащихся по параметрам полезависимость / полнезависимость и импульсивность / рефлексивность [9, с. 101]. Е. В. Олейникова считает одной из важнейших характеристик учебного стиля подход к учению, на основании чего выделяет глубокий, поверхностный и стратегический подходы [8, с. 190]. Как видим, данное направление активно разрабатывается как основа дифференцированного обучения, однако в отношении обучения иностранным языкам наблюдается недостаток практических разработок.

Таким образом, при разработке методик обучения иностранному языку для специальных целей определяющими аспектами являются внешние и внутренние факторы, отражающие как организационную форму обучения, так и личностные особенности учащихся. В совокупности эти факторы образуют систему потребностей, в соответствии с которой должен строиться учебный процесс по изучению иностранного языка, направленный на реализацию конкретной цели.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Е. А. Стиль учения как проявление персонального познавательного стиля ученика. // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2008. №78(2). С. 18-21.
2. Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С., Минина Н. М. Обучение иностранному языку как специальности : учеб. пособие. М. : Высш. школа, 1982.
3. Дятлов К. Д., Колпакова И. А. Развитие программы по формированию индивидуальных стилей студентов первого курса // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3(4). С. 45-50.
4. Казакова О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 109-111.
5. Казакова О. П. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам // Известия Южного федерального ун-та. Сер. Педагогические науки. 2011. № 6. С. 137-142.
6. Казакова О. П. Теория поколений в методике обучения иностранному языку для специальных целей // Обучая, вдохновляя: к новым высотам педагогического мастерства : мат-лы XXI междунар. конф., Екатеринбург, 14-18 апр. 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 101-103.
7. Мильруд Р. П. Языковая андрагогика – педагогика обучения языку взрослых учащихся // Просвещение. Иностранные языки. URL: <http://iyazyki.ru>.
8. Олейникова Е. В. Влияние стиля учения на понимание школьниками учебных текстов // Вестник Санкт-Петербур. ун-та. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. II. С. 185- 191.
9. Поздняк С. Н., Сегеда Т. А. Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // Педагогическое образование в России. 2009. № 3. С. 97-105.
10. Ракова Н. А. Андрагогическая модель обучения : учеб.-метод. комплекс. Витебск : ВГУ им П. М. Машарова, 2012.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.
12. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
13. Шукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. М. : ВК, 2012.
14. Lewandowski T. Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch der Sprachförderung / Unter der Mitarbeit von Eveline Einhauser. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
15. Swales J. Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology. New York : Prentice Hall International Ltd., 1988.

## REFERENCES

1. Bogdanova E. A. Stil' ucheniya kak proyavlenie personal'nogo poznavatel'nogo stilya uchenika. // Pedagogika i psikhologiya, teoriya i metodika obucheniya. 2008. №78(2). S. 18-21.
2. Borodulina M. K., Karlin A. L., Lur'e A. S., Minina N. M. Obuchenie inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti : ucheb. posobie. M. : Vyssh. shkola, 1982.
3. Dyatlov K. D., Kolpakova I. A. Razvitie programmy po formirovaniyu individual'nykh stiley studentov pervogo kursa // Vestnik Nizhegorod. un-ta im. N. I. Lobachevskogo. 2014. № 3(4). S. 45-50.
4. Kazakova O. P. Praktiko-orientirovannye zadachi v podgotovke prepodavateley inostrannogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 109-111.
5. Kazakova O. P. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 6. S. 137-142.
6. Kazakova O. P. Teoriya pokoleniy v metodike obucheniya inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley // Obuchaya, vdokhnovlyay: k novym vysotam pedagogicheskogo masterstva : mat-ly XXI mezhdunar. konf., Ekaterinburg, 14-18 apr. 2015 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. S. 101-103.
7. Mil'rud R. P. Yazykovaya andragogika – pedagogika obucheniya yazyku vzroslykh uchashchikhsya // Pro-sveshchenie. Inostrannye yazyki. URL: <http://iyazyki.ru>.
8. Oleynikova E. V. Vliyanie stilya ucheniya na ponimanie shkol'nikami uchebnykh tekstov // Vestnik Sankt-Peterbur. un-ta. Ser. 12. 2009. Vyp. 2. Ch. II. S. 185-191.
9. Pozdnyak S. N., Segeda T. A. Kognitivno-stilevoy podkhod kak novyy resurs razvitiya differentsirovannogo obucheniya uchashchikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2009. № 3. S. 97-105.
10. Rakova N. A. Andragogicheskaya model' obucheniya : ucheb.-metod. kompleks. Vitebsk : VGU im P. M. Masharova, 2012.
11. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam bakalavriata. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.
12. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
13. Shchukin A. N. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy) : ucheb. posobie dlya prep. i stud. yazykovykh vuzov. M. : VK, 2012.
14. Lewandowski T. Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch der Sprachförderung / Unter der Mitarbeit von Eveline Einhauser. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
15. Swales J. Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology. New York : Prentice Hall International Ltd., 1988.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Колесова Елена Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: elenakolessova@bk.ru.

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПО АУДИРОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РАДИОПЕРЕДАЧ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самостоятельная работа; аудирование; аутентичные информационные радиопередачи; методика развития аудитивных умений.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дается описание современных исследований в области самостоятельной работы студента в различных ее аспектах. Раскрывается суть понятий «самостоятельная деятельность студента», «учебная самостоятельная деятельность». Дается характеристика особенностей организации самостоятельной деятельности студентов естественнонаучных факультетов университета. Представлены основные признаки учебной самостоятельности в работе. Предполагается, что современному высшему образовательному учреждению необходимо повышать качество учебной самостоятельной деятельности, от которой впоследствии зависит успешность профессионального саморазвития студента. Обосновывается необходимость усиления роли самостоятельной деятельности студентов, пересмотра подходов к ее организации и формированию в учебном процессе вуза для развития умения учиться, формирования способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации и адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Обосновывается роль самостоятельной работы студентов языкового вуза при обучении аудированию аутентичных информационных радиопередач. В методике обучения аудированию самостоятельная внеаудиторная работа студентов представляется завершающей организационной ступенью развития умений аудирования аутентичных радиопередач информационных жанров, которая предполагает внеаудиторное самостоятельное выполнение студентами языкового вуза ряда упражнений, представленных в самостоятельном аудитивном практикуме.

**Kolesova Elena Mikhailovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **INDEPENDENT WORK OF LINGUISTIC HIGHER SCHOOL STUDENTS IN AUDITING AUTHENTIC INFORMATION BROADCASTS**

**KEYWORDS:** independent work; listening; authentic information broadcasts; integrative approach; methods of auditive skills development.

**ABSTRACT.** The article describes current research in the area of independent work of students in its various aspects. It reveals the essence of the concepts of "independent activity of students" and "self-learning activity." and gives the characteristic features of organization of independent work of students of natural faculties of a University. The author presents the main features of learning independence in work. It is assumed that modern higher education institutions need to improve the quality of training of independent activity upon which the success of future professional self-development of students finally depends. The article highlights the necessity to strengthen the role of independent activity of students, to revise the approaches to the organization and its formation in the educational process of the university, to develop the ability to learn, the ability to manage self-development, self-education, creative application of the knowledge gained in the process of self-realization and adaptation to professional activity in the modern world. The article substantiates the role of independent work of students of a linguistic higher school in teaching auditing authentic information broadcasts. In the theory of methods of teaching auditing, self-learning extracurricular work of students represents the final stage in the development of the organizational skills of listening comprehension of authentic broadcasts of information genres, which involves extracurricular independent work of students of a linguistic higher school by a series of exercises, presented in a separate practical auditing students' book.

Особое место в методике развития умений аудирования аутентичных материалов информационных радиопередач у студентов языкового вуза занимает самостоятельная работа студента. В последние годы проблема самостоятельной работы студента рассматривается в различных ее аспектах. Современные научные исследования по данному вопросу направлены на решение проблем формирования культуры самостоятельной деятельности, организации самостоятельной работы студентов с использованием компьютерных и порталных техноло-

гий, использования инновационных форм самостоятельной работы и контроль за ней, системы планирования самостоятельной работы, творческого подхода к организации самостоятельной работы студентов, использования активных учебных технологий в самостоятельной работе студентов, проектирования самостоятельной учебной деятельности и другие [12, с. 4].

Согласно Н. Е. Турбиной, «самостоятельная деятельность студента» синонимична осознанной, самоорганизованной, самоуправляемой деятельности, осуществ-

ляемой на основе индивидуальной образовательной траектории. Данная деятельность характеризуется спецификой обучения на факультете и направлена на развитие творческого потенциала личности с целью успешной самореализации в профессиональной деятельности [12, с. 5].

Самостоятельная деятельность студентов естественных факультетов университета имеет следующие особенности организации:

- специфика учебного предмета: особый характер научных знаний, включающий высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;

- своеобразии целей и результатов деятельности студента (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств);

- необходимость системной включенности студентов в учебно-профессиональную деятельность;

- использование различных видов самостоятельной деятельности студента при ее организации (индивидуально дифференцированные, фронтальные и групповые; работа с учебником, справочником и другими печатными пособиями; составление конспектов лекций, тезисов к первоисточнику; составление схем, графиков, таблиц; выполнение химических опытов; решение расчетных и качественных задач; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и другие) [12, с. 6].

По словам М. А. Федоровой, современному высшему образовательному учреждению необходимо повышать качество учебной самостоятельной деятельности, от которой впоследствии зависит успешность профессионального саморазвития студента. В этой связи представляется целесообразным усилить роль самостоятельной деятельности студентов, пересмотреть подходы к ее организации и формированию в учебном процессе вуза для развития умения учиться, формирования способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации и адаптации к профессиональной деятельности в современном мире [13, с. 3].

«Учебная самостоятельная деятельность», согласно М. А. Федоровой, представляется дидактическим явлением, раскрывающим механизм перевода содержания образования из внешней (организационной) плоскости учебного процесса во внутреннюю (личностную) плоскость, с последующей реализацией в практической деятельности обучающихся. Данный фено-

мен определяется автором с позиции субъектов учебного процесса. С позиции преподавателя, под учебной самостоятельной деятельностью понимается система функциональных отношений между элементами процесса обучения, устанавливаемых обучающимся при опосредованном управлении со стороны преподавателя и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования. С позиции обучающегося данный феномен трактуется как система действий, включающих порождение мотива, формулировку цели деятельности, постановку и решение познавательной задачи, контроль за ходом и результатом осуществления действий, направлена на усвоение содержания образования и развитие самостоятельности личности, ведущих к формированию самостоятельно-деятельностной компетентности [13, с. 6].

Процесс формирования учебной самостоятельной деятельности студентов является целенаправленным и систематическим накоплением в личностном опыте студентов позитивных качественных и количественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять учебную самостоятельную деятельность, которая представляет проведение анализа учебной профессионально ориентированной ситуации, определение оптимальных способов ее разрешения и достижение цели посредством самоопределения и самореализации в процессе профессионального образования [13, с. 7].

Достаточно подробно представлены основные признаки учебной самостоятельности в работе И. А. Гиниатуллина, среди которых:

- личное выполнение учебных действий учащимся независимо от каких-либо других лиц;

- целеустремленность в работе (независимость в целеполагании, в осознании, преследовании поставленной цели, независимость в понимании, видении смысла деятельности (личностный смысл деятельности));

- инициативность означает автономность от побуждений извне;

- собственные усилия учащихся (независимость в преодолении напряжения, трудностей при реализации деятельности, автономность в регуляции деятельности в целом);

- активность (или максимум активности) либо совпадает с инициативностью, либо может быть описана применительно к нашему предмету через независимость в обеспечении достаточно высокой интенсивности деятельности;

- творческий характер деятельности (умственная активность, независимость учащихся от воздействий извне в содержании мыслительной деятельности, в решении трудных, проблемных задач, в формировании суждений, выводов, в принятии решений, в установлении новых для себя фактов, в поиске наиболее рациональных способов выполнения заданий и т. д. или автономность в процессе деятельности от каких-либо образцов, разъяснений, контроля и т. п.);

- обособление во времени или по форме работы (автономность деятельности по названным аспектам);

- отсутствие непосредственного педагогического руководства (независимость деятельности учащегося от (непосредственной) регуляции со стороны педагога) [4, с. 10].

В методике обучения аудированию студентов языкового вуза самостоятельная внеаудиторная работа представляет завершающую организационную ступень развития умений аудирования аутентичных радиопередач информационных жанров из пяти (формирование и развитие умений аудирования аутентичных информационных новостей на радио, радиointервью и радиорепортажей; закрепление умений аудирования трех информационных жанров аутентичных радиопередач и самостоятельную работу по развитию умений аудирования аутентичных информационных радиопередач). На данной ступени предполагается внеаудиторное самостоятельное выполнение студентами ряда упражнений по развитию психологических, речевых и содержательных умений аудирования аутентичных информационных радиопередач с учетом их жанровых особенностей в виде самостоятельного аудитивного практикума.

Аудитивный практикум разработан в соответствии с предполагаемым количеством

всего часов (72 часа, из которых 36 часов отводится на аудиторную работу и 36 часов – для самостоятельной подготовки) в учебном плане по направлению 050100.62 Педагогическое образование, квалификация (степень «бакалавр»), профиль: «Иностранный язык», очная форма обучения сроком 4 года. Практикум содержит два взаимосвязанных модуля для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Самостоятельная внеаудиторная работа в методике развития аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач информационных жанров заключается в целенаправленной, систематической и автономной работе по развитию умений аудирования аутентичных информационных жанров радиопередач в соответствии с аудиторной последовательностью видов учебной деятельности при работе над аутентичными материалами радиопередач (антиципация трудностей понимания аутентичных информационных радиопередач: предпрослушивание, первичное прослушивание, вторичное прослушивание, интерпретация проблематики прослушанной аутентичной информационной радиопередачи).

Итак, проблема самостоятельной работы студентов является актуальной в связи с необходимостью формирования и развития умений профессионального саморазвития будущих специалистов, в особенности лингвистического профиля. В методике обучения аудированию иностранного языка студентов языкового вуза самостоятельная внеаудиторная работа является завершающей ступенью развития аудитивных умений и представлена в виде самостоятельного аудитивного практикума.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.
2. Бобринева С. К. Организация профессионально направленной самостоятельной работы студентов языкового факультета университета // Профессионально направленная самостоятельная работа студента языкового факультета : межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 1988.
3. Богачева А. В. Развитие языковых навыков учащихся посредством аудиометода: на базе отрицательного речевого материала из радио- и телеэфира : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005.
4. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие. Екатеринбург, УрГПУ.
5. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
6. Колесова Е. М. Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
7. Комарова З. И. Азбука самостоятельной работы студента-лингвиста. Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
8. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественно-научных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001.
9. Руцкая Е. А. Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012.



10. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
11. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
12. Турбина Н. Е. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе университета : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011.
13. Федорова М. А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2011.
14. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.
15. Черкашина А. И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: французский язык, профессионально ориентированные тексты : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

#### REFERENCES

1. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.
2. Бобринева С. К. Организация профессионально направленной самостоятельной работы студентов языкового факультета университета // Профессионально направленная самостоятельная работа студента языкового факультета : межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 1988.
3. Богачева А. В. Развитие языковых навыков учащихся посредством аудиометода: на базе отрицательного речевого материала из радио- и телеэфира : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005.
4. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие. Екатеринбург, УрГПУ.
5. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
6. Колесова Е. М. Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
7. Комарова З. И. Азбука самостоятельной работы студента-лингвиста. Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
8. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественно-научных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001.
9. Руцкая Е. А. Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012.
10. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
11. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
12. Турбина Н. Е. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе университета : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011.
13. Федорова М. А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2011.
14. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.
15. Черкашина А. И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: французский язык, профессионально ориентированные тексты : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Макарова Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pestova@uspu.ru

**АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** анализ текста; интерпретация текста; обучение интерпретации; виды интерпретации; социокультурный аспект.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросам обучения интерпретации иноязычного художественного текста в языковом вузе. Представлено методическое содержание интерпретации как особого вида речемыслительной деятельности на языковом факультете. *Интерпретация иноязычного художественного текста* рассматривается в контексте диалога культур, основывается на теории интертекстуальности. На основе анализа материала по теории и практике интерпретации художественного текста определены виды (уровни) интерпретации по глубине проникновения в смысл и содержание текста: *непрофессиональная интерпретация* основана на непосредственном впечатлении; *формальная интерпретация* – анализ художественного текста по определенной схеме; *профессиональная интерпретация* – уровень владения различными научными стратегиями и подходами к анализу и интерпретации; *ментальная интерпретация, театация*. Под театацией понимается творческий процесс создания собственных текстоментальных картин мира. Данные виды соотносятся с уровнями сформированности у студентов соответствующих умений по интерпретации иноязычного текста. Критериями для выделения данных уровней являются уровень интерпретации (глубина проникновения в смысл и содержание текста), качество и истинность интерпретации. В заключении описываются трудности, с которыми сталкиваются студенты при работе с иноязычным текстом по интерпретации.

**Makarova Elena Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ANALYSIS AND INTERPRETATION OF FOREIGN FICTION TEXT AT LINGUISTIC FACULTY OF  
UNIVERSITY AS A METHODS PROBLEM**

**KEYWORDS:** text analysis; text interpretation; teaching interpretation; types of interpretation; socio-cultural aspect.

**ABSTRACT.** The article looks at the issue of teaching to interpret a literary text in a foreign language at a linguistic faculty of a university. The paper presents the methodological subject matter of interpretation as a special type of verbal and mental activity. Interpretation of a literary fiction text in a foreign language is considered in the context of the dialogue of cultures, and is based on the theory of intertextuality. On the basis of analysis of material in the theory and practice of text interpretation, different types (levels) of interpretation are defined by the depth of the meaning and content penetration of the text: *unprofessional interpretation* is based on the immediate impression; *formal interpretation* – analysis of a literary text in a specific pattern; *professional interpretation* – proficiency in a variety of research strategies and approaches to the analysis and interpretation; *mental interpretation, and teatation*. Teatation is understood as the process of creating one's own textual-mental picture of the world. These types correspond to the level of development of students' skills in text interpretation in a foreign language. The criteria for selection of these levels are 1) the level of interpretation – the depth of the meaning and content penetration of the text; 2) the quality and validity of interpretation. In conclusion, the author describes the difficulties faced by students when working with foreign language texts for interpretation.

**И**нтерпретация художественного текста как теоретическая дисциплина является обязательным компонентом курса подготовки бакалавров на языковом факультете на старших курсах. Практическим анализом художественных текстов на иностранном языке студенты начинают заниматься уже на первом курсе в рамках занятий по домашнему чтению и практического курса иностранного языка.

Но если проблеме интерпретации иноязычного текста в литературоведении, в лингвистике уделяется достаточно много внимания, одним из доказательств этому служит появление в конце XX века в филологии целого направления – интерпретационизма

(интерпретирующая лингвистика, интерпретирующий подход) [4], разработаны различные методологии интерпретации текста, то в методике обучения иностранному языку студентов на специальном факультете данный аспект до сих пор недостаточно разработан на теоретическом уровне. В частности, не определено методическое содержание данного вида речемыслительной деятельности на языковом факультете с описанием соответствующей компетенции / компетенций по интерпретации иноязычного художественного текста с перечнем необходимых знаний и умений, отсутствует описание уровней сформированности данной компетенции, недостаточно представлены технологии, инструмен-

ты обучения студентов интерпретации художественных текстов.

Существующие практические пособия для студентов по работе с иноязычными художественными текстами ограничиваются достаточно стандартным набором заданий по анализу текстов по определенным схемам (стилистический, композиционный, содержательный анализ), но интерпретация в широком смысле не сводится только к анализу и не должна им ограничиваться.

Конечно, было бы неверно утверждать, что данная проблема совсем не представлена в методике обучения иностранному языку на языковом факультете. Хочется отметить теоретические работы по методике интерпретации иноязычного художественного текста Т. А. Дакукиной [3], И. В. Третьяковой [12], Т. А. Павлишак [8], практическое пособие по интерпретации текста и аналитическому чтению на немецком языке М. А. Шабаровой [15] и др.

Под *интерпретацией художественного текста* (от лат. *interpretatio* – посредничество) в литературоведении понимается объяснение, истолкование, раскрытие смысла текста, восприятие этого текста как единого целого, обладающего целостностью, соразмерностью и взаимосвязью всех частей. Современная герменевтика рассматривает интерпретацию текста в прагматическом аспекте – как диалог между читателем и текстом, за которым стоит его автор.

*Интерпретация иноязычного художественного текста* рассматривается в контексте диалога культур, основывается на теории интертекстуальности, где текст является историко-культурной парадигмой, «культурным художественным кодом», с помощью которого и осуществляется диалог культур. Применительно к иноязычному художественному тексту говорят также о *лингвокультурологической интерпретации*, объектом которой является литературоведческая, культуроведческая и страноведческая информация, представленная в тексте в виде *лингвокультурем* – элементов в семантической структуре значения слова, единство собственно языкового и внеязыкового содержания [8].

Следует отметить, что интерпретация иноязычного художественного текста имеет свои особенности, обусловленные, в первую очередь, языковым кодом текста, отличным от естественной языковой системы читателя. Таким образом, декодирование языкового кода текста на иностранном языке (восприятие и узнавание лексических и грамматических средств выражения мысли) является необходимым предпосылкой для содержательного понимания текста. Кроме этого, иноязычный текст является выражением другой социокультурной действительности, поэтому

его восприятие и понимание осложняется наличием имплицитной (не выраженной в языковом плане) информации, которая является ключевой для понимания всего текста, но может быть не воспринята и/или не понята читателем ввиду недостаточных знаний культуры страны изучаемого языка.

В профессиональной подготовке студентов языкового факультета интерпретация иноязычного текста представляет особый синтетический вид речевой деятельности, где тесно взаимосвязаны не только теоретические и практические аспекты владения языком, но и личностные характеристики читателя (жизненный опыт, жизненная позиция, мировоззрение, кругозор и пр.). Любая интерпретация основывается на чтении как рецептивном виде речевой деятельности, но по сути является продуктивной, творческой деятельностью, т. к. связана с созданием нового речевого продукта.

Проанализировав имеющийся материал по теории и практике интерпретации художественного текста, можно выделить следующие **виды (уровни) интерпретации** по глубине проникновения в смысл и содержание текста (их можно отнести к чтению текстов как на родном, так и на иностранном языке).

*1. Непрофессиональная интерпретация* – интерпретация, которая основана на непосредственном впечатлении, вызванном чтением текста (при условии его понимания на языковом уровне), представляет собой эмоциональный отклик на литературное произведение, носит достаточно примитивный характер, не развернута в речевом плане, часто сводится к оценке текста на уровне «понравился – не понравился».

*2. Формальная интерпретация* – анализ художественного текста по определенной схеме (стилистический анализ, композиционный анализ, содержательный по выделению темы, идеи произведения и пр.). Ограничивается формальным представлением языковых фактов, выявленных в ходе анализа, без дальнейшего их сопоставления, осмысления, т. е. интерпретирования.

*3. Профессиональная интерпретация* – уровень владения различными научными стратегиями и подходами к анализу и интерпретации иноязычного художественного текста, такими как дискурс-анализ текста [10], интертекстуальный анализ текста [10; 14], анализ архетипов, контент-анализ текста и др. [1; 11].

*4. Ментальная интерпретация* – это уже не просто анализ и интерпретация текста, а *театация* (термин введен профессором Н. Д. Маровой [5]) – «творческий процесс создания собственных текстоментальных картин мира» [6, с. 78] на основе прочитанного худо-

жественного произведения, «необходимость для человека осознавать через текст индивидуальную перспективу видения как целостный статус своего ментального существования» [там же, с. 79]. Хотя Н. Д. Марова не выделяет процесс театации как некий отдельный этап в осмыслении текста, наоборот, пишет о том, что процесс театации начинается одновременно с восприятием текста читателем, но все-таки противопоставляет его процессу интерпретации. Согласно Н. Д. Маровой, интерпретация и театация текста представляют собой диалектическое единство, когда «в процессе мыслительной деятельности мы выступаем одновременно в роли творцов, создателей текстоментальных картин видения, так и в роли зрителей этих картин» [там же, с. 85].

Данное деление условно, и названные виды интерпретации не существуют в чистом виде. С одной стороны, их можно рассматривать как стадии единого процесса интерпретирования текста начиная с первого впечатления от текста и заканчивая его осмыслением на разных уровнях и созданием новых «текстоментальных картин», основанных на своем видении текстовых интенций. С другой стороны, выделенные нами виды можно соотнести с **уровнями сформированности у студентов соответствующих умений по интерпретации иноязычного текста**.

В основе выделения уровней сформированности умений интерпретации иноязычного текста заложено два критерия: 1) уровень интерпретации – глубина проникновения в смысл и содержание текста (см. выше); 2) качество и истинность интерпретации. *Качество интерпретации* определяется полнотой охвата элементов текста, объединяемых единством смысла [7, с. 94]. *Истинность интерпретации* определяется взаимосвязанностью всех обнаруженных в ходе анализа элементов текста при отсутствии прямого или косвенного их опровержения в тексте [там же].

**1. Нулевой уровень** – студент не смог понять текст на языковом уровне в силу несформированности или низкого уровня сформированности языковых навыков и умений, составляющих языковую компетенцию. Оценка «*неудовлетворительно*».

**2. Низкий уровень** – студент сумел прочесть и понять текст на языковом уровне. Но интерпретация поверхностна, анализ не был проведен или проведен формально. Здесь возможны несколько вариантов. Либо интерпретация сводится к неразвернутому и неаргументированному выражению своего мнения, основанному на эмоциях, вызванных прочитанным текстом. Либо текст был воспринят студентом буквально, т. е. иносказательный план, философский смысл произведения не был «увиден» и интерпретирован. Либо получен-

ные в ходе анализа «факты» не находят подтверждения или противоречат тексту произведения, т. е. интерпретация надумана, безосновательна и не может претендовать на оценку выше, чем «*удовлетворительно*».

**3. Средний уровень** – студент владеет различными видами анализа текста на языковом и содержательном уровнях (анализ языковых средств, стилистический анализ, композиционный анализ, содержательный анализ), но не умеет соотнести полученную в ходе анализа информацию с общей идеей и содержанием текста, выстроить логичную, стройную цепочку рассуждений. Оценка – «*хорошо*».

**4. Высокий уровень** (профессиональный) – студент показывает владение стратегиями интерпретации текста, демонстрирует умение делать комплексный, целостный анализ текста во взаимосвязи всех его элементов на основе полученной в ходе анализа информации. Выводы подтверждаются текстом, не противоречат авторской позиции. Оценка – «*отлично*».

Интерпретация на ментальном уровне (театация) является, на наш взгляд, уже личностным новообразованием, следствием духовного развития личности, что требует особого склада ума, наличия определенного жизненного опыта. Поэтому достижение такого уровня проникновения в смысл и содержание текста не является обязательным на языковом факультете, но это не отменяет возможности развития соответствующих способностей к театативной ментальной деятельности.

В заключение хотелось бы остановиться на трудностях, с которыми сталкиваются студенты при работе с иноязычным текстом по интерпретации его содержания (при условии понимания текста на структурно-вербальном уровне). Как отмечает Т. А. Дакукина, сложность оригинального иноязычного текста включает три аспекта: 1) языковой (наличие незнакомых лексических и/или грамматических явлений); 2) предметный (зависит от темы текста, обусловлен особенностями национальной культуры и быта народа); 3) логический (логика построения текста) [2, с. 12].

Поэтому необходимым условием успешного овладения умением понимать и интерпретировать иноязычный художественный текст будет достаточно высокий уровень сформированности у студентов следующих видов компетенций (помимо языковой):

- *лингвокультурная компетенция* – умение догадываться о значении иноязычных слов лингвосоциума страны изучаемого языка в процессе чтения оригинального текста, умение выделять и соотносить отдельные части текста друг с другом, определять между ними логическую связь (причинно-следственную, временную и т. д.);

- *социокультурная компетенция* – умение соотносить оригинальный текст со своим субъективным жизненным опытом, морально-этическими установками, с социокультурной действительностью, умение находить в тексте лично значимую информацию, умение работать в паре и группе на основе сотрудничества;

- *культурно-страноведческая компетенция* – умение находить и понимать культурно-страноведческую информацию оригинального текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М. : Флинта : Наука, 2007.
2. Дакукина Т. А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004.
3. Данилова В. В. Роль интерпретации художественного текста в формировании личности будущих учителей иностранного языка. URL: [http://www.ksdi.kz/files/articles/crossklt\\_05.13-248-250.pdf](http://www.ksdi.kz/files/articles/crossklt_05.13-248-250.pdf).
4. Лемьяненков В. З. Интерпретирующая лингвистика – наследница герменевтики (на нем.) – Valerii Dem'jankov. Die interpretative sprachwissenschaft als erbin der hermeneutik // Explicatio mundi. Aspekte theologischer Hermeneutik. Т. 3. S. Roderer Verlag Regensburg, 2000. С. 271–280.
5. Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста. Екатеринбург, 2006.
6. Марова Н. Д. Театация как предназначение интерпретации // Интерпретация текста: ментальное зеркало видения : сб. науч. тр. Екатеринбург, 2012. С. 78–93
7. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста : учеб. пособие. Петрозаводск : КГПУ, 2007.
8. Павлишак Т. А. Обучение лингвокультурологической интерпретации в процессе профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Язык и текст. № 2. С. 43–50. URL: [angpsy.ru](http://angpsy.ru).
9. Плеханова Т. Ф. Интерпретация иноязычного художественного текста как межкультурный диалог // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : мат-лы IV Междунар. конф., посв. 89-летию образования Белорусск. гос. ун-та, 29 окт. 2010 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. Минск : БГУ, 2010.
10. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности / общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М. : ЛКИ, 2008.
11. Тигер С., Мейер М. и др. Методы анализа текста и дискурса. М. : Гуманитарный Центр, 2009.
12. Третьякова И. В. Интерпретация как способ понимания художественного текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях. Саранск, 2002. С. 38–41
13. Третьякова И. В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (немецкий язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2005.
14. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: полководность, интертекстуальность, интердискурсивность : учеб. пособие. М. : Либроком, 2009.
15. Шабаева М. А. Научиться читать : учеб. пособие по интерпретации и аналитическому чтению на немецком языке / УрГПУ. Екатеринбург, 2009.

#### REFERENCES

1. Bolotnova N. S. Filologicheskij analiz teksta. M. : Flinta : Nauka, 2007.
2. Dakukina T. A. Obuchenie ponimaniyu original'nykh tekstov s elementami pis'mennoy interpretatsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2004.
3. Danilova V. V. Rol' interpretatsii khudozhestvennogo teksta v formirovanii lisnosti budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka. URL: [http://www.kspi.kz/files/articles/crossklt\\_05.13-248-250.pdf](http://www.kspi.kz/files/articles/crossklt_05.13-248-250.pdf).
4. Dem'yanenkov V. Z. Interpretiruyushchaya lingvistika – naslednitsa germenevtiki (na nem.) – Valerij Dem'jankov. Die interpretative sprachwissenschaft als erbin der hermeneutik // Explicatio mundi. Aspekte theologischer Hermeneutik. Т. 3. S. Roderer Verlag Regensburg, 2000. S. 271–280.
5. Marova N. D. Paradigmy interpretatsii teksta. Ekaterinburg, 2006.
6. Marova N. D. Teatatsiya kak prednaznachenie interpretatsii // Interpretatsiya teksta: mental'noe zerkalo videniya : sb. nauch. tr. Ekaterinburg, 2012. S. 78–93
7. Matyushkin A. V. Problemy interpretatsii literaturnogo khudozhestvennogo teksta : ucheb. posobie. Petrozavodsk : KGPU, 2007.
8. Pavlishak T. A. Obuchenie lingvokulturologicheskoy interpretatsii v protsesse professional'noy podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazyka // Yazyk i tekst. № 2. S. 43–50. URL: [angpsy.ru](http://angpsy.ru).
9. Plekhanova T. F. Interpretatsiya inoyazychnogo khudozhestvennogo teksta kak mezhkul'turnyy dialog // Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam : mat-ly IV Mezhdunar. konf., posv. 89-letiyu obrazovaniya Belorussk. gos. un-ta, 29 okt. 2010 g. / redkol.: V. G. Shadurskiy [i dr.]. Minsk : BGU, 2010.
10. P'ege-Gro N. Vvedenie v teoriyu intertekstual'nosti / obshch. red. i vstup. st. G. K. Kosikova. M. : LKI, 2008.
11. Tiger S., Meyer M. i dr. Metody analiza teksta i diskursa. M. : Gumanitarnyy Tsentr, 2009.
12. Tretyakova I. V. Interpretatsiya kak sposob ponimaniya khudozhestvennogo teksta // Traditsii i novatorstvo v gumanitarnykh issledovaniyakh. Saransk, 2002. S. 38–41
13. Tretyakova I. V. Mezhkul'turnyy podkhod k interpretatsii khudozhestvennogo teksta v obuchenii inostrannym yazykam (nemetskiy yazyk, yazykovoy vuz) : dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 2005.
14. Chernyavskaya V. E. Lingvistika teksta: polokodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost' : ucheb. posobie. M. : Librokom, 2009.
15. Shabaeva M. A. Nauchit'sya chitat' : ucheb. posobie po interpretatsii i analiticheskomu chteniyu na nemetskom yazyke / UrGPU. Ekaterinburg, 2009.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Манаева Наталья Николаевна,**

старший преподаватель, кафедра информатики, аспирант, кафедра общей и профессиональной педагогики, Оренбургский государственный университет; 460018, г. Оренбург, пр. Победы, д. 13, к. 3304; e-mail: manaevann@rambler.ru.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА  
КАК КОМПОНЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационная мобильность; информатизация образования; информация; информационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема формирования информационной мобильности студентов вуза как нового интегративного качества личности современного студента. Актуальность исследования обусловлена динамичной информатизацией современного общества, в котором информация является наиболее значимым мировым ресурсом, а умение работать с информацией – важнейшим инструментом развития человечества. Приводится определение информационной мобильности студентов вуза, которая характеризует готовность восприятия и активного использования информации, скорость адаптации и применения информации согласно поставленным задачам и является неотъемлемым компонентом качества образования современного студента. Рассматривается краткая характеристика компонентного состава и уровней сформированности информационной мобильности. Автор рассматривает структуру информационной мобильности студентов университета как совокупность когнитивного, операционного и ценностного компонентов и выделяет в компонентном составе базовые и профессионально ориентированные составляющие. Единство и целостность компонентов информационной мобильности послужило критерием выделения уровней ее сформированности. В рамках данного исследования автором выделяются три уровня сформированности информационной мобильности студентов вуза: пассивно-исполнительский, ситуативно-адаптационный и активно-творческий. Характеристика рассматриваемых уровней позволит автору оценить степень сформированности компонентов информационной мобильности при проведении диагностики на начальном этапе и обозначить актуальность рассматриваемой проблемы.

**Manaeva Natal'ya Nikolaevna,**

Senior Lecturer of Department of Computer Science, Post-graduate Student of Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University, Orenburg, Russia.

**INFORMATION MOBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS AS A COMPONENT OF THE QUALITY  
OF EDUCATION IN THE MODERN WORLD**

**KEYWORDS:** information mobility; informatization of education; information; information technology.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of formation of information mobility of university students as a new integrative quality of the personality of the modern student. The importance of research is caused by dynamic informatization of the modern society in which information is the most important world resource, and the ability to work with information is the most important tool for the development of mankind. The author gives the definition of information mobility of university students, which characterizes the preparation to perception and the active use of information, the speed of adaptation and application of information according to the tasks and is an essential component of the quality of education of the modern student. The article presents a brief description of the component composition and levels of development of information mobility. The author looks at the structure of information mobility of university students as a set of cognitive, operational and value components and singles out basic and professionally-oriented components. The unity and integrity of the components of information mobility serve as criteria for the definition of levels of its formation. In her research, the author identifies three levels of formation of information mobility of university students: passive performing, situation-adaptational and actively creative level. Characteristics of these levels would allow the author to assess the degree of formation of its components during the diagnostics of information mobility at an early stage and to indicate the urgency of the problem.

**П**роблема мобильности, волновавшая ученых еще в начале XX столетия, и в наши дни исследуется в социологии, философии, психологии, педагогике, экономике, политологии и других науках. Научные труды современных российских и зарубежных ученых оперируют такими понятиями, как социальная мобильность, профессиональная мобильность, профессионально-педагогическая мобильность, культурная и социокультурная мобильности. Российскими исследователями рассматриваются понятия личностной, позна-

вательной, воспитательной, конструкторской, инновационной мобильности. Особую актуальность в период вхождения России в Болонский процесс приобрело понятие академической мобильности.

Понятие «мобильность» в энциклопедических словарях и справочных изданиях чаще всего трактуется как подвижность, способность к быстрому передвижению и умению быстро ориентироваться в обстановке, готовность к быстрому выполнению заданий [2; 3]. По мнению современных ученых (Ю. И. Калиновский, Л. В. Горюнова,

Б. М. Игошев, Л. А. Амирова и др.), именно такие качества способствуют востребованности современного специалиста на рынке труда. Наиболее важно быть мобильным в тех сферах, где изменения происходят наиболее часто. Одной из таких сфер является сфера информационных технологий, динамичное развитие которых требуют от современного специалиста непрерывно осваивать новые направления и виды деятельности в профессиональной сфере, уметь адаптироваться к информационным средам и адаптировать полученную информацию согласно поставленным задачам.

В данном исследовании под информационной мобильностью студентов университета мы будем понимать **интегративное качество личности, проявляющееся в готовности студентов к восприятию и активному использованию информации, быстрой адаптации к новым программным и информационным средам на основе имеющегося опыта.**

Для характеристики содержания и компонентного состава информационной мобильности студента необходимо учитывать как особенности его будущей профессиональной деятельности, так и информационную парадигму современного общества. Акцент на деятельностном аспекте делается учеными при характеристике понятий профессиональной мобильности (Ю. И. Калиновский, Л. В. Горюнова, Т. К. Горохова, И. В. Василенко, Л. А. Кандыбович), личностной мобильности (Л. А. Амирова, Т. Б. Котмакова), социокультурной мобильности (Ю. И. Калиновский), познавательной мобильности младших школьников, (Ю. В. Нестерова). Мобильность, по мнению авторов, активно проявляется в реальном действии, совершаемом личностью в определенной ситуации.

Проблема деятельности в профессиональном образовании является одной из основ формирования личности будущего специалиста. Невозможно решать задачи образовательного процесса, направленные на профессиональную ориентацию студента, вне его деятельности. Развиваясь как будущий специалист, студент университета проходит испытание сначала учебной деятельностью, затем учебно-профессиональной, а затем и производственной. Характер будущей профессии определяет структуру и направленность того или иного вида деятельности [13]. Информационная деятельность основана на взаимодействии специалиста с внешним информационным пространством и невозможна без ценностного самоопределения личности в этом пространстве. Сфера ценностей студента влияет на формирование целей и мотивов деятель-

ности, ведь без ценностных ориентаций имеющиеся знания могут так и остаться нереализованными [9]. К наиболее стойким мотивам относятся мотивы, формируемые ценностным отношением к информации, знанию, информационным технологиям, своей профессии.

В поступках и действиях будущего специалиста также проявляется отношение к выбранной профессии в условиях информатизации общества, когда основным предметом деятельности выступают знания, информация, технологии. В процессе действия полученная информация преобразуется в знание, а знание находит применение в инженерной практике. Система ценностей студента позволяет ему строить информационный поиск наиболее эффективно и отбирать ту информацию, которая будет наиболее значимой для решения профессиональных задач. Ценностные ориентации студента, по мнению А. В. Кирьяковой, служат критерием для оценки результатов, достигнутых в процессе того или иного вида деятельности студента, они являются уровнем, определяющим смысл жизни человека, его жизненную позицию. [10].

Ценностные ориентиры и отношения выступают в качестве основополагающих характеристик различного рода мобильности. Исследуя профессиональную мобильность, Л. А. Амирова, рассматривает ее ценностно-смысловой конструкт, продуцирующий в отдельные моменты жизни различные типы мобилизации, адекватные требованиям среды [1]. И. В. Василенко, определяя социокультурную мобильность, акцентирует внимание на том, что она состоит из меняющихся способов практического мышления, меняющихся идеологических установок и развивающихся ценностных ориентаций личности. При этом социокультурная мобильность выполняет функции творческие, преобразующие и развивающие [4]. В нашем исследовании аксиологический подход является необходимым звеном, которое связывает теорию и практику. Информационная мобильность будущего профессионала формируется в его деятельности, направленность которой определяется отношением к информации, к процессу познания, к профессионально ориентированным информационным технологиям, к будущей профессии.

Проведенный обзор и анализ научной литературы позволил определить структуру информационной мобильности студентов университета как совокупности трех основных компонентов: **когнитивного, операционного и ценностного.** Учитывая перспективы развития и внедрения информационных технологий во все сферы чело-

веческой деятельности, мы считаем целесообразным выделить в компонентном составе информационной мобильности **базовые и профессионально ориентированные** составляющие.

**Базовые составляющие** информационной мобильности формируют опыт, на основе которого будущий специалист сможет эффективно вести информационную деятельность, осваивать новые программные продукты, решать типовые и проблемные задачи, уметь адаптироваться в постоянно меняющемся мире информационных технологий. **Профессионально ориентированная** составляющая информационной мобильности студента раскрывает специфику информационных технологий, используемых в будущей профессии, позволяет научиться оценивать, выбирать оптимальное средство согласно поставленной задаче, предвидеть и прогнозировать результат.

**Когнитивный компонент** информационной мобильности характеризуется системой знаний, необходимых для решения учебных и профессиональных задач, видом познавательной деятельности студентов, природой и средствами их научного познания и творческой самореализации. Данный компонент включает систему базовых и профессионально ориентированных знаний в области информатики и информационных технологий. Он является основой, благодаря которой студенты вырабатывают свой адаптационный потенциал – способность приспосабливаться к новым условиям, новым информационным и программным средам.

Феномен знания и познания в учебной деятельности исследовали в своих трудах психологи и педагоги С. Л. Рубинштейн, М. И. Дьяченко, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина и др. Ученые рассматривают систему знаний как целостное образование, которое обладает следующими свойствами: прочность, целостность, вариативность, гибкость, динамичность и преемственность. Получение новых знаний, образование и самообразование личности являются одними из первостепенных условий развития человека в информационном обществе. Целенаправленная и систематическая познавательная деятельность, способность и готовность использовать многообразие информации, знание современных информационных технологий – все это необходимо для успешной адаптации будущего специалиста в современном мире.

**Операционный компонент** включает совокупность приемов, способов и методов деятельности, которые проявляются в соответствующих умениях работы студентов

с информацией, коммуникативных и исследовательских навыках.

Формирование умений в процессе учебной деятельности рассматривалось в исследованиях ученых М. И. Дьяченко, Н. В. Бордовской, Н. А. Галатенко, Л. А. Кандыбович, И. И. Ильясов и др. Понятие «умение» характеризуется учеными как освоенный субъектом способ выполнения действия, который обеспечивается совокупностью приобретенных знаний. Усвоенный способ действий студента на этапе формирования умений регулируется знанием [13].

Сформированные умения работы с информацией – ее поиск, анализ, обработка различных видов информации соответствующими программными средствами – являются залогом успешной учебной и будущей профессиональной деятельности студента. Формирование информационной мобильности невозможно без сформированных навыков работы с информацией, но оно и невозможно также без взаимодействия людей друг с другом. Деятельность и общение характеризуют личность в практическом аспекте, позволяют оценить гибкость поведения будущего специалиста, умение вырабатывать и принимать решения в нестандартных и проблемных ситуациях, творческий потенциал. В условиях развития информационного общества коммуникативное взаимодействие личности приобретает свои особенности. Развитие коммуникационных технологий, возможность безграничного получения и передачи информации фактически полностью обеспечили возможность общения людей из разных регионов нашей страны или мира. Организованное посредством современных информационных технологий общение с целью обмена информацией и получения новых знаний обеспечит успешную учебную и будущую профессиональную деятельность современных студентов.

Таким образом, операционный компонент информационной мобильности базируется на совокупности поисковых, аналитических, исследовательских и проективных профессионально ориентированных умений работы с информацией, характеризует способность к активному взаимодействию с другими людьми и оперативному включению в новые виды деятельности.

**Ценностный компонент** информационной мобильности характеризует уровень мотивационных побуждений, оказывающий влияние на выбор ценностных ориентаций в новой информационной среде. Данный компонент представлен стремлением к получению новой информации (знаний) для дальнейшего использования в учебной или профессиональной деятельно-



сти, отношением будущего специалиста к информации и информационным технологиям, к процессу познания будущей профессии.

В условиях информатизации общества умения работать с информацией, ее поиск, анализ, обработка новейшими программными средствами, с одной стороны, являются одними из основных ценностей современного человека, а с другой стороны – именно устоявшиеся ценностные отношения во многом определяют механизм отношения будущих специалистов с информационной средой. Ценностный компонент информационной мобильности позволяет широкий спектр объективных ценностей сделать субъективно значимым для будущих специалистов, живущих и работающих в условиях информатизации.

Итак, специфика информационной мобильности связана с умением будущего специалиста успешно адаптироваться к реалиям современного информационного общества, его готовностью к саморазвитию и самообразованию. Формирование информационной мобильности студентов университета – сложный и динамический процесс, зависящий от множества факторов. В реальной практике университетского образования в условиях информатизации обучения рассматриваемые факторы можно объединить в две группы: внешние и внутренние.

К внешним условиям формирования информационной мобильности студентов университета мы отнесем социальную среду университета, уровень развития информационных технологий в университете, а также такие особенности университетского образования, как цели, методы, средства и содержание обучения, его компетентностную направленность. К внутренним условиям, способствующим формированию информационной мобильности студентов университета, мы относим ценностное отношение студента к процессу познания, к информации и информационным технологиям, личностные качества и способности, от которых зависит успешность адаптации к меняющимся условиям окружающей среды, а также те знания и информация, которыми обладает студент.

Единство и целостность компонентов информационной мобильности (когнитивного, операционного и ценностного) послужило критерием выделения уровней ее сформированности. В рамках данного исследования нам представляется целесообразным выделить три уровня сформированности информационной мобильности студентов вуза: пассивно-исполнительский, ситуативно-адаптационный и активно-творческий.

Проявление информационной мобильности на **пассивно-исполнительском уровне** характеризуется фрагментарными знаниями базовой и профессионально ориентированной групп когнитивного компонента. У студентов отсутствуют видение проблемы, целеполагание, умение анализировать, выбирать методы и средства реализации поставленной задачи. Слабо развиты практические умения – здесь часто присутствуют ошибки и непродуманные решения. При этом практически не используются средства дистанционного взаимодействия для обучения и совместного решения поставленных задач, отсутствует умение работать в группе.

Данный уровень характеризуется слабо выраженным интересом к процессу познания и будущей профессиональной деятельности. Представители данного уровня не испытывают чувства ответственности за выполняемую профессионально значимую работу, их мотивация носит характер избегания неудач, отсутствует желание применять новые творческие идеи в своей учебной и профессионально ориентированной деятельности.

Студенты, относящиеся к **ситуативно-адаптационному уровню**, обладают систематизированными, прочными и взаимосвязанными знаниями базовой группы, однако адаптивность в профессиональную сферу ситуативная и зависит от внешних условий. Практические навыки работы с информацией и стандартными программными приложениями у представителей данного уровня хорошо развиты, студенты умеют определить цели и задачи поставленной проблемы, а также решать ее, используя наиболее привычные и знакомые средства обработки информации. Такие студенты эффективно работают в группе и используют современные средства коммуникации для решения поставленных задач и обогащения личного опыта.

На ситуативно-адаптационном уровне проявляется интерес к будущей профессиональной деятельности. Студенты испытывают чувство ответственности за выполняемую профессионально значимую работу, осознают ценностные качества информации и процесса познания. Мотивация достижения успеха носит в большинстве случаев ситуативный характер и зависит от внешних условий. Творческая деятельность зависит от интересов студента.

**Активно-творческий** уровень характеризуется высоко развитой познавательной активностью, критическим и исследовательским мышлением. Представители данного уровня не только обладают прочными и систематизированными знаниями, но и умеют

использовать их для решения профессиональных задач. Такие студенты самостоятельно изучают современные методы и технологии обработки информации и легко адаптируются к новым программным средам.

Студенты, относящиеся к активно-творческому уровню, самостоятельно определяют проблемные ситуации для решения учебных и профессиональных задач, оценивают и выбирают оптимальное средство для решения задачи на основе осмысления накопленного опыта. Самостоятельно ищут новую актуальную информацию в дополнительных источниках, координируют работу в группе, взаимодействуя с использованием современных средств коммуникации. У будущего специалиста на данном уровне четко сформулированы ценностные ориентиры, направленные на профессиональное самосознание, творческую активность, обучение и познание. Он активно интересуется современными технологиями, применяемыми в его профессиональной сфере, стремится к постоянному саморазвитию, уверен в своих силах, не боится трудностей, всегда осознает ответственность за свои действия. Мотивация достижения успеха обусловлена высокой целеустремленностью, упорством в

овладении учебными дисциплинами и самостоятельном поиске информации.

Таким образом, можно отметить, что информационную мобильность будущего профессионала следует понимать не только как способность успешно адаптироваться и самореализоваться в динамично меняющемся информационном обществе, но и как умение предвосхищать, улавливать новые тенденции развития информационного общества. Постоянное движение, направленное на развитие и саморазвитие, необходимость меняться с учетом новых реалий современного общества, предвидеть необходимые перемены, должно стать и объективной и привычной деятельностью информационно мобильного человека. Информационная мобильность не является изначально заданной характеристикой, она приобретает и совершенствуется, а необходимым условием этого является соответствующее образование. Современные информационно-коммуникативные технологии предоставляют образовательные возможности, которые позволяют подготовить специалиста, квалификация которого соответствовала бы быстро меняющимся реалиям информационного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Л. А. Формирование профессионально мобильной личности – педагогическая функция общества и образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. № 6. С. 60-71
2. Большой толковый психологический словарь / отв. ред. Роберт Артур, пер. с англ. Т. 1 (А-О). М. : Вече, АСТ, 2000.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000.
4. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как субъективная сторона социальной динамики // Личность. Культура. Общество. М. : Просвещение, 2000. Т. 2. С. 15-20.
5. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
6. Зеер Э. Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. мат-лов и докл. междунар. конф. Екатеринбург, 2014. С. 30-36
7. Игошев Б. М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1, С. 105-111.
8. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
9. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография. М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009.
10. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 23–31.
11. Котмакова, Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе: на примере специальности «Электрический транспорт железных дорог» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2011.
12. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Академия, 2005.
14. Манаева Н. Н. Структура и диагностика информационной мобильности студентов вуза // Научный диалог. 2015. № 10(46). С. 104–119.
15. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : ИИОРАО, 2010.

#### REFERENCES

1. Amirova L. A. Formirovanie professional'no mobil'noy lichnosti – pedagogicheskaya funktsiya obshchestva i obrazovaniya // Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana. 2007. № 6. S. 60-71
2. Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskii slovar' / отв. red. Rober Artur, per. s angl. T. 1 (A-O). M. : Veche, АСТ, 2000.

3. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. SPb. : Norint, 2000.
4. Vasilenko I. V. Sotsiokul'turnaya mobil'nost' kak sub"ektivnaya storona sotsial'noy dinamiki // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. M. : Prosveshchenie, 2000. T. 2. S. 15-20.
5. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya Rossii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov n/D., 2006.
6. Zeer E. F. Mnogoznachnost' fenomena «mobil'nost'» v professional'nom obrazovanii // Sotsi-al'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sb. mat-lov i dokl. mezhdunar. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 30-36
7. Igoshev B. M. Sushchnostno-logicheskiy analiz mobil'nosti kak mezhnauchnogo ponyatiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1, S. 105-111.
8. Kalinovskiy Yu. I. Razvitie sotsial'no-professional'noy mobil'nosti andragoga v kontekste sotsiokul'turnoy obrazovatel'noy politiki regiona : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2001.
9. Kir'yakova A. V. Aksiologiya obrazovaniya. Orientatsiya lichnosti v mire tsennostey : monografiya. M. : Dom pedagogiki, IPK GOU OGU, 2009.
10. Kir'yakova A. V., Ol'khovaya T. A. Realizatsiya aksiologicheskogo podkhoda v universitetskom obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 5. S. 23-31.
11. Kotmakova, T. B. Formirovanie lichnostnoy mobil'nosti kak professional'nogo kachestva budu-shchikh spetsialistov v protsesse obucheniya v vuze: na primere spetsial'nosti «Elektricheskiy transport zheleznykh dorog» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Khabarovsk, 2011.
12. Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika / pod red. V. V. Popova, akad. RAO Yu. G. Kruglova. M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011.
13. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Akademiya, 2005.
14. Manaeva N. N. Struktura i diagnostika informatsionnoy mobil'nosti studentov vuza // Nauchnyy dialog. 2015. № 10(46). S. 104-119.
15. Robert I. V. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya. M. : IIORAO, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. В. Кирьякова.

УДК 372.881.111.1:371.315.7  
ББК 4426.819=432.1-268.4

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Маняйкина Наталья Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: manyaykina@mail.ru

### **Надточева Елена Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: enadtocheva@gmail.com

## **ЦИФРОВОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** цифровое повествование; цифровой рассказ; цифровые истории; универсальные учебные действия; информационно-коммуникативные технологии; устноречевая презентация; педагогическая технология.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается вопрос применения цифрового повествования (рассказа) в практике обучения иностранным языкам. Digital Storytelling (далее DS) – это вид традиционного повествования, выполняемого в цифровом формате. В результате использования технологии DS появляется медиапродукт малой формы – собственно цифровой рассказ (цифровой нарратив) – digital story, для создания и презентации которого в интерактивном режиме применяются цифровые, в том числе онлайн-инструменты. В DS используются анимация, фото-, аудио- и видеоматериалы, существующие только на электронных носителях, что делает его комбинированным обучающим средством, объединяющим в себе визуальную, образную, музыкальную и словесную составляющие и удовлетворяющим познавательные потребности учащихся с разными стилями восприятия информации. В работе авторами предпринимается попытка дать определение понятию «цифровое повествование (Digital Storytelling)» как учебной технологии. Также в данной статье на примерах показывается, как DS способствует развитию универсальных учебных умений учащихся на разных этапах обучения английскому языку. В заключении даются некоторые практические рекомендации для учителей, школьников и студентов по созданию цифровых историй для развития умений иноязычного устноречевого общения.

### **Manyaykina Natal'ya Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Nadtocheva Elena Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DIGITAL STORYTELLING: FROM THEORY TO PRACTICE**

**KEYWORDS:** digital storytelling; digital story; universal learning activities; information and communication technologies; oral presentation; pedagogical technique.

**ABSTRACT.** The article examines the use of digital storytelling in the English language classroom. Digital Storytelling (DS) is a form of traditional oral narration that is presented in digital interactive forms. DS results in creating a small-form media product – a digital story proper – that employs a wide range of digital tools including online ones. There are diverse options of using multimedia tools for creating DS that prove Digital Storytelling to be a universal teaching tool which combines visual, imaginary, musical and verbal constituents and that makes DS appealing to students with different learning styles. The authors of the paper make an attempt to define DS as a teaching technique. The article stresses the practical value of DS in developing individual learning strategies of the EL learners. Digital Storytelling can be an effective way for EFLs to practice speaking English of different levels of acquisition. At the end of the article one can find practical tips for DS application in the EL classroom.

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса применения цифрового повествования (рассказа) в практике обучения иностранным языкам. Рассказ как повествование, как изложение тех или иных событий присутствует в нашей жизни повсеместно. Причем художники используют для этого визуальные образы, профессиональные писатели – поэтические, музыканты – звуковые, большинство же людей – традиционные, словесные. Кто-то мастерски владеет умением рассказывать, у кого-то повествование отличается лаконичностью, но желание донести свои мысли до других, быть понятым и ус-

лышанным имеет социальную значимость и важно в любом возрасте.

На современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) традиционный рассказ повсеместно заменяется цифровым аналогом – цифровым повествованием, известным за рубежом как Digital Storytelling (далее DS), который с развитием интернет-технологий и появлением большого количества образовательных ресурсов стал все чаще применяться учителями иностранных языков для решения разных педагогических задач на всех ступенях обучения: от младшей школы

до вуза. Однако, несмотря на растущую популярность цифрового рассказа, в отечественной методике до сих пор нет единого подхода к определению данного понятия и единообразия используемой терминологии. А. В. Логинова в статье, посвященной применению ИКТ в обучении студентов вузов иноязычной коммуникации, пишет о том, что при описании цифрового повествования встречаются такие термины, как «интерактивные повествования», «цифровые документальные фильмы», «цифровые эссе», «электронные воспоминания», «компьютерные рассказы» и т. д. [4, с. 805-809].

Образовательные ресурсы описывают Digital Storytelling как разновидность традиционного повествования, выполняемого в цифровом формате. В результате повествования мы получаем своеобразный медиапродукт малой формы, который использует цифровые инструменты для создания и презентации нарратива с элементами интерактивности.

На наш взгляд, DS является технологией, т. к. включает цепочку действий, нацеленных на создание определенного продукта – digital story, т. е. цифрового рассказа. Способствуя решению как практических (языковых) задач, так и задач воспитательных, DS может быть названа педтехнологией. Согласно В. И. Загвязинскому и А. Ф. Закировой, педагогическая технология — это «отработанная система операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающая получение искомых результатов, алгоритм педагогического процесса, используемый в типовых ситуациях» [6, с. 68].

Каждая технология рассматривается в широком (теоретическом) и узком (практическом понимании). Важно, чтобы кроме конкретных технологических приемов учащиеся могли получить представление о концептуальных положениях той или иной технологии. Только поняв «что», а затем «как», можно грамотно варьировать различные технологические цепочки, формируя таким образом индивидуальный стиль учебной деятельности [3, с. 19].

Цифровое повествование, соответственно, обладает характеристиками, присущими учебным педагогическим технологиям, как то: концептуальность, операциональность и системность, управляемость, воспроизводимость [1]. Под концептуальностью мы поймем общее для учителя и учащегося понимание сути DS, при этом средства достижения результата могут широко варьироваться. Операциональность обеспечивается педагогом на всех этапах работы и представляет собой описание процесса, инструкции по его выполнению и пр., в то время как системность – это совместные действия учащихся и учителя по проектированию, организации, ориентированию

и корректированию DS. Управляемость обеспечивается тем, что вышеупомянутая атмосфера сотрудничества приводит к достижению конкретного планируемого результата. Воспроизводимость предполагает различные учебные действия, повторяемые неоднократно всеми участниками процесса обучения, что является признаками системы. Здесь технологическая цепочка заканчивается, и весь процесс начинается вновь.

Очевидно, что такое краткое теоретическое описание DS не может быть полным в настоящий момент, учитывая тот факт, что многие ученые-методисты не позиционируют его как учебную технологию [8; 9; 14; 13; 15]. Непосредственный интерес вызывает трактовка DS в узком практическом понимании, что дает возможность описать эту новую технологию более подробно и поделиться некоторым опытом ее применения.

Цифровой рассказ (повествование) привлек наше внимание как комбинированное обучающее средство, объединяющее в себе визуальную, образную, музыкальную и словесную составляющие. Кроме того DS способствует развитию как речевых умений, так и универсальных учебных умений:

- творчески и критически мыслить,
- ставить учебные задачи и решать их,
- использовать скрытые возможности человеческого разума,
- работать с информацией с использованием цифровых технологий (не только находить, но и создавать свой контент),
- быть внимательным к деталям,
- извлекать уроки из прочитанного,
- грамотно подбирать и использовать звукоряд,
- ориентироваться и работать с ИКТ,
- эффективно использовать устную и письменную коммуникацию,
- работать в сотрудничестве,
- правильно цитировать источники, оформлять ссылки, соблюдая авторские права,
- создавать проектные работы и т. д.

Помимо того, что DS позволяет успешно решать учебные, воспитательные и развивающие задачи, эта технология представляет собой весьма привлекательную форму работы для современных учащихся, которые родились в век высоких технологий и с удовольствием используют их в учебе и повседневной жизни. Таким образом обеспечивается максимальная вовлеченность студентов в учебную деятельность. Они не являются пассивными слушателями, а активно участвуют в создании мультимедийного продукта. Применение цифрового повествования персонализирует обучение, давая возможность всем вовлеченным в этот процесс высказать свое мнение, изложив одну и

ту же историю через призму собственного мировоззрения и восприятия.

Цифровое повествование позволяет всем учащимся добиться примерно одинаковой успешности в познавательной деятельности, а также наиболее полно реализовать свои потенциальные способности, т. к. эта технология учитывает все типы индивидуального стиля учебной деятельности и дает возможность творческой реализации каждому ученику. По сути, DS – это технология, способствующая созданию ситуации успеха в обучении языку. А как известно, это одна из главных задач иноязычного обучения сегодня и залог успешного изучения иностранному языку в будущем.

На начальном этапе обучения, когда развитие умений устной речи является доминирующим в связи с опережением письменной речи устной, младшие школьники часто испытывают стресс при необходимости говорить перед сравнительно большой или, реже, незнакомой аудиторией. Помочь начинающим спикерам могут цифровые рассказы, выполненные в виде несложных цифровых говорящих фотоальбомов. Фотографии и текст легко загружаются на каждую страничку альбома, затем добавляется голосовое сопровождение – собственно повествование, комментирующее каждое фото. При этом сделать аудиозапись под силу даже самым маленьким учащимся. Примеры цифровых повествований, созданных младшими школьниками, можно посмотреть на следующем ресурсе: [www.segfl.org.uk/spot/post/recordable\\_talking\\_devices/](http://www.segfl.org.uk/spot/post/recordable_talking_devices/).

Интернет-ресурсы для DS содержат готовые шаблоны и богатые подборки картинок и фотографий для составления историй и рассказов. Учащиеся записывают свой голос дома, а в классе лишь представляют готовое произведение.

Чуть более сложный вариант DS для младших школьников можно создать при помощи ShadowPuppet Edu. Этот ресурс позволяет продуцировать впечатляющие видеодемонстрации, используя безопасные встроенные поисковые инструменты. Учащиеся расставляют слайды в логическом порядке (по аналогии составления рассказа по картинке), добавляют музыку и повествование, а затем преобразуют сделанное в видеофайл. Структура ресурса такова, что позволяет учащимся развивать умения повествования как индивидуально, так и в сотрудничестве с другими детьми. Этот ресурс обеспечивает возможность повторения, отслеживания личных успехов учащихся.

Широкое использование в обучении получили мультфильмы и комиксы, создаваемые в виде цифровых историй в младшей школе. Ресурс Toontastic позволяет научиться выстраивать рассказ логически. На примере 5 последовательных этапов (за-

вязка, конфликт, вызов, кульминация и развязка) учащиеся тренируют навыки и умения письма, а также аналитические умения. В основе работы над DS может быть рассказ, прочитанный в классе или сочиненный самими детьми. Получается настоящий мультфильм с оригинальными действующими лицами.

Работая над завязкой, учащиеся могут выбрать героев своего будущего мультфильма, которые в кульминации решают какую-либо задачу. Развязка показывает, как эта маленькая проблема может быть преодолена.

Также для каждой сцены маленькие создатели выбирают место действия: это может быть замок драконов или пиратский корабль, а возможно, что-то мистическое, выдуманное самим ребенком.

Когда герои и место действия определены, приходит время нажать на кнопку «снимаем» и ресурс запишет голос ребенка и его рассказ, в то время как он передвигает своих героев по своему сценарию.

Музыка поможет создать настроение. Для всех пяти этапов создатель может выбирать мелодию из трех тональностей для воплощения нужного эффекта.

Закончив работу над всеми пятью сценами, учащийся может просмотреть свой самостоятельно озвученный мультфильм. И если продукт, созданный в процессе DS, нравится ребенку, то можно разместить его в YouTube или просто показать товарищам или учителю.

На среднем этапе обучения цифровые истории могут служить формой проектной деятельности учащихся. Так, ресурс VoiceThread позволяет встраивать видео и фото, накладывать на него голосовое сопровождение и даже рисунки. После размещения готового продукта на ресурсе все члены проектной группы могут вносить изменения и комментировать работу. Это удобный инструмент для групповой работы над подготовкой разного рода учебных докладов и сообщений.

Каждое цифровое произведение, созданное учащимися, позволяет им становиться лучшими рассказчиками. Но рассказ – это не только последовательное и логичное повествование, это прежде всего эмоции, которые передаются от рассказчика к слушателям. И музыкальное сопровождение в цифровом изложении – это большое преимущество перед обычным устноречевым сообщением.

На старшем этапе обучения, когда презентации в Power Point становятся обычным рабочим инструментом, на смену приходит его усовершенствованная версия – ExplainEverything. Ресурс позволяет использовать различные текстовые форматы, аудио- и видеофайлы, предоставляет возмож-

ности записи и редактирования своего голоса перед презентацией.

Чем сложнее становятся речевые повествования обучаемых, тем более продвинутыми могут быть инструменты, применяемые для создания цифрового рассказа. И наоборот, чем больше цифровых инструментов в арсенале учащихся, тем насыщеннее и более развернутым становятся их речевые произведения на иностранном языке.

Так, опыт показывает, что использование цифрового повествования на занятиях по самостоятельному чтению со студентами языковых вузов повышает качество подготовки к занятиям, способствует более глубокому проникновению в суть изучаемого материала. Из пассивных потребителей ИКТ обучаемые превращаются в их создателей. Создание цифровой истории требует критического осмысления прочитанного и результат, продукт этого осмысления оказывается если не сопоставим, то, по крайней мере, сравним с авторским посланием читателю.

Существует множество подходов к созданию цифровых историй в зависимости от цели и возрастных особенностей учащихся. Однако 6 элементов DS определяются как фундаментальные большинством педагогов и исследователей в этой области:

- история всегда рассказывается от первого лица голосом самого рассказчика,
- история раскрывает личностный смысл и понимание того, о чем говорится,
- история содержит интригу, которая обозначается в начале повествования и раскрывается в конце,
- история предполагает экономное использование времени и изобразительных средств, их тщательный отбор, что придает повествованию законченность,
- часть истории рассказывается вербально, а часть — эмоционально, при помощи изобразительных средств,
- технические спецэффекты используются дозированно, для усиления эмоционального эффекта.

В настоящее время сложилось целое движение единомышленников среди тех, кто обучает, и среди тех, кто изучает иностранный язык, использующих в своей практике цифровое повествование. Существует огромное количество обучающих веб-сайтов, где можно познакомиться с технологией создания цифровых повествований, загрузить на компьютер бесплатные вспомогательные программы, увидеть примеры готовых цифровых продуктов. Приведем примеры веб-сайтов для DS, условно сгруппировав их по этапам обучения.

*Начальный этап (ресурсы для создания комиксов и цифровые книги):* Dvolver: [www.dfilm.com](http://www.dfilm.com), Comiqs: <http://comiqs.com>,

MakeBeliefsComix <http://makebeliefscomix.com>, Pixton: <http://pixton.com>, Storyboarding: <http://nfbkids.ca>, Stripgenerator: [www.stripgenerator.com](http://www.stripgenerator.com), ToonDoo: [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com), Digital Books, Flickr: [www.flickr.com](http://www.flickr.com), Bookr: [www.pimpampum.net/bookr](http://www.pimpampum.net/bookr), Lulu: [www.lulu.com](http://www.lulu.com), Newspaper Clipping Generator: [www.fodey.com](http://www.fodey.com), Showbeyond: [www.showbeyond.com](http://www.showbeyond.com).

*Средний этап обучения (голосовые, разговорные и ресурсы для работы над проектами):* Gcast: [www.gcast.com](http://www.gcast.com), Read The Words: <http://readthewords.com>, SIMS On Stage: <http://thesimsonstage.ea.com>, Soungle: [www.soungle.com](http://www.soungle.com), YAKIToME: [www.yakitome.com](http://www.yakitome.com), Conversation Tools, MeBeam: <http://www.mebeam.com>, Scribblar: [www.scribblar.com](http://www.scribblar.com), VoiceThread: <http://ed.voicethread.com>, Oral Practice Tools, Blabberize: <http://blabberize.com>, Recordr: <http://recordr.tv/record>, StoryBlender: [www.storyblender.com](http://www.storyblender.com), Jing Project: screen and share it instantly...as an image or short movie, Screentoaster: free online screen recorder., ImagiNation Cubed: multi-user online whiteboard, ZamZar: online file conversion, covering a wide range of different image, document, music, video and compression formats.

*Старший этап обучения (ресурсы для презентаций):* Keynote: [www.apple.com/iwork/tutorials/#keynote](http://www.apple.com/iwork/tutorials/#keynote), Flowgram: [www.flowgram.com](http://www.flowgram.com), PowerPoint: [www.actden.com](http://www.actden.com), Slide: [www.slide.com](http://www.slide.com), ShowBeyond: [www.showbeyond.com](http://www.showbeyond.com), Video Tools, Animoto: <http://animoto.com>, ESL Video: [www.eslvideo.com](http://www.eslvideo.com), JayCut: <http://jaycut.com>, JumpCut: <http://jumpcut.com>, Kids' Vid: <http://kidsvid.altec.org>, XtraNormal: [www.xtranormal.com](http://www.xtranormal.com), Workshop Resources, Center for Digital Storytelling, Creative Commons, Digital Storytelling for kids, DigiTales, Educational Uses for Digital Storytelling.

Один из наиболее известных сайтов, описывающих основы применения данной технологии в образовании, — [digitalstorytelling.coe.uh.edu](http://digitalstorytelling.coe.uh.edu) — предлагает следующий алгоритм создания цифрового рассказа.

- Шаг 1. Определитесь с идеей рассказа.
- Шаг 2. Найдите необходимую информацию.
- Шаг 3. Составьте план.
- Шаг 4. Спланируйте сценарную раскадровку / карту событий.
- Шаг 5. Подберите нужные материалы (фото, аудио, видео).
- Шаг 6. Смонтируйте свою историю.
- Шаг 7. Поделитесь историей в своем выступлении.
- Шаг 8. Получите отзывы и подумайте, что особенно удалось, а над чем нужно поработать.

В заключение необходимо отметить, что технология цифрового повествования оправдывает временные затраты на обучение студентов пользованию цифровыми инструментами, стимулирует внутреннюю мо-

тивацию к учению, повышает результаты в овладении языком. Ее использование, несомненно, делает процесс овладения языком более ярким и успешным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриенко С. С., Богданов И. В. Методические рекомендации по изучению курса «Психология и педагогика». URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html>.
2. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М. : Пед. общество России, 2001.
3. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М. : Сентябрь, 2003.
4. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ коммуникации на иностранном языке. // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 805-809.
5. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995.
6. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Загвязинский и др.; под ред. В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008.
7. Управление учебной деятельностью обучающихся в различных образовательных технологиях. URL: [http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/Part3/M2\\_3\\_4.html](http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/Part3/M2_3_4.html).
8. Barseghian T. What's The Value of Digital Storytelling // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/01/21/whats-the-value-of-digital-storytelling>.
9. Barseghian T. Digital Storytelling Comes to Life on The iPad // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/01/21/digital-storytelling-comes-to-life-on-the-ipad>.
10. Bernard S. 14 Free and Simple Digital Media Tools // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/08/01/14-free-and-simple-digital-media-tools>.
11. Dawkins Z. Digital dreaming: The practice of digital storytelling with young people / Australian Centre for International & Tropical Health, School of Population Health, University of Queensland. 2008. P. 2
12. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. URL: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
13. Psomos P. Kordaki M. Pedagogical analysis of educational digital storytelling environments of the last five years // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. №46. P. 1213-1218.
14. Qiulian Song, Ling He, Xiaoqiang Hu. To Improve the Interactivity of the History Educational Games with Digital Interactive Storytelling // Physics Procedia. 2012. №33. P. 1798-1802.
15. Wilkey E. 6 Storytelling Apps That Get English Language Learners Talking // Mind Shift. 2015. URL: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/08/31/6-storytelling-apps-that-get-english-language-learners-talking/>.

#### REFERENCES

1. Anufrienko S. S., Bogdanov I. V. Metodicheskie rekomendatsii po izucheniyu kursa «Psikhologiya i pedagogika». URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html>.
2. Baykova L. A., Grebenkina L. K. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii. M. : Ped. obshchestvo Rossii, 2001.
3. Korotaeva E. V. Obuchayushchie tekhnologii v poznavatel'noy deyatel'nosti shkol'nikov. M. : Sentyabr', 2003.
4. Loginova A. V. Tsifrovoe povestvovanie kak sposob kommunikatsii na inostrannom yazyke. // Molodoy uchenyy. 2015. № 7 (87). S. 805-809.
5. Osnovy pedagogicheskikh tekhnologiy: Kratkiy tolkovyy slovar' / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1995.
6. Pedagogicheskiy slovar' : ucheb. posobie dlya stud.vuzov / V. I. Zagvyazinskiy i dr.; pod red. V. I. Zagvyazinskogo i A. F. Zakirovoy. M. : Akademiya, 2008.
7. Upravlenie uchebnoy deyatel'nost'yu obuchayushchikhsya v razlichnykh obrazovatel'nykh tekhnologiyakh. URL: [http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/Part3/M2\\_3\\_4.html](http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/Part3/M2_3_4.html).
8. Barseghian T. What's The Value of Digital Storytelling // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/01/21/whats-the-value-of-digital-storytelling>.
9. Barseghian T. Digital Storytelling Comes to Life on The iPad // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/01/21/digital-storytelling-comes-to-life-on-the-ipad>.
10. Bernard S. 14 Free and Simple Digital Media Tools // Mind Shift. 2011. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/08/01/14-free-and-simple-digital-media-tools>.
11. Dawkins Z. Digital dreaming: The practice of digital storytelling with young people / Australian Centre for International & Tropical Health, School of Population Health, University of Queensland. 2008. P. 2
12. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. URL: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
13. Psomos P. Kordaki M. Pedagogical analysis of educational digital storytelling environments of the last five years // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. №46. P. 1213-1218.
14. Qiulian Song, Ling He, Xiaoqiang Hu. To Improve the Interactivity of the History Educational Games with Digital Interactive Storytelling // Physics Procedia. 2012. №33. P. 1798-1802.
15. Wilkey E. 6 Storytelling Apps That Get English Language Learners Talking // Mind Shift. 2015. URL: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/08/31/6-storytelling-apps-that-get-english-language-learners-talking/>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 378.147:37.013.42  
ББК 4448.986

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Никитина Галина Викторовна,**

преподаватель, кафедра дошкольного и начального образования, Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева – филиал Тюменского государственного университета; 626150, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58; e-mail: hycst@mail.ru

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модель подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик; критерии и показатели готовности к профессионально-педагогической деятельности; социальная практика.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной для педагогической науки и практики проблеме подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальной практики. Целью является представление результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальной практики. Автором доказана эффективность реализации модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик на основе разработанных критериев (социально-личностного развития и профессионального критерия) и их показателей. Уточнено понятие готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности на основе выделения ее компонентов – мотивационного и компетентностного. Особое внимание уделено процедуре диагностики показателей профессионального критерия (критерия факта), а также сравнительной оценке готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности на этапах констатирующего и контрольного экспериментов. В работе использован комплекс методов: моделирование, наблюдение, анкетирование, ранжирование, тестирование, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ. Практическая значимость материалов статьи заключается в использовании модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик в деятельности вузов и сузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Разработанные критерии и показатели могут быть использованы для оценки уровня готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

### **Nikitina Galina Viktorovna,**

Senior Lecturer of Department of Preschool and Primary School Education, D.I. Mendeleev Tobolsk State Pedagogical Institute – Branch of Tyumen State University, Tobolsk, Russia.

## **ON RESULTS OF A STUDY OF TRAINING STUDENTS FOR PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY BY MEANS OF SOCIAL PRACTICE**

**KEYWORDS:** model of training students for professional-pedagogical activity; criteria and indicators of preparation for professional-pedagogical activity; social practice.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the topical for the pedagogical theory and practice problems of training students for professional-pedagogical activity by means of social practice. The aim of the article is to present the results of experimental work on testing the efficiency of realization of the model of training students for professional-pedagogical activity by means of social practice. The author proves the effectiveness of implementation of the model of training students for professional-pedagogical activity by means of social practice based on the developed criteria (social and personal development and a professional criterion) and their indicators. The article specifies the notion of preparation of students to professional and pedagogical activity by singling out its components – the motivation component and the competence component. Particular attention is paid to the procedure of diagnosing indicators of the professional criterion (the factual criterion), as well as comparative assessment of preparation of students to professional-pedagogical activity at the stages of ascertaining and control experiments. The author uses a combination of methods: modeling, observation, surveys, rankings, testing, pedagogical experiment and qualitative and quantitative analysis. The practical significance of the materials of the article may consist in the possibility of introduction of the model of training students for professional-pedagogical activity by means of social practice into the activities of universities and colleges that train teachers. The developed criteria and indicators can be used to assess the level of preparation of students to professional-pedagogical activity.

Содержание профессионально-педагогической деятельности современного педагога предполагает активное взаимодействие с субъектами расширенного образовательного пространства. Одним из инновационных способов совершенствования системы подготовки будущих педагогов является

включение их в социально значимую деятельность, т. е. *социальную практику*.

Социальная практика относится учеными к перспективному направлению неформального образования. В широком смысле под социальной практикой понимают *ситуацию, в которой человек получает соци-*

*альный опыт.* По сути социальная практика студентов вузов представляет собой специфическую организационную форму, связанную с приобретением социального опыта студентов. Социальная практика сегодня находит применение в подготовке кадров профессиональной школы, в том числе и будущих педагогов [1-5; 8-9; 14-16].

В рамках нашего исследования была разработана и апробирована модель подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик [6]. Особенностью данной модели подготовки явилось включение студентов в виды социальных практик (активистскую, профессионально-ролевую и социально-проектную) [7] в течение всего периода обучения на основе интеграции формального и неформального подходов к их организации, а также изучение спецкурса «Технологии социального взаимодействия в профессиональной деятельности педагога». Целью статьи является представление результатов апробации указанной модели подготовки.

Нами изучался уровень готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности. Под *готовностью к профессионально-педагогической деятельности* понимаем *сформировавшееся в процессе целенаправленной подготовки целостное структурное образование личности, ядро которого составляют мотивационный и компетентностный компоненты.*

Оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности осуществлялась на основе разработанных критериев и показателей. *Критерий социально-личностного развития* включает мотивы профессионально-педагогической деятельности, профессионально значимые социальные качества и способности личности будущего педагога, а также степень проявления им социальной активности и адаптивности. *Профессиональный критерий* ориентирован на компетентностный компонент готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности и включает умение решать профессиональные задачи в области профессионально-педагогической деятельности.

Показатели, соответствующие критерию социально-личностного развития, определялись с использованием следующих методов и диагностических методик:

– анкеты «Мотивы выбора профессии педагога» (уровень мотивации к профессионально-педагогической деятельности);

– теста В. Ф. Ряховского [12] и экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [11, с. 46] (уровень

сформированности социально-значимых качеств);

– теста М. И. Рожкова «Оценка уровня социализированности» (уровень социальной активности и уровень социальной адаптивности);

– анкеты «Студенческая активность» (количество проведенных студентом социальных акций и проектов, степень участия в воспитательной и внеаудиторной деятельности вуза).

Показатели профессионального критерия составили уровни решения пяти основных групп профессиональных задач (А. П. Тряпицина, Н. Ф. Радионова), которые характеризуют базовую компетентность педагога [13]. Диагностика этих показателей осуществлялась на основе анализа продуктов деятельности студентов, т. е. «продуктов» решения профессиональных задач педагога и наблюдения. Экспертиза основных «продуктов» решения профессиональных задач педагога, предложенных студентам, осуществлялась с использованием разработанной критериально-оценочной базы, в основу которой был положен перечень основных «продуктов» решения конкретизированных профессиональных задач каждой из пяти групп [10]. Данный перечень составили следующие «продукты»: программа изучения обучающегося, характеристика обучающегося (воспитанника), характеристика динамики взаимоотношений в классе (группе), характеристика активности и самостоятельности ребенка, рекомендации (предложения) по мониторингу эмоционального благополучия обучающихся, социально значимые проекты, индивидуальная образовательная программа и индивидуальный образовательный маршрут, проект системы оценки сформированности социальных качеств обучающихся, рекомендации по созданию сообщества детей и взрослых, рекомендации по организации социальных проб обучающихся (воспитанников), рекомендации по использованию конкретных форм и технологий взаимодействия, выступление перед родителями, обращение к администрации, рекомендации по взаимодействию с общественными организациями, рекомендации учителю по установлению контактов и партнерских взаимоотношений с возможными организаторами социальных проб школьников, характеристика определенного вида образовательной среды и рекомендации (предложения) по организации деятельности детей, способы построения образовательной среды конкретного образовательного учреждения посредством установления партнерских взаимоотношений с другими организациями и учреждениями, план самообразования. Каждый «продукт» оценивался в опре-

деленное количество баллов, которое строго соответствовало одному из трех уровней (критический, потенциальный, оптимальный) решения конкретизированной профессиональной задачи педагога. Уровень решения каждой группы профессиональных задач в области педагогической деятельности был получен как среднее арифметическое уровней решения всех конкретизированных задач данной группы.

Указанные критерии и показатели позволили нам выделить *три уровня* сформированности *готовности* к профессионально-педагогической деятельности: *критический, потенциальный и оптимальный*. При этом каждый компонент готовности (мотивационный и компетентностный) рассматривался в разной степени развития.

Опытно-экспериментальная проверка разработанной модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности была проведена с 2009 по 2014 гг. на базе факультета непрерывного профессионального образования Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, учреждений и организаций социальной сферы и сферы образования г. Тобольска, Тобольского и Уватского районов. Всего в эксперименте приняло участие 247 человек: 60 студентов, остальные – учащиеся школ, воспитанники детских садов, Дома ребенка и оздоровительных лагерей, руководители и работники учреждений и организаций социальной сферы и сферы образования г. Тобольска.

На констатирующем этапе эксперимента (2009 г.) мы ограничились диагностикой только мотивационного компонента готовности к профессионально-педагогической деятельности (диагностика профессионального компонента не исследовалась ввиду отсутствия у студентов-первокурсников профессионального опыта и профессиональной подготовки). Экспериментальную и контрольную группы составили по 30 студентов. На протяжении периода обучения подготовка студентов в экспериментальной группе осуществлялась согласно модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик. Контрольный этап эксперимента проводился в 2014 году. На данном этапе эксперимента были задействованы 50 студентов факультета непрерывного профессионального образования. В контрольную и экспериментальную группы вошло по 25 студентов.

Проведение диагностических процедур для оценки компетентностного компонента готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности по профес-

сиональному критерию осуществлялись в течение всего последнего курса подготовки студентов контрольной и экспериментальной групп, при этом участники эксперимента не были осведомлены о нашей исследовательской цели. Задания, предполагающие выполнение студентами определенных «продуктов» решения конкретизированных профессиональных задач в области педагогической деятельности всех групп, были порционно предложены студентам. Так, некоторые «продукты» создавались студентами в процессе производственной практики наряду с другими заданиями (программа изучения обучающегося, характеристика обучающегося, характеристика динамики взаимоотношений в классе (группе), характеристика активности и самостоятельности ребенка). Также были дополнены технологические карты психолого-педагогических дисциплин некоторыми «продуктами»-заданиями.

Итак, перейдем к результатам реализации модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. Сравнительная оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности по критерию «социально-личностное развитие» (констатирующий и контрольный этапы эксперимента) и по профессиональному критерию (контрольный этап эксперимента) представлена в таблицах 1 и 2.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что доля студентов экспериментальной группы, имеющих оптимальный уровень готовности мотивационного компонента на контрольном этапе эксперимента, значительно превышает этот же показатель в контрольной группе. При этом доля студентов, имеющих критический уровень мотивационного компонента по среднему значению, сократилась в экспериментальной группе примерно в 11 раз, хотя в контрольной группе она сократилась только в 2 раза. В экспериментальной группе наибольший рост произошел по таким показателям, как уровень социальной активности, социальной адаптивности, а также по количеству проведенных социальных проектов за последние три года. В связи с тем что студенты экспериментальной группы в процессе реализации модели подготовки средствами социальных практик были включены в социально значимую и социально-проектную деятельность, вполне закономерно, что нами была зафиксирована существенная положительная динамика по показателю «количество проведенных социальных акций и проектов студентом за последние три года».

Таблица 1

**Сравнительная оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности по критерию «Социально-личностное развитие» (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)**

№ п/ п	Показатели	Оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности											
		Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент			Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
		Оп., %	П., %	Кр., %	Оп., %	П., %	Кр., %	Оп., %	П., %	Кр., %	Оп., %	П., %	Кр., %
1.	Уровень мотивации к профессионально-педагогической деятельности	26,7	30	43,3	40	32	28	20	33,3	46,7	64	32	4
2.	Уровень сформированности социально значимых качеств педагога:												
	коммуникабельность	23,4	16,6	60	36	40	24	20	23,4	56,6	64	28	8
	толерантность	13,3	26,7	60	36	48	16	16,7	26,7	56,6	52	40	8
3.	Уровень социальной активности	6,7	16,7	76,6	28	44	28	6,7	13,3	80	80	12	8
4.	Уровень социальной адаптивности	10	23,3	66,7	32	36	32	6,7	20	73,3	72	24	4
5.	Количество проведенных социальных акций и проектов студентам за последние три года	0	6,7	93,3	4	20	76	0	6,7	93,3	68	32	0
6.	Количество студентов, принимающих участие в воспитательной и внеаудиторной деятельности вуза	20	23,4	56,6	52	28	20	16,7	26,7	56,6	76	16	8
	Среднее значение	14,3	20,5	65,2	32,6	35,4	32	12,4	21,4	66,2	68	26,3	5,7

Обозначения: Оп. – оптимальный, П. – потенциальный, Кр. – критический

Таблица 2

**Оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности по профессиональному критерию (контрольный этап эксперимента)**

№ п/п	Показатели	Оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности					
		Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		Оп.	П.	Кр.	Оп.	П.	Кр.
1.	Уровень решения группы профессиональных задач в области педагогической деятельности «видеть ученика в образовательном процессе»	51	28	21	55	30	15
2.	Уровень решения группы профессиональных задач в области педагогической деятельности «строить образовательный процесс, направленный на достижение целей образования»	28	42,4	29,6	34,4	55,2	10,4
3.	Уровень решения группы профессиональных задач в области педагогической деятельности «устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса».	28,6	36	35,4	59,2	34,4	6,4
4.	Уровень решения группы профессиональных задач в области педагогической деятельности «создавать и использовать образовательную среду».	36	44	20	48	42	10
5.	Уровень решения группы профессиональных задач в области педагогической деятельности «проектировать и осуществлять профессиональное самообразование».	28	40	32	40	48	12
	Среднее значение по всем группам профессиональных задач в целом	34,3	38	27,6	47,3	42	10,7

Обозначения: Оп. – оптимальный, П. – потенциальный, Кр. – критический

К концу периода профессиональной подготовки обнаружилось (как в результате анализа экспериментальных данных, так и эмпирическим путем), что студенты экспериментальной группы в большей степени обладают социально значимыми личностными качествами и способностями педагога, чем студенты контрольной группы. В частности, оптимальным уровнем коммуникабельности обладают 64% студентов экспериментальной группы, оптимальным уровнем толерантности обладают 52% студентов той же группы. В то время как в контрольной группе оптимальный уровень и толерантности, и коммуникабельности имеют только 36% студентов.

Таким образом, у студентов экспериментальной группы, в целом, преобладает оптимальный уровень сформированности мотивационного компонента готовности. В контрольной же группе число студентов с оптимальным, потенциальным и критическим уровнями сформированности мотивационного компонента готовности примерно одинаково.

Из таблицы 2 видно, что уровень сформированности компетентностного компонента готовности к профессионально-педагогической деятельности у студентов экспериментальной группы выше, чем у студентов контрольной группы. Заметим, что студенты экспериментальной группы значительно успешнее решают профес-

сиональные задачи в области педагогической деятельности, связанные прежде всего с взаимодействием с другими участниками образовательного процесса, а также задачи, предполагающие создание и использования образовательной среды. При решении профессиональных задач остальных типов студенты экспериментальной группы оказались также более успешны, чем студенты контрольной группы, однако разница оказалась менее существенна. Существенная разница по уровню готовности решения профессиональных задач была установлена при решении тех профессиональных задач педагога, где в большей степени прослеживался аспект социальной значимости профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, опытно-экспериментальным путем подтвердилась эффективность модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальной практики. Реализация данной модели позволила достичь системного эффекта – становления социально активной личности выпускника вуза (социализированной в профессиональной среде), обладающего социально значимыми личностными качествами, мотивированного на профессионально-педагогическую деятельность и успешно решающего профессиональные задачи в области профессионально-педагогической деятельности, имеющие аспект социальной значимости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авво Б. В., Гладкая И. В. Готовность студентов педагогического вуза к решению задач социализации подростков // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2012. Сент. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1870.htm>.
2. Дементьева Е. В. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.
3. Зачиняева Е. Ф. Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки будущих логопедов). Владивосток, 2012.
4. Зачиняева Е. Ф. Феномен педагогических волонтерских практик в аспекте профессиональной идентификации студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 2. С. 187-191.
5. Кудашов Г. Н., Огороднова О. В., Комбарова Е. В. Организация социальной практики студенческой молодежи // Молодежь и общество. 2009. № 2. С. 110-122.
6. Никитина Г. В. Модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик // Педагогическое образование в России. 2013. №3. С. 98-114.
7. Никитина Г. В. Содержание и структура программы социальной практики студентов педагогических вузов // Письма в Эмиссия. 2013. Авг. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2032.htm>, ISSN 1997-8588.
8. Никитина Г. В. Организация социальной практики в подготовке педагогических кадров: опыт учреждений // Alma mater. 2014. № 10. С. 84-87.
9. Огороднова О. В., Гладкова Л. Н. Учебная (социальная) распределенная практика : учеб.-метод. комплекс. Рабочая программа для студентов направления 050100.62 «Педагогическое образование» профиля подготовки «Начальное образование» очной и заочной форм обучения. Тюмень, 2014.
10. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя : монография. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
11. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008.
12. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост Н. Ф. Гребень. Минск : Современ. шк., 2007.
13. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. № 4-5. С. 7-14.
14. Райкина М. А. Педагогическое обеспечение преемственности процесса социального воспитания в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2012.

15. Файзуллина Л. Ф. Социальная практика в системе профессиональной подготовке студентов – будущих экологов // Человек и образование. 2010. №3. С. 102-106.
16. Щербакова Н. В. Организация волонтерской практики студентов (социальный эксперимент) // Ученые записки ЗабГГПУ. 2011. №4. С. 262-269.

#### REFERENCES

1. Avvo B. V., Gladkaya I. V. Gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k resheniyu zadach sotsializatsii podrostkov // Pis'ma v Emissiya. Offlayn. 2012. Sent. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1870.htm>.
2. Dement'eva E. V. Formirovanie sotsial'noy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2012.
3. Zachinyaeva E. F. Obrazovatel'nye volonterskie praktiki kak faktor professional'noy identifikatsii studentov (na primere podgotovki budushchikh logopedov). Vladivostok, 2012.
4. Zachinyaeva E. F. Fenomen pedagogicheskikh volonterskikh praktik v aspekte professional'noy identifikatsii studentov // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki». 2012. № 2. S. 187-191.
5. Kudashov G. N., Ogorodnova O. V., Kombarova E. V. Organizatsiya sotsial'noy praktiki studencheskoy molodezhi // Molodezh' i obshchestvo. 2009. № 2. S. 110-122.
6. Nikitina G. V. Model' podgotovki studentov pedagogicheskikh vuzov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti sredstvami sotsial'nykh praktik // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №3. S. 98-114.
7. Nikitina G. V. Soderzhanie i struktura programmy sotsial'noy praktiki studentov pedagogicheskikh vuzov // Pis'ma v Emissiya. 2013. Avg. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2032.htm>, ISSN 1997-8588.
8. Nikitina G. V. Organizatsiya sotsial'noy praktiki v podgotovke pedagogicheskikh kadrov: opyt uchrezhdeniy // Alma mater. 2014. № 10. S. 84-87.
9. Ogorodnova O. V., Gladkova L. N. Uchebnaya (sotsial'naya) raspredelennaya praktika : ucheb.-metod. kom-pleks. Rabochaya programma dlya studentov napravleniya 050100.62 «Pedagogicheskoe obrazovanie» profilya podgotovki «Nachal'noe obrazovanie» ochnoy i zaочноy form obucheniya. Tyumen', 2014.
10. Piskunova E. V. Sotsiokul'turnaya obuslovlennost' izmeneniy professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya : monografiya. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2005.
11. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G. U. Soldatovoy, L. A. Shaygerovoy. M. : Smysl, 2008.
12. Psikhologicheskie testy dlya professionalov / avt.-sost N. F. Greben'. Minsk : Sovrem. shk., 2007.
13. Radionova N. F., Tryapitsyna A. P. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 4-5. S. 7-14.
14. Raykina M. A. Pedagogicheskoe obespechenie preemstvennosti protsessa sotsial'nogo vospitaniya v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2012.
15. Fayzullina L. F. Sotsial'naya praktika v sisteme professional'noy podgotovke studentov – budushchikh ekologov // Chelovek i obrazovanie. 2010. №3. S. 102-106.
16. Shcherbakova N. V. Organizatsiya volonterskoy praktiki studentov (sotsial'nyy eksperiment) // Uchenye zapiski ZabGGPU. 2011. №4. S. 262-269.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Милованова.

УДК 37.016:659.1  
ББК С842.26р

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.08

### **Николаева Марина Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Факультет международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: nikolaeva250381@list.ru

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕДИАПЛАНИРОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательный процесс; интегративный подход; рекламное образование; профессиональные компетенции; планирование рекламной кампании; медиапланирование.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблемам содержания учебного курса «Медиапланирование» для бакалавров по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью». Цель изучения курса заключается в овладении основными знаниями и навыками эффективного размещения рекламных сообщений в рамках планирования и проведения рекламных кампаний в условиях ограниченного бюджета. В статье сформулированы предпосылки возникновения медиапланирования, его основные положения в ходе планирования и организации рекламной кампании, рассмотрены и проанализированы несколько кейсов, в которых обосновывается выбор инструментов медиапланирования с учетом рыночных изменений. Проанализированы содержание курса в контексте государственных профессиональных стандартов и требования к соискателям на должность медиапланиера. Автор предлагает интегративный подход в качестве основы для разработки содержания основных модулей учебного курса «Медиапланирование». Обоснована в данном случае востребованность интегративного подхода, которая заключается в ориентации образования на инновационное развитие и включает межпредметный и внутрипредметный уровни интеграции. Продемонстрировано интегративное сочетание теоретической основы и прикладного знания, которое обеспечивает взаимопроникновение ключевых компетенций на содержательном уровне, результатом чего является овладение студентами новыми интегративными знаниями, умениями и опытом. На основании анализа стандартов подготовки и требований профессиональной среды сделана попытка сформулировать структуру компетенции студентов в области медиапланирования с соответствующими результатами обучения на трех уровнях (пороговый, повышенный, высокий).

### **Nikolaeva Marina Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Advertisement and Public Relations, Faculty of International Relations and socio-Humanitarian Communications, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **THEORY AND PRACTICE OF MEDIA PLANNING: ASPECT OF METHODS**

**KEYWORDS:** education process; integrative approach; advertisement education; professional competences, advertisement campaign planning; media planning.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of content of the course “Media Planning” for Bachelors in the field “Advertisement and Public Relations”. The aim of the course is to get the basic knowledge and skills of effective advertizing in advertisement campaigns with a limited budget. The article formulates the prerequisites of media planning, its fundamental requirements in the course of planning and organization of an advertisement campaign and describes and analyzes some cases in which the author substantiates the choice of media planning instruments in accordance with changes in the market. It also analyzes the content of the course in the context of State Educational Standards and the requirements to an applicant for the position of a media planner. The author presents an integrative approach as a basis for working out the content of the main modules of the course of “Media Planning” and explains the importance of an integrative approach which consists in the orientation of education process on innovation development and includes interdisciplinary and intradisciplinary levels of integration. The article demonstrates the integrative correlation of theoretical foundation and practical knowledge which guarantees the interpenetration of the basic competences on the level of content, in the result of which students obtain new integrative knowledge, skills and experience. On the basis of analysis of the standards of training and the requirements of the professional sphere, the author makes an attempt to formulate the structure of the students’ competence in the field of media planning with the corresponding results of training at three levels (regular, advanced and high).

**Р**екламный рынок динамичен в своем развитии, требует качественных специалистов, и уровень требований к ним постоянно растет. В условиях конкуренции, которая возникает на поприще рекламного бизнеса, необходимы гибкие и профессионально компетентные специалисты. Содержание рекламной деятельности в настоящее время обусловлено спецификой маркетинга и переходом к реализации комплекса интегрированных маркетинговых коммуникаций.

Анализ должностных обязанностей специалистов в сфере рекламы показывает, что их деятельность заключается во взаимодействии между участниками рекламного процесса, результатом чего является производство, продвижение и разработка креативной составляющей рекламного продукта, а также его исследование с целью стимулирования потребительской активности. Для решения практических задач рекламно-профессиональной деятельности и достиже-

ния необходимой цели широко используется полифункциональность. Деятельность специалистов в области рекламы представляет собой интегративную систему полифункциональных обязанностей, которая включает взаимосвязь следующих функций *управленческой, рекламно-проектировочной, маркетингово-аналитической, исследовательской, мерчандайзинговой, медиабайенговой, копирайтенговой, креативной* [10, с. 28-31]. Данные функции определены на основании требований профессионального сообщества [5; 14]. Остановимся на медиабайенговой функции, которая заключается в покупке рекламного времени и пространства в средствах массовой информации и дальнейшем размещении рекламных материалов своих клиентов в этих СМИ, с учетом целей и задач рекламной кампании, бюджета, сроков, целевой аудитории и т.д. [10, с. 30]. Следовательно, овладение навыками медиапланирования является одной из задач рекламного образования.

Медиапланирование важный инструмент грамотного планирования любой рекламной кампании (далее РК), так как позволяет сформировать оптимальный бюджет, выбрать каналы размещения рекламы с учетом целевой аудитории, определить частоту рекламного воздействия. Основываясь на изученные нами исследования О.Л. Головлевой [3], В. П. Коломийца [6], А. В. Кочетковой [7], А. Н. Назайкина [9], И. Райхмана [15] и др., раскроем основные предпосылки возникновения медиапланирования (см. рис.1).

Термин «медиапланирование» стал использоваться во второй половине XX века в США, его первоначальная задача заключалась в упорядочении работы между заказчиками рекламы и СМИ, позднее в эту цепочку вошли и рекламодатели. В своем прикладном значении медиапланирование определяют как процесс выбора канала, рекламного средства, места, времени, размера, частоты размещения рекламы и его обоснование.



**Рис. 1. Предпосылки возникновения медиапланирования**

В новой информационной среде рекламодатели вынуждены разрабатывать сложные схемы для охвата своих потенциальных потребителей. Диверсификация СМИ, соответственно, привела к ее дифференциации на качественные, количественные и рейтинговые. Получатели сообщений делятся на все более мелкие сегменты с учетом возраста, пола, социального статуса, уровня дохода и интересов, что в последующем создало предпосылки для развития мотивационного таргетинга. Постоянный рост цен на рекламные площади и эфир с

каждым днем все острее ставит вопрос минимизации «пустой доставки» рекламного сообщения. В рамках решения новых задач рекламодателям приходится пользоваться современными технологиями учета информационных и потребительских предпочтений аудитории СМИ, а также компьютерными программами расчета эффективности рекламных кампаний.

Теоретики рекламы, освещая историю развития и становления медиапланирования, особенно отмечают один факт, связанный с исследованиями американского жур-



налиста и рекламиста Роджера Бартона в 1964 году, который установил, что «продажа товара или услуги на рынке особенно эффективно, когда комплекс маркетинговых мероприятий разрабатывается с учетом плана работы со средствами массовой информации». При этом под работой со СМИ Роджер Бартон подразумевал не просто размещение рекламных объявлений, а разработку стратегии, которая бы позволила «максимально результативно использовать различные средства массовой информации» [6, с. 7]. Следовательно, наблюдая синергетический эффект от совместных рекламных воздействий разного типа объединенных одной целью, можно сделать вывод, что он превышает сумму воздействий каждого из них в отдельности.

Подробнее остановимся на трактовке **медиапланирования** в российской практике. А. Н. Назайкин под медиапланированием понимает *процесс выбора средства, места, времени, размера и частоты рекламы* [9, с. 78]. О. Л. Головлева определяет его как *размещение рекламного сообщения в средствах распространения рекламы, эффективность которого измеряется полнотой достижения поставленных целей при минимальных расходах на размещение* [3, с. 181]. А. В. Балабанов делает акцент на очень экономном планировании размещения рекламы, и сравнивает медиапланирование с искусством [1, с. 9]. Ключевым в любом определении медиапланирования является *ограниченный бюджет* на реализацию рекламной кампании. Классический учебник по маркетингу говорит нам о том, что если продажи начинают падать, то рекламные усилия необходимо наращивать, а именно – увеличивать бюджет. Однако понимание маркетинга российскими бизнесменами подразумевает свою логику, которая на

практике реализуется в следующем: сокращение доходов ведет к сокращению расходов на рекламу и маркетинг. Рекламодатели зачастую не отдают себе отчет в том, что рекламные инвестиции начинают работать не сразу, следовательно, результативность любой РК будет иметь отсроченный эффект.

Перераспределение бюджетов также происходит и на самом рекламном рынке. Проиллюстрируем данный тезис: комиссия экспертов АКАР подвела итоги развития рекламного рынка России за 9 месяцев 2014 года. Суммарный объем рекламы в средствах ее распространения за вычетом НДС составил около 242 млрд. руб., что на 5% больше, чем за аналогичный период предыдущего года (табл. 1). Это связано, прежде всего, с громким и медиапривлекательным мероприятием – проведением на территории Российской Федерации зимней олимпиады в Сочи. Прирост рекламного бюджета наблюдается практически во всех сегментах рекламного рынка, однако «печатные СМИ» теряют минус 10%. Это связано с интенсивным развитием коммуникационной среды (прирост на 20%), так как интернет стал более доступным средством получения разного рода информации, чем 5-7 лет назад. Специальные интернет-проекты, посвященные Сочи-2014, обеспечили вовлечение аудитории в продолжительную коммуникацию, и стали эффективной рекламной площадкой (например, «Комсомольская правда» – www.kp.ru). Возможности новых цифровых медианосителей позволяют накопить, а в дальнейшем и проанализировать данные о поведении потребителей. Рекламодатели предпочитают получать не субъективную оценку эффективности РК, а четкую статистическую информацию об аудитории конкретной площадки и ее поведении.

Таблица 1

**Объем рекламы в средствах ее распространения в январе-сентябре 2014 года\***

Сегменты	Январь-сентябрь 2014 года, млрд.руб.	Прирост, %
<b>Телевидение</b>	<b>112,1 – 112,6</b>	<b>4</b>
<i>в т.ч. эфирное</i>	<i>109,3 – 109,6</i>	<i>4</i>
<i>кабельно-спутниковое</i>	<i>2,82</i>	<i>5</i>
<b>Радио</b>	<b>11,6 – 11,8</b>	<b>5</b>
<b>Печатные СМИ</b>	<b>23,8 – 24,0</b>	<b>-10</b>
<i>в т.ч. газеты</i>	<i>5,5 – 5,7</i>	<i>-6</i>
<i>журналы</i>	<i>11,6 – 11,8</i>	<i>-11</i>
<i>рекламные издания</i>	<i>6,5 – 6,7</i>	<i>-12</i>
<b>Наружная реклама</b>	<b>32,2 – 32,4</b>	<b>2</b>
<b>Интернет</b>	<b>58,0 – 59,5</b>	<b>20</b>
<i>в т.ч. медийная реклама</i>	<i>12,9</i>	<i>-2</i>
<i>контекстная реклама</i>	<i>45,1 – 46,6</i>	<i>28</i>
<b>Прочие</b>	<b>2,7</b>	<b>-5</b>
<b>ИТОГО</b>	<b>241,5 – 242,5</b>	<b>5</b>

\* Источник: АКАР, [http://www.akarussia.ru/knowledge/market\\_size/id4949](http://www.akarussia.ru/knowledge/market_size/id4949)

Сегодня медиапланирование активно развивается под воздействием современных коммуникационных технологий. Цифровые

технологии активно используются практически в каждой РК, интернет все чаще становится

ся не дополнительным, а основным каналом распространения рекламной информации.

На основании всего вышеизложенного, медиапланирование можно рассматривать в качестве отдельного вида профессиональной деятельности в области коммуникации, однако не имеющего собственных целей. Медиапланирование служит инструментом для реализации целей рекламы и маркетинга, определенных в каждом конкретном случае. Рассмотрим медиапланирование как один из этапов подготовки и проведения РК. Планирование РК подразумевает под собой содержательный и организационный порядок мероприятий или действий.

1. Анализ маркетинговой ситуации (ситуационный анализ).
2. Определение целей и задач рекламы.
3. Определение целевой аудитории.
4. Определение творческой рекламной стратегии. Разработка идеи и образа.
5. Определение размера рекламного бюджета.
6. **Выбор средств распространения рекламы. Медиапланирование.**
7. Разработка рекламного бюджета.

8. Составление плана рекламной кампании.

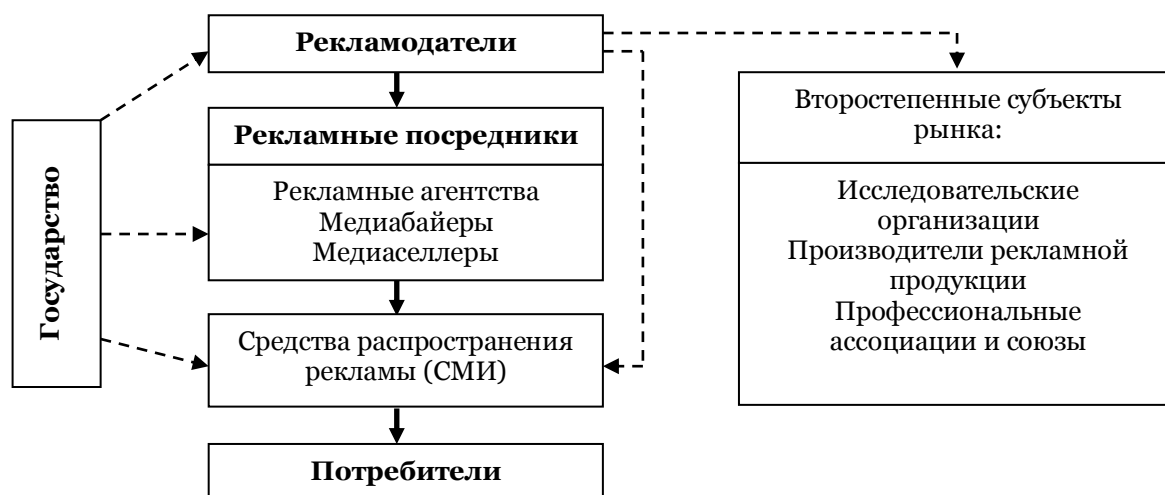
9. Разработка рекламных продуктов.

10. Предтестирование основных элементов рекламной кампании.

11. Изготовление и размещение рекламных продуктов.

12. Оценка эффективности рекламной кампании.

Эффективное планирование размещения рекламы зависит от всех субъектов рекламного рынка: рекламодателей, рекламных посредников, потребителей, государства и др. (рис. 2). В этой связи наш интерес вызвала статья В. П. Коломийца «Медиарекламная индустрия: рассуждения о будущем» [6, с. 10-41], в которой автор предпринял попытку разложить медиарекламную индустрию на пять значимых структурных единиц: 1) плательщики (государство, потребитель, рекламодатель); 2) технологическая экосистема (технологические преобразования как драйвер индустриальных перемен); 3) контентная команда (имеются в виду создатели контента как основные субъекты рынка); 4) потребитель (его характер и динамика потребления); 5) среда (бизнес-среда).



**Рис. 2. Субъекты рекламного рынка**

Данные структурные единицы, по мнению автора, представляются как социальные акторы, от активности которых зависят темпы и направление развития медиабизнеса. Следовательно, данные изменения необходимо это учитывать и при планировании содержания учебного курса «Медиапланирование». На сегодняшний момент практика высшего профессионального образования в области рекламы и связей с общественностью насчитывает три поколения стандартов: 1) ГОС ВПО по специальности реклама 035700 Реклама (от 14.03.2000 г.) и ГОС ВПО по специальности 350400 Связи с общественностью (от 14.03.2000 г.); 2) ФГОС ВПО по направлению подготовки 031600 Реклама и связи с общественностью (от 29.03.2010 г.); 3) ФГОС

ВО по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (от 03.06.2013 г.).

Рассмотрим курс «Медиапланирование» в ретроспективе данных нормативных документов (см. табл. 2). Отдельные аспекты медиапланирования в соответствии со стандартом специальности «035700-Реклама» рассматривались в рамках изучения дисциплины «ДС. Ф. 02 – Массовые коммуникации и медиапланирование». Анализ рабочих учебных программ ведущих вузов осуществляющих профессиональную подготовку специалистов по рекламе показал, что в учебном плане недостаточно уделялось внимания изучению прикладных аспектов медиапланирования, о чем свидетельствовал перечень тематических

разделов курса (при этом на изучение курса было заложено более 250 часов). Это связано с тем, что работодатель не предъявлял жестких требований к соискателю на должность медиапланера или менеджера по продажам рекламных площадей, а знание основ было впол-

не достаточным, так как «первые модели медиапланирования в России были достаточно простыми» по словам Д. Грибкова, исполнительного директора компании Outdoor Technologies Russia [4, с. 10].

Таблица 2

**Медиапланирование в контексте государственных стандартов\***

Стандарты			
ГОС ВПО по специальности реклама 035700 Реклама (2000 г.)	ГОС ВПО по специальности 350400 Связи с общественностью (2000 г.)	ФГОС ВПО по направлению подготовки 031600 Реклама и связи с общественностью (2010 г.)	ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (2013 г.)
Название дисциплины		курса (согласно учебному плану)	
ДС. Ф. 02 Массовые коммуникации и медиапланирование	ДС. Ф. 04 Организация и проведение кампаний в сфере связей с общественностью	Б. 3.В. 12 «Медиапланирование»	В разработке
Дидактические единицы		Компетенции	
<...> Планирование использования информационных каналов в рекламе (медиапланирование). Особенности выбора конкретных носителей рекламы. Стратегия и тактика медиапланирования. Медиаплан. Контроль и оценка его эффективности.	<...> Медиа-аспект стратегии. Медиа-карта, ее продуктивное использование. Виды данных и показатели, используемые в медиа-планировании. Медиа-обсчет, его основные параметры. Требования, предъявляемые к медиа-плану и способы его оптимизации.<...>	- <b>ПК-8 – обладает базовыми навыками медиапланирования;</b> - <b>ПК-14</b> – умением осуществлять рекламные, информационные и пропагандистские кампании и мероприятия; - <b>ПК-28 – способность организовать</b> подготовку к выпуску, производство и <b>распространение рекламной продукции</b> , включая текстовые и графические, рабочие и презентационные материалы в рамках традиционных и современных средств рекламы	- <b>ПК-8</b> – способность организовывать подготовку к выпуску, производство и <b>распространение рекламной продукции</b> , включая текстовые и графические, рабочие и презентационные материалы в рамках традиционных и современных средств рекламы; - <b>ППК-1 – способность осуществлять под контролем профессиональные функции в области рекламы в общественных, производственных, коммерческих структурах, средствах массовой информации</b> , в сфере торговли; - <b>ППК-2 – способность осуществлять под контролем рекламные кампании и мероприятия.</b>

\* Отдельные положения в таблице, выделенные курсивом, отражают аналитическую работу автора по содержанию профессиональных компетенций бакалавров по рекламе и связям с общественностью.

С введением стандартов третьего поколения в 2010 году связано объединение двух специальностей «Реклама» и «Связи с общественностью» в одно направление. Этому способствовало развитие концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций (ИМК) и ее внедрение в содержание рекламного и PR образования. Стандарт 3-го поколения по направлению подготовки бакалавров «031600 Реклама и связи с общественностью», основанный на компетентном подходе, включает четко сформулированную общепрофессиональную компетенцию «ПК-8 – обладает базовыми навыками медиапланирования». В новом стандарте 3+ содержание медиапланирования заложено в несколько групп профессиональных и профессионально-прикладных компетенций, что не снижает значимость и представление о целях и задачах изучения данного курса. Данные формулировки компетенций связаны с алгоритмом планирования рекламной кампании, в рамках которой медиапланированию отводится опреде-

ленное место, о чем уже было ранее отмечено. Существующая профессиональная подготовка специалистов реализующих медиабайенговую функцию не в полном объеме удовлетворяет потребностям профессиональной среды. Следовательно, при проектировании содержания курса «Медиапланирование» необходимо, прежде всего, учесть требования потребителей образовательного результата и сделать акцент именно на прикладном значении.

Попытка сближения образовательной и профессиональной среды возможна при использовании интегративного подхода, который мы определяем как «совокупность форм и методов, характеризующих процесс и результат становления профессиональной компетентности, сопровождающегося ростом системности знаний, комплексности умений студента, которые выражаются в теоретической и практической подготовленности и способствуют всестороннему развитию личности» [10, с.18-19]. Остановимся более подробно на содержании дисциплины

«Медиапланирование», которую изучают будущие бакалавры по рекламе и связям с общественностью на 3 курсе (6 семестр). Востребованность интегративного подхода обусловлена ориентацией образования на инновационное развитие. Интегративное сочетание теоретической основы и прикладного знания обеспечивает взаимопроникновение ключевых компетенций на содержательном уровне, результатом чего является овладение студентами новыми интегративными знаниями, умениями и опытом. Этому способствует та часть учебного материала, которая посвящена планированию использования различных информационных каналов в качестве носителей рекламы.

Цель изучения курса заключается в овладении основными знаниями и навыками эффективного размещения рекламных сообщений в рамках планирования и проведения рекламных кампаний в условиях ограниченного бюджета [12, с. 3]. Сформулированная нами цель отражает состояние рекламного рынка на сегодняшний день, так как рекламодатель сокращает расходы на рекламу и ищет наиболее эффективные и альтернативные способы размещения рекламной информации. Выбор канала распространения рекламы должен четко соответствовать тому сегменту, на который ориентирован рекламодатель в конкретный момент времени.

Процесс преподавания курса предполагает осуществление интегративных процессов на межпредметном и внутрипредметном уровнях интеграции. Межпредметная интеграция на первом этапе заключается во взаимосвязи и взаимозависимости содержания таких дисциплин как «Основы интегрированных коммуникаций (рекламы и связей с общественностью)», «Маркетинговые исследования и ситуационный анализ», «Теория и практика массовой информации», «Экономика», «Теория производства рекламного продукта» и др., которые предшествуют изучению медиапланирования. На втором этапе осуществлена выборка компетенций, которые в свою очередь были соотнесены с последующими дисциплинами. В данном случае курс «Медиапланирование» выступает средством межпредметного диалога, изучение которой является одной из ступеней в освоении основной образовательной программы по рекламе и связям с общественностью.

Внутрипредметная интеграция заключалась в установлении смысловых, содержательных, структурных и технологических связей через модульное построение содержания учебного курса, что позволило варьировать количество аудиторных часов и сформировать системообразующие связи между теорией и практикой. Структура дисциплины «Медиапланирование» включает

шесть модулей: 1) «Понятие медиапланирования и исторические предпосылки его возникновения»; 2) «Интегрированные маркетинговые коммуникации и планирование рекламы по медиа-миксу»; 3) «Стратегия и тактика медиапланирования»; 4) «Процесс медиапланирования и основные показатели»; 5) «Особенности выбора средств распространения рекламы»; 6) «Медиаплан. Контроль и оценка эффективности медиаплана» [12]. Каждая предметная область модуля соотнесена со структурой компетенции (см. табл. 3) и основывается на принципах – интерактивности, системности, целостности, интегративности, прикладной направленности и инструментальности.

В ходе изучения дисциплины студентам предлагаются для анализа и решения ситуационные задачи и кейсы, задачи, подразумевающие расчет основных медиапоказателей (*Rating, Share, Reach, GRP, Frequency, CPT, CPP и т.др.*); составление медиаобчетов; заполнение медиабрифа в соответствии с поставленными рекламодателем целями и задачами; составление проекта медиаплана с расчетом медиапоказателей и т. п. Данные виды заданий являются типичными. Однако необходимо отметить, что построение каждого занятия основывалось на демонстрации ширины проблемного поля медиарекламной деятельности и ее связи со смежными областями знаний: теория коммуникаций, маркетинг, менеджмент, коммерция, основы экономики и др., что отражает межпредметные связи.

Рассмотрим пример ситуационной задачи [13; 16]: «Компания «Decor+», специализирующаяся на изготовлении авторских подарков и украшений, в рамках сезонной рекламной кампании (май – июль) планирует разместить 15-ти и 20-ти секундные споты об открытии нового магазина в крупном торгово-развлекательном центре "SSS" г.Екатеринбурга, о запуске Интернет-магазина «Decor+», а также о предстоящих акциях в летний период (формат: беспроигрышная лотерея). Требования рекламодателя: 1) вид СМИ – радио; 2) регион: Екатеринбург и Свердловская область; 3) позиционирование: прогноз погоды, спонсорство передач, ориентированных на женщин и молодежь (возможно рассмотрение и других вариантов размещения)».

С учетом специфики медиапланирования как области прикладного знания и переходом на качественно новый уровень образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе, нами сформулирована структура компетенции «ПК-8 – обладает базовыми навыками медиапланирования» и зафиксированы результаты обучения, представленные на трех уровнях пороговом, повышенном и высоком (табл. 3).

Таблица 3

**Структура компетенции  
«ПК-8 – обладает базовыми навыками медиапланирования»**

Структура компетенции	Обязательные результаты обучения		
	Пороговый (базовый) уровень	Повышенный (средний) уровень	Высокий уровень
<b>Знать:</b>	<b>Знает:</b>		
– основные подходы к организации и планированию РК	перечисляет основные подходы к организации и планированию РК	осознает содержание основных подходов к организации и планированию РК	обосновывает и анализирует применение основных подходов к организации и планированию РК
– место медиапланирования в рамках РК	формулирует место медиапланирования в рамках РК	определяет значение и место медиапланирования в рамках РК	обосновывает и дает оценку места медиапланирования в рамках РК
– основные теоретические понятия и формулы для расчета показателей медиапланирования	перечисляет понятия и формулы для расчета показателей медиапланирования	выделяет основные теоретические понятия и делает расчет медиапоказателей по формулам	воспроизводит по памяти основные теоретические понятия и делает расчет медиапоказателей по формулам в соответствии с поставленной задачей
– основные средства и носители рекламы	называет основные средства и носители рекламы	выделяет основные средства и носители рекламы и их специфику	обосновывает применение основных средств и носителей рекламы, объясняет их специфику в соответствии со значимыми медиапоказателями
– формы и методы планирования бюджета на РК	называет формы и методы планирования бюджета на РК	определяет формы и методы планирования бюджета на РК	обосновывает необходимость форм и методов планирования бюджета на РК
<b>Уметь:</b>	<b>Умеет:</b>		
– разрабатывать рекламные кампании с учетом расчета показателей медиапланирования;	формулирует план РК	объясняет планирование РК, делает частичные расчеты	аргументирует разработку РК и приводит в доказательство расчет основных медиапоказателей
– разрабатывать планы рекламных мероприятий по одному виду или группе товаров (услуг) и определять затраты на их проведение, составлять медиаплан;	составляет план рекламных мероприятий по образцу	составляет план рекламных мероприятий по образцу и делает расчет затрат на их проведение	разрабатывает планы рекламных мероприятий по одному виду или группе товаров (услуг) и определяет затраты на их проведение, составляет медиаплан
– анализировать и прогнозировать эффективность рекламной деятельности	называет критерии эффективности рекламы	объясняет эффективность рекламы	делает аргументированный анализ и прогноз эффективности рекламы
<b>Владеть:</b>	<b>Владение (опыт):</b>		
– схемами составления медиапланов;	имеет представление о составлении медиапланов	оперирует схемами составления медиапланов	владеет навыком составления медиапланов
– способами расчета основных показателей медиапланирования;	имеет представление о способах расчета основных показателей медиапланирования	оперирует способами расчета основных показателей медиапланирования	владеет опытом расчета основных показателей
– способами расчета бюджета рекламной кампании.	имеет представление о способах расчета бюджета рекламной кампании	оперирует способами расчета бюджета рекламной кампании	владеет опытом расчета бюджета рекламной кампании

Студентам необходимо выполнить следующее задание: 1) составить примерные рекламные тексты (на 15 и 20 секунд); 2) описать целевую аудиторию, на которую ориентируется рекламодатель; 3) обосновать выбор радиостанций; 4) рассчитать СРТ; 5) подготовьте медиаплан для рекламодателя с учетом представленных требований и общим объемом рекламной кампании 350 ты с. рублей (формат Excel).

Данное задание направлено на решение определенных дидактических задач:

- разработка проекта основного рекламного сообщения для рекламодателя и его соответствие требованиям, предъявляемым к аудиорекламе;
- выбор медиастратегии;

- изучение целевой аудитории выбранных радиостанций на предмет соответствия с целевой аудиторией рекламодателя;

- определение частоты и стоимостных характеристик медиаплана;

- навык проектирования календарного плана-графика размещения рекламы на радио с учетом фиксированного бюджета и т. д.

Содержание ситуационной задачи наглядно демонстрирует пересечение межпредметного и внутрипредметного уровней интеграции. Использование интегративного подхода при построении курса «Медиапланирование» обеспечивает необходимое взаимодействие всех составляющих процесса обучения, которое направлено на формирование ключевых профессиональных компетенций у студентов.

В заключение отметим, что профессиональная деятельность в области рекламы направлена на обеспечение ее эффективности с учетом требований потребителей, отраслевой специфики, условий предпринимательской среды и представляет собой интегративную систему полифункциональных обязанностей, одна из которых это – владение базовыми навыками медиапланирова-

ния. Интегративный подход при этом мы рассматриваем как средство получения нового качества рекламного образования. Таким образом, содержание курса «Медиапланирование» является важным звеном в рамках профессиональной подготовки бакалавров по рекламе и связям с общественностью, и уровень которой не должен отставать от потребностей рынка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балабанов А. В. Занимательное медиапланирование. М. : РИП-холдинг, 2007.
2. Вайнштейн М. Л., Чапаев Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт : монография. Екатеринбург ; Челябинск, 2007.
3. Головлева Е. Л. Массовые коммуникации и медиапланирование : учеб. пособие. М. : Академический проект ; Деловая книга, 2009.
4. Грибков Д. Практическое медиапланирование // OUTDOORMEDIA. 2000. №10. С. 10-11.
5. Дорогина О. И., Николаева М. А. Рекламное образование: профессиональная подготовка специалиста // Вестник Челябинск. гос. ун-та. Сер. Образование и здравоохранение. 2014. № 1. С. 145-150.
6. Коломиец В. П. Медиарекламная индустрия: рассуждения о будущем // Теория и практика медиарекламных исследований. Вып. 4. М. : НИПКЦ Восход-А, 2014.
7. Кочеткова А. В. Медиапланирование: социологические и экономические аспекты : монография. М. : РИП-холдинг, 2005.
8. Коржув А. В., Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. М. : Академич. проект, 2004.
9. Назайкин А. Н. Медиапланирование : учебное пособие. М. : Эксмо, 2010.
10. Николаева М. А. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе : практико-ориентированная монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.
11. Николаева М. А. Интегративный подход к формированию профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов по рекламе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012.
12. Николаева М. А. Рабочая учебная программа по дисциплине «Медиапланирование». Екатеринбург : УрГПУ, 2014.
13. Николаева М. А. Фонд оценочных средств по дисциплине «Медиапланирование». Екатеринбург, УрГПУ, 2014.
14. Попова О. И. Определение уровня сформированности компетентностей выпускника по направлению «Связи с общественностью и реклама»: результаты социологического исследования // Подготовка PR-специалиста в вузе: теория и практика : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф., Институт междунар. связей, г. Екатеринбург. Екатеринбург : ИМС, 2009. С. 76-88.
15. Райхман И. Практика медиа измерений: аудит, отчетность, оценка эффективности PR. М. : Альпина Паблшер, 2013.
16. Сайт преподавателя Николаевой М. А. «Медиапланирование». URL: <http://ad-pr.umi.ru>.

#### REFERENCES

1. Balabanov A. V. Zanimatel'noe mediaplanirovanie. M. : RIP-kholding, 2007.
2. Vaynshteyn M. L., Chapaev N. K. Integratsiya obrazovaniya i proizvodstva: metodologiya, teoriya, opyt : monografiya. Ekaterinburg ; Chelyabinsk, 2007.
3. Golovleva E. L. Massovye kommunikatsii i mediaplanirovanie : ucheb. posobie. M. : Akademicheskii projekt ; Delovaya kniga, 2009.
4. Gribkov D. Prakticheskoe mediaplanirovanie // OUTDOORMEDIA. 2000. №10. S. 10-11.
5. Dorogina O. I., Nikolaeva M. A. Reklamnoe obrazovanie: professiogramma spetsialista // Vestnik Chelyabinsk. gos. un-ta. Ser. Obrazovanie i zdavookhranenie. 2014. № 1. S. 145-150.
6. Kolomiets V. P. Mediareklamnaya industriya: rassuzhdeniya o budushchem // Teoriya i praktika mediareklamnykh issledovaniy. Vyp. 4. M. : NIPKTS Voskhod-A, 2014.
7. Kochetkova A. V. Mediaplanirovanie: sotsiologicheskie i ekonomicheskie aspekty : monografiya. M. : RIP-kholding, 2005.
8. Korzhuev A. V., Popkov V. A. Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. M. : Akademich. projekt, 2004.
9. Nazaykin A. N. Mediaplanirovanie : uchebnoe posobie. M. : Eksmo, 2010.
10. Nikolaeva M. A. Integrativnyy podkhod k professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov po reklame : praktiko-orientirovannaya monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014.
11. Nikolaeva M. A. Integrativnyy podkhod k formirovaniyu professional'noy kompetentnosti studentov – budushchikh spetsialistov po reklame : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2012.
12. Nikolaeva M. A. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Mediaplanirovanie». Ekaterinburg : UrGPU, 2014.
13. Nikolaeva M. A. Fond otsenochnykh sredstv po distsipline «Mediaplanirovanie». Ekaterinburg, UrGPU, 2014.
14. Popova O. I. Opredelenie urovnya sformirovannosti kompetentnostey vypusknika po napravleniyu «Svyazi s obshchestvennost'yu i reklama»: rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya // Podgotovka PR-spetsialista v vuze: teoriya i praktika : mat-ly IV Vseros. nauch.-prakt. konf., Institut mezhdunar. svyazey, g. Ekaterinburg. Ekaterinburg : IMS, 2009. S. 76-88.
15. Raykhan I. Praktika media izmereniy: audit, otchetnost', ofenka effektivnosti PR. M. : Al'-pina Pablisner, 2013.
16. Sayt prepodavatelya Nikolaevoy M. A. «Mediaplanirovanie». URL: <http://ad-pr.umi.ru>.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### Походзей Галина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОЙ ГОРДОСТИ И САМОУВАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СООТВЕТСТВУЮЩИХ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ МЕСТНОГО ЗНАЧЕНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** аутентичные материалы; культурное содержание; гипотеза Крашена о входном материале; принцип Эллиса о выходном материале.

**АННОТАЦИЯ.** В статье определены и описаны аутентичные материалы, подготовленные для реального общения, направленные на доведение смысла и информации, а не на обучение языку. Излагаются преимущества и проблемы, связанные с использованием таких материалов. Независимо от проблем, использование на занятиях тщательно отобранных аутентичных материалов может значительно обогатить преподавание и обучение английскому как иностранному языку. Статья призывает преподавателей к постоянному поиску, выбору и использованию аутентичных материалов, которые имеют местное значение, являясь идеальным источником приемлемого входного материала для стимулирования выходных данных у студентов, изучающих иностранный язык. Следует подчеркнуть, что при выборе аутентичных материалов нужно стараться, чтобы предметы, темы соответствовали реалиям студентов. Кроме того, в статье предлагаются советы, касающиеся выбора и поиска соответствующих аутентичных материалов местного характера, а также рекомендации для планирования мероприятий с использованием этих материалов. Большое внимание уделяется повышению у студентов уровня гордости за свою культуру и, следовательно, самооценки. Это позволяет студентам узнавать о том, что их местная культура существует далеко за пределами локального контекста.

### Pokhodzey Galina Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Language Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## RAISING THE STUDENTS' LEVEL OF CULTURAL PRIDE AND SELF-ESTEEM BY USING LOCALLY RELEVANT AUTHENTIC MATERIALS

**KEYWORDS:** authentic materials; cultural content; Krashen's Input Hypothesis; Ellis's Output Principle.

**ABSTRACT.** The article defines and describes authentic materials produced for real communication and aimed at communicating meaning and information rather than teaching language, and it outlines benefits and challenges associated with their usage. Regardless of possible challenges, classroom use of carefully selected authentic materials can significantly enrich English as a foreign language (EFL) teaching and learning. The paper encourages teachers to continue seeking, selecting, and using authentic materials that have local relevance being an ideal source of comprehensible input for stimulating output from EFL learners. It should be emphasized that when one selects authentic materials, they should try to match subjects, topics, and themes to the students' realities. Then, the paper offers suggestions for selecting and finding locally relevant authentic materials, and for planning activities appropriate for use with these materials. Much attention is given to raising the students' levels of cultural pride and therefore their self-esteem. This makes it possible for the students to realize that their local culture exists far beyond their local context.

**Что** такое аутентичные материалы? В научной литературе по этому вопросу содержится множество различных объяснений. Согласно Swaffar (1985), «аутентичный текст, устного или письменного характера, – это текст, основной целью которого является передать смысл» [14, с. 17]. Автор подчеркивает, что аутентичные тексты должны обладать «аутентичной коммуникативной задачей» в отличие от цели учебников по иностранному языку, которые предназначены «учить языку как таковому вместо того, чтобы передавать информацию» [14, с. 17].

Little Devitt и Singleton утверждают, что аутентичный текст «создан для того, чтобы выполнять определенную социальную цель в языковом обществе, в котором он был произведен» [9, с. 347]. Для Tomlinson (2012) «аутентичный текст – это текст, который производится для того, чтобы общаться, а не учить

... текст не обязательно должен быть произведен носителем языка, а может быть версией оригинала, которая была упрощена для облегчения общения» [16, с. 162].

Мы можем заключить, что аутентичные материалы производятся для реального общения и целью аутентичных материалов является передача смысла и информации, а не обучение языку. Ключ к пониманию того, что делает материалы аутентичными, – думать о них как о текстах, которые не были намеренно произведены для языковых аудиторий или учащихся. В этом контексте наиболее значимыми являются синонимы *подлинный* и *естественный*, с другой стороны, наиболее значимыми антонимами являются *искусственный* и *неестественный*. Следует при необходимости адаптировать аутентичный текст в соответствии с профессиональным уровнем студентов [3].

Примерами аутентичных материалов, которые создают увлекательную аудиторную деятельность в контексте изучения английского языка как иностранного, являются кулинарные рецепты и ресторанные меню [11, с. 9]. Эти тексты по своей природе аутентичные, ведь они были созданы, чтобы передавать полезную информацию в реальном мире, а не учить языку. Непрерывная эволюция веб-контента и веб-приложений гарантирует, что возможные источники и форматы аутентичных материалов постоянно расширяются и диверсифицируются.

Tomlinson (2012) сообщает, что некоторые исследователи «утверждают, что аутентичные материалы могут оказывать значимые воздействия на язык, как он фактически используется, мотивировать учащихся и помочь им выработать ряд коммуникативных компетенций и усилить положительное отношение к изучению языка» [16, с. 161]. Gilmore (2007) заявляет, что «аутентичные материалы, в частности аудиовизуальные, предлагают гораздо большее разнообразие информации для изучающих и могут быть использованы по-разному и на разных уровнях для развития коммуникативной компетенции учащихся» [8, с. 103]. Spelleri (2002) отмечает, что «аутентичные материалы предлагают реальный язык, который является контекстно богатым и учитывающим культурные особенности» [13, с. 16]. Peacock (1997) эмпирически исследовал использование аутентичных материалов на занятиях и пришел к выводу, что мотивация во время выполнения аудиторного задания значительно возросла, когда учащиеся использовали аутентичные материалы.

Подводя итог, можно сказать, что аутентичные материалы являются полезными, потому что они предоставляют обучающимся язык, который служит полезной цели, обеспечивают освежающее разнообразие учебнику, больше сосредоточиваются на личных интересах и потребностях, предоставляют информацию по различным темам, повышают мотивацию студентов и поддерживают связь аудитории с внешним миром [6, с. 63].

По словам Gilmore (2007), «подлинность не обязательно означает, что она хороша, просто как приспособление, не обязательно означает, что оно плохое» [8, с. 98]. Gilmore предупреждает, что трудно «точно измерить мотивацию учащихся на основе исследований, полученных в классе» [8, с. 107]. Gilmore также указывает, что «оценка текстовой сложности не является точной наукой и является, в некоторой степени, зависимой от контекста обучения, в котором она используется» [8, с. 108], и рекомендует «тщательное планирование, подбор и очередность материалов и заданий» [8, с. 112], чтобы преодолеть трудности, с которыми вы можете столкнуться при использовании аутентичных материалов.

В списке ниже перечислены проблемы, связанные с использованием аутентичных материалов (Gilmore 2007; Peacock 1997; Spelleri 2002; Tomlinson 2012): культурное содержание может показаться в значительной степени незнакомым, культурное содержание может быстро устареть, язык может быть очень трудным, словарный запас может быть слишком специализированным, грамматические структуры могут быть очень сложными, подготовка может занять значительное количество времени.

Как преодолеть эти проблемы? Во-первых, можно выбрать соответствующие аутентичные материалы местного характера, чтобы отказаться от материалов с незнакомым культурным содержанием. Во-вторых, можно адаптировать аутентичные тексты для того, чтобы они соответствовали знаниям студентов. Кроме того, можно разработать эффективную организационную систему, которая позволит постепенно создать портфолио повторно использованных материалов. С опытом поиск и подготовка аутентичных материалов для использования на занятиях будут занимать меньше времени. Наконец, можно обнаружить захватывающие способы, чтобы расширить возможности студентов, которые могут сделать большую часть работы за преподавателя, получив при этом и пользу для самих себя.

Независимо от проблем, использование на занятиях тщательно отобранных аутентичных материалов может значительно обогатить процесс преподавания и обучения английскому языку как иностранному. Для того чтобы объяснить это утверждение, можно рассмотреть гипотезу входного материала Крашена и принцип выходного материала Эллиса.

Гипотеза входного материала предлагает поддержку для использования соответствующих аутентичных материалов местного значения. К примеру, Крашен и Террелл (1983) констатируют, что в процессе приобретения учащиеся способны осмыслить сложный входной материал, пониманию способствуют подсказки, связанные с ситуацией и контекстом. Идеи, выдвинутые данными учеными, имеют последствия для занятий по английскому языку как иностранному: нужно сделать входной материал понятным, но сложным, входной материал также должен быть привлекательным, интересным и актуальным. Кроме того, необходимо содействовать деятельности, направленной на поддержание постоянного потока приемлемого входного материала и осмысленного общения.

Рассматривая совет Крашена и Террелла (1983) о том, как помочь учащимся понять сложный входной материал, необходимо выяснить, что авторы понимают под подсказками, связанными с ситуацией и контекстом. Вместе с выбранными мими-



кой, жестах и языком тела, можно использовать различные аудиовизуальные материалы [2, с. 117]. Кроме того, можно сосредоточиться на искусстве, обычаях, еде, достопримечательностях, ситуациях и традициях, соответствующих местным условиям. Чтобы гарантировать, что входные данные занимательные, интересные и актуальные, и что сообщение имеет смысл, нужно строить аудиторные занятия на основе аутентичных материалов [1, с. 89].

Ellis (2008) утверждает, что «большинство исследователей в настоящее время признают, что выходной материал учащихся также играет роль при овладении вторым языком» и что «успешное инструктивное изучение языка требует, в свою очередь, возможности для выхода данного материала» [7, с. 4]. Согласно принципу Эллиса, выход материала выгоден, потому что он помогает учащимся замечать грамматику, автоматизировать и усваивать имеющиеся знания, предоставляет учащимся большие возможности для контроля над темами, обеспечивает учащимся автоход (свой собственный язык производства) и генерирует больше соответствующего входного материала (когда входной материал предлагается в ответ на выходной материал учащихся).

Ясно, что как входные, так и выходные данные играют существенную роль на занятиях по изучению английского языка как иностранного, и эти роли становятся более значимыми за счет использования соответствующих аутентичных материалов локального характера. При выборе аутентичных материалов нужно стараться, чтобы предметы, темы соответствовали реалиям студентов. Контент, будучи подлинным, знакомым и привлекательным, должен соответствовать указанию Крашена для ввода входного материала, который является понятным, но сложным. При планировании занятий нужно разрабатывать ряд видов деятельности для любого данного аутентичного текста; аудиторные виды деятельности, которые призваны в полной мере воспользоваться соответствующим входом, открывают возможности для выгодного выхода, предписанного Эллисом.

Каждый локальный контекст разный, и то, что работает в одной аудитории, может не работать в другой; в целом, однако, любая тема, связанная с продовольственной, является потенциально веселой и увлекательной.

При выборе соответствующих аутентичных материалов местного назначения нужно концентрировать внимание на таких темах, как искусство, обычаи, еда, праздники, достопримечательности, традиции, которые актуальны для данного региона [5, с. 143-144]. Кроме того, нужно предоставить обучающимся возможность участвовать в критическом мышлении и кросс-культурном нюансе,

включая темы более глубокого культурного содержания, такие как отношение, восприятие и ценности. Между тем, лучше избегать любого возможного риска обидеть студентов. Например, местный аутентичный материал включает недавнюю болезненную главу в истории страны, такую как гражданская война, военный переворот, спорные выборы и т. д. Лучше не затрагивать эти темы или подходить к ним крайне осторожно. В особенно нестабильных местных условиях стоит сосредоточиться исключительно на культурных темах, перечисленных выше [4, с. 132-133].

Ниже приведены пять категорий соответствующих аутентичных материалов локального характера для эффективного использования на аудиторных занятиях [15, с. 17-19].

1. Рестораны. Выберите ресторан, который является уместным для данного региона и находится в англоязычном городе, как Нью-Йорк, к примеру. Произведите в Интернете поиск следующих аутентичных материалов: меню ресторана, профиль ресторана (с изложением его кухни, местоположения, часов работы, политики и др.) и отзывов, написанных клиентами.

2. Рецепты. Выберите рецепт блюда, которое пользуется популярностью в данном регионе. Рецепты содержат полезную формулировку. Поэтому один рецепт можно использовать как основу для различных видов деятельности.

3. Веб-сайты, статьи из журналов и газет. Выберите статьи, относящиеся к темам, таким как текущие события, еда, люди, отдых и туризм в местности проживания студентов. Соответствующие статьи локального характера часто публикуются международными СМИ и в блогах, которые поддерживают англоязычные эмигранты, проживающие в родной стране студентов. Кроме того, многие страны имеют, по крайней мере, одну местную газету, публикуемую на английском языке.

4. Фильмы и клипы. Фильмы, которые изображают события или места, связанные с вашей местностью, представляют собой богатый источник аутентичных материалов. Самым очевидным примером из области видеоматериалов могут быть видеоклипы. Впрочем, еще один продуктивный способ приблизиться к кино – подумать о тексте(ах), на которых оно основано (например, роман или сценарий пьесы), сценарий фильма и т. д. Произведите поиск по сбору в Интернете как можно больше таких текстов. Также продумайте возможные разговорные и письменные темы, связанные с киногероями и сюжетом.

5. Литература, театральное искусство и изобразительное искусство. Можно разработать множество материалов и многочасовую аудиторную деятельность на основе локально созданных произведений искусства, таких как картины, фотографии и литера-

тура. В этих случаях можно также использовать данные, базирующиеся на аутентичных текстах, содержащие описательную информацию, биографические профили и критические отзывы, связанные с этими международно признанными произведениями искусства.

Итак, при использовании соответствующих аутентичных материалов местного

значения, аналогичных описанным выше, нужно дать понять студентам, что их местная культура существует далеко за пределами места проживания. Это осознание мотивирует обучающихся, повышая уровень культурной гордости и вследствие этого уровень самооценки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гузикова В. В. Отражение региональных особенностей в эргонимах современного города // Проблемы общей и региональной ономастики : мат-лы IX междунар. науч. конф. Майкоп, 2014. С. 88-93.
2. Зеленина Л. Е. Роль эмотивной компетенции в деловом общении // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : сб. мат-лов VI науч.-практ. конф. / под. ред. О. П. Казаковой; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 116-119.
3. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 152-155.
4. Походзей Г. В. Интеграция регионоведения как науки в процесс обучения иностранному языку (ИЯ) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. Ч. III. С. 132-143.
5. Походзей Г. В. Методическое содержание коммуникативного курса английского языка для студентов неязыковых специальностей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 143-147.
6. Corrales K. Getting your hands on learning: Manipulative tools in content ESL/EFL instruction // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2008. №1(1). P. 60-65.
7. Ellis R. Principles of instructed second language acquisition. CALDigests. Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 2008. URL: [www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang](http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang).
8. Gilmore A. Authentic materials in foreign language learning // Language Teaching, 2007. №40 (2). P. 97-118.
9. Guariento W., Morley J. Text and task authenticity in the EFL classroom // ELT Journal. 2001. №55(4). P. 347-353.
10. Krashen S., Terrell T. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA : Alemany, 1983.
11. Krieger D. Teaching ESL versus EFL: Principles and practices // English Teaching Forum. 2005. №43(2). P. 8-16.
12. Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners // ELT Journal. 1997. №51(2). P. 144-156.
13. Spelleri M. From lessons to life: Authentic materials bridge the gap // ESL Magazine. 2002. №5(2). P. 16-18.
14. Swaffar J. K. Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model // The Modern language Journal. 1985. №69(1). P. 15-34.
15. Thomas C. Meeting EFL learners halfway by using locally relevant authentic materials // English Teaching Forum. 2014. №52(3). P. 14-22.
16. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching // Language Teaching, 2012. №45(2). P. 143-179.

#### REFERENCES

1. Guzikova V. V. Otrazhenie regional'nykh osobennostey v ergonimakh sovremennogo goroda // Problemy obshchey i regional'noy onomastiki : mat-ly IX mezhdunar. nauch. konf. Maykop, 2014. S. 88-93.
2. Zelenina L. E. Rol' emotivnoy kompetentsii v delovom obshchenii // Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam : sb. mat-lov VI nauch.-prakt. konf. / pod. red. O. P. Ka-zakovoy; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2012. S. 116-119.
3. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 152-155.
4. Pokhodzey G. V. Integratsiya regionovedeniya kak nauki v protsess obucheniya inostrannomu yazyku (IYA) / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. Ch. III. S. 132-143.
5. Pokhodzey G. V. Metodicheskoe sodержanie kommunikativnogo kursa angliyskogo yazyka dlya studentov neyazykovykh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 143-147.
6. Corrales K. Getting your hands on learning: Manipulative tools in content ESL/EFL instruction // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2008. №1(1). P. 60-65.
7. Ellis R. Principles of instructed second language acquisition. CALDigests. Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 2008. URL: [www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang](http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang).
8. Gilmore A. Authentic materials in foreign language learning // Language Teaching, 2007. №40 (2). P. 97-118.
9. Guariento W., Morley J. Text and task authenticity in the EFL classroom // ELT Journal. 2001. №55(4). P. 347-353.
10. Krashen S., Terrell T. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA : Alemany, 1983.
11. Krieger D. Teaching ESL versus EFL: Principles and practices // English Teaching Forum. 2005. №43(2). P. 8-16.
12. Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners // ELT Journal. 1997. №51(2). P. 144-156.
13. Spelleri M. From lessons to life: Authentic materials bridge the gap // ESL Magazine. 2002. №5(2). P. 16-18.
14. Swaffar J. K. Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model // The Modern language Journal. 1985. №69(1). P. 15-34.
15. Thomas C. Meeting EFL learners halfway by using locally relevant authentic materials // English Teaching Forum. 2014. №52(3). P. 14-22.
16. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching // Language Teaching, 2012. №45(2). P. 143-179.

УДК 811.111'38  
ББК Ш143.21-55

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Руденко Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com

## **ДИСКУССИЯ О СТРУКТУРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная коммуникативная компетенция; компоненты межкультурной коммуникативной компетенции; межкультурное взаимодействие

**АННОТАЦИЯ.** Представлен обзор ряда англоязычных публикаций, в которых освещаются вопросы структурно-содержательной характеристики межкультурной коммуникативной компетенции. На материале социально-психологических, коммуникативных, педагогических, лингвистических и др. исследований дан анализ компонентного состава компетенции в рамках разработанных концептуальных моделей. Среди социально-психологических и коммуникативных исследований анализируются структурные модели межкультурной коммуникативной компетенции. Данные модели представляют собой перечни потенциальных качеств и умений, продуктивных в процессе осуществления компетентного межкультурного взаимодействия. В рамках педагогических и лингвистических исследований рассматривается модель межкультурной коммуникативной компетенции М. Байрама, а также модель, предложенная разработчиками проекта INCA. Представлен краткий обзор исследований межкультурной коммуникативной компетенции в области международного бизнеса и менеджмента. Сделаны выводы о достоинствах и недостатках рассмотренных подходов к интерпретации структуры и содержания межкультурной коммуникативной компетенции с учетом специфики оценивания данной компетенции в учебном и в профессиональном контексте. Обозначены такие перспективные направления исследований по проблеме структурно-содержательной характеристики межкультурной коммуникативной компетенции, как интеграция усилий исследователей из разных областей знаний в направлении унификации компонентного состава компетенции и разработка методической типологии действий/умений последней.

### **Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DISCUSSION OF THE STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN PUBLICATIONS**

**KEYWORDS:** intercultural communicative competence; components of intercultural communicative competence; intercultural interaction.

**ABSTRACT.** The article reviews publications devoted to the study of the structure and content of intercultural communicative competence. The author analyzes the components of the given competence in the framework of conceptual models in socio-psychological, communicative, pedagogical and linguistic research. Among socio-pedagogical and communicative publications, structural models of intercultural communicative competence are analyzed. Such models represent lists of qualities which are productive in competent intercultural interaction. Within pedagogical and linguistic research, the article highlights M. Byram's intercultural communicative competence model, as well as the INCA project model. A brief review of intercultural communicative competence models in international business and management is also provided. Conclusions about the advantages and disadvantages of each approach to the interpretation of the structure and content of intercultural communicative competence with respect to assessment of this competence in academic and professional contexts are made. The article discusses opportunities for further research regarding the unification of different scientific approaches to the components of intercultural communicative competence and its methods typology of actions and skills.

Конец XX – начало XXI века характеризуются повышенным вниманием зарубежных исследователей к проблеме организации эффективного межкультурного учебного и профессионального взаимодействия. Этот интерес обусловлен стремительно нарастающей глобализацией в различных сферах жизни общества и, как следствие, повсеместным использованием английского языка как посредника кросс-культурной коммуникации.

Истоки анализа проблематики межкультурного взаимодействия восходят, согласно М. Д. Пуш, к книге Р. Бенедикт «Хризантема и меч: модели японской куль-

туры», опубликованной в 1946 году. Данная книга посвящена исследованию национального характера японцев, а также типичных моделей японского коммуникативного поведения [12, с. 13]. Несмотря на то что данное произведение относится к числу классических работ американской школы культурной антропологии, книга Р. Бенедикт не вызвала ожидаемых поступательных изменений в понимании процессов межкультурной коммуникации. Позднее вопросы межкультурного взаимодействия были освещены в ряде работ американского антрополога Эдварда Холла – «Немой язык» (The Silent Language), «Скрытое из-

мерение» (The Hidden Dimension), «За пределами культуры» (Beyond Culture), в которых подробно изложен опыт пребывания американских гражданских служащих в зарубежных странах [6; 7; 8]. Книги Э. Холла были рассчитаны на широкий круг читателей, имея своей целью познакомить читательскую аудиторию с такими аспектами межкультурного взаимодействия, как восприятие пространства и времени у представителей разных культур, роль контекста в межкультурной коммуникации и др. Принято считать, что именно Э. Холл впервые предложил рассматривать культуру через призму коммуникации, а также ввел в научный оборот категорию культурной компетенции.

Работы Э. Холла послужили толчком для многочисленных исследований, посвященных вопросам, связанным с межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК), под которой в самом общем виде понимают способность и готовность осуществлять взаимодействие с представителями других культур. На современном этапе развития науки изучение МКК носит достаточно широкий характер, охватывая как полномасштабные исследования, результатом которых стали концептуальные модели межкультурной компетенции, так и работы более частного порядка. Среди ключевых проблем в поле внимания исследователей можно назвать следующие: структурно-содержательная характеристика МКК, методология оценивания МКК, формирование и развитие умений и навыков в составе МКК и др. В рамках настоящего обзора ограничимся рассмотрением подходов к описанию компонентного состава МКК.

Работы в русле данной тематики распадаются на три большие группы: 1) социально-психологические и коммуникативные исследования МКК; 2) педагогические и лингвистические исследования МКК; 3) исследования МКК в области международного бизнеса и менеджмента.

В рамках исследований первой группы в структуре МКК в качестве принципиально важных выделяются коммуникативные умения, способность к психологической адаптации, а также когнитивный компонент. Часто представленные модели МКК можно характеризовать как исключительно структурные: они представляют собой перечни потенциальных качеств и умений, продуктивных, по мнению исследователей, в процессе осуществления компетентного межкультурного взаимодействия. Наличие ограниченного числа компонентов в составе МКК позволяет отслеживать динамику развития каждого из них, что является бесспорным достоинством предлагаемых моделей. Однако при кажущейся прозрачности структуры МКК сложно говорить о наличии четких оснований для раз-

граничения выделяемых компонентов, а также о комплексном подходе к анализу взаимосвязей между компонентами. Ряд зарубежных исследователей ставит под сомнение валидность подобного рода перечней характеристик в связи с тем, что они составляются во многом субъективно на основании обзора существующих опросников самооценивания и проходят апробацию на достаточно ограниченной выборке респондентов [14].

Среди социально-психологических и коммуникативных исследований ключевое место занимают работы американских авторов У. Гудикунста и Ю. Ким. Принимая во внимание психологические, социальные и культурные аспекты коммуникативных событий, в структуре МКК исследователи выделяют семь компонентов: 1) непредубежденность (open-mindedness); 2) межкультурную эмпатию (intercultural empathy); 3) точное понимание различий и сходств (accurate perception of differences and similarities); 4) отсутствие склонности к критике (non-judgementness); 5) беспристрастное наблюдение (astute non-critical observation); 6) способность устанавливать значимые взаимоотношения (ability to establish meaningful relationships); 7) минимальный этноцентризм (minimal ethnocentrism) [5].

Монографические работы У. Гудикунста и Ю. Ким дали импульс исследованиям частного порядка. Нередко компоненты предлагаемых авторами моделей МКК содержательно перекликаются со структурой МКК, разработанной У. Гудикунстом и Ю. Ким. Примером может служить исследование социокультурных ценностей в структуре МКК польских студентов К. Брайтона, в котором автор предпринял попытку выделить ключевые компетенции, универсальные и применимые ко всем академическим дисциплинам и подходам к исследованию МКК: 1) знание общества (knowledge of society); 2) межкультурную осведомленность (intercultural awareness); 3) способность усваивать новую культурную информацию и адаптироваться к ней (the ability to learn and adapt to new cultural information); 4) учет идентичности в межкультурных событиях (mindfulness of identity in intercultural events); 5) гибкость в новых ситуациях (flexibility to new situations); 6) эмпатию по отношению к коммуникантам – представителям других культур (empathy to different cultural communicators) [1, с. 209].

Научный интерес к проблеме межкультурного взаимодействия в зарубежных педагогических и лингвистических исследованиях был обусловлен включением культурного компонента в программы обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях Европы в конце 1980-х гг. При этом особое внимание уделялось деятельностному аспекту МКК и, соответственно,

формированию и развитию умений эффективного межкультурного учебного и профессионального взаимодействия.

Среди наиболее известных работ в русле педагогических и лингвистических исследований МКК выделяется ряд публикаций британского исследователя М. Байрама, в которых автор рассматривает вопросы оценивания и формирования МКК применительно к обучению иностранным языкам. В структуре МКК М. Байрам разграничивает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и собственно межкультурную компетенцию. К содержанию межкультурной компетенции относятся: 1) отношение (attitudes), напр., любознательность и открытость; 2) знания (knowledge), напр., знания о социальных группах в стране собеседника; 3) умения интерпретации и соотнесения (skills of interpreting and relating), напр., способность интерпретировать документ другой культуры; 4) умения получения новых знаний и взаимодействия (skills of discovering and interacting), напр., умение приобретать новые знания о другой культуре; 5) критическое осознание культуры/политическое образование (critical cultural awareness / political education), напр., способность на основании эксплицитных критериев критически оценивать установки, модели и продукты в своей собственной и чужой культуре [3]. Согласно модели М. Байрама, межкультурный коммуникант должен выступать посредни-

ком между «своим» и «чужим» языком и культурой, а критерием эффективности взаимодействия является достижение межкультурного взаимопонимания.

В рамках данной модели процесс становления МКК видится как достаточно протяженный во времени, что обуславливается комплексным характером самого феномена МКК, а также функциональной взаимосвязанностью и взаимообусловленностью компонентов в ее составе. Четкое содержательное разграничение последних поэтому представляется проблематичным. При всех достоинствах модель М. Байрама не может отвечать краткосрочным исследовательским целям, что накладывает ограничения на ее использование вне академического контекста (например, для выявления уровня МКК в условиях профессиональной деятельности).

Несмотря на обозначенные методологические ограничения, идеи М. Байрама легли в основу концептуальной модели МКК, разработанной в рамках проекта INCA (табл. 1) [4; 11, с. 472]. Данный проект объединил усилия ученых (в основном лингвистов) и представителей работодателей из Австрии, Германии, Чехии и Соединенного Королевства. Цель проекта заключалась в разработке инструментария оценивания МКК наемных работников в инженерной промышленности.

Таблица 1

	(А) Мотивация	(Б) Умения/Знания	(В) Поведение
<b>1. Терпимость к неопределенности</b> (Tolerance for ambiguity)	Готовность принимать неопределенность	Способность справляться со стрессом как следствием неопределенности	Управление ситуациями неопределенности
<b>2. Поведенческая гибкость</b> (Behavioural flexibility)	Готовность применять имеющийся в распоряжении поведенческий репертуар, а также расширять последний	Владение широким поведенческим репертуаром	Изменение поведенческого репертуара в соответствии с конкретной ситуацией
<b>3. Коммуникативная осведомленность</b> (Communicative awareness)	Готовность корректировать существующие модели коммуникативного поведения	Способность определять различные модели коммуникативного поведения, уровни владения иностранным языком и их влияние на процесс межкультурной коммуникации	Реализация уместных моделей коммуникативного поведения в конкретной ситуации межкультурного общения
<b>4. Получение знаний</b> (Knowledge discovery)	Любознательность по отношению к другим культурам, в том числе с целью более эффективного общения с людьми	Умения этнографического поиска культурно значимой информации (включая технические знания) до, во время и после осуществления межкультурного взаимодействия	Поиск культурно значимой информации
<b>5. Уважение непохожести</b> (Respect for otherness)	Готовность уважать многообразие моделей поведения, ценностных ориентаций и религиозных взглядов	Критическое понимание моделей поведения, ценностных ориентаций и религиозных взглядов (включая свои собственные в ходе вынесения суждений)	Одинаковое отношение к разным моделям поведения, ценностным ориентациям и религиозным взглядам в ситуациях межкультурного общения
<b>6. Эмпатия</b> (Empathy)	Готовность принимать точку зрения собеседника	Умения управления своим ролевым поведением, умение встать на позицию собеседника; осведомленность о существовании разных точек зрения	Соотнесение эксплицитных и имплицитных (культурно обусловленных) точек зрения

Неоспоримым достоинством данной модели является, с одной стороны, наличие

ограниченного числа характеристик и дескрипторов, свойственное структурным моде-

лям, что делает ее методологически доступной для использования работодателями в целях оценивания компетенций служащих в условиях профессиональной деятельности. С другой стороны, настоящая модель учитывает психологические составляющие (этапы) учебной деятельности, которые отражают многомерный нелинейный характер процесса становления данной компетенции.

Первые исследования МКК в области международного бизнеса и менеджмента, которые относят к 1970-1980 гг., имели целью выявление причин коммуникативных неудач американских служащих, работающих за границей. Среди причин барьеров межкультурной коммуникации называют отсутствие мотивации трудовой деятельности за рубежом, эмоциональную незрелость, неспособность адаптироваться к новой физической и культурной среде и др. [15, с. 117]. В поисках путей преодоления вышеперечисленных трудностей были проведены многочисленные исследования по выявлению перечня характеристик менеджера, ключевых для успешного осуществления межкультурного взаимодействия в трудовой сфере.

В этом направлении традиционными представляются исследования, основанные на двух методологических подходах. Ряд исследователей выделяют компоненты МКК на основании опроса представителей работодателей [2; 10]. К компонентам МКК относят, напр., социальную компетентность, способность к культурной адаптации, профессионализм, владение языком, гибкость, умение работать в команде, умение вести переговоры, самостоятельность, мобильность, стрессоустойчивость, сензитивность [10, с. 152]. Вторая группа исследований опирается на теоретический анализ существующих публикаций в области международного менеджмента, а также на разработанные ранее опросники по выявлению сформированности уровня МКК. Так, в структуре МКК выделяют следующие ключевые компетенции: умения межличностного общения, языковые способности, мотивацию к работе и проживанию за границей, способность преодолевать ситуации неопределенности, гибкость, терпение, уважение, культурную эмпатию, самодостаточность, чувство юмора. Среди второстепенных компетенций называют понимание

деловых взаимосвязей, способность осуществлять одновременное взаимодействие с несколькими культурами и др. [13, с. 190-198]. К числу менее распространенных подходов к исследованию компонентного состава МКК относят методику опроса служащих посредством анкет самооценивания, иногда в совокупности с внешней экспертной оценкой [9]. Традиционно в такого рода анкетах респондентам предлагается охарактеризовать собственное отношение к деятельности, ответив, в какой степени они разделяют предложенные утверждения. Утверждения формулируются таким образом, чтобы отражать идею сформированности / выраженности того или иного компонента в составе МКК.

Таким образом, к достоинствам моделей МКК в области международного бизнеса и менеджмента можно отнести учет реального контекста профессиональной деятельности и, соответственно, ориентацию на практические умения межкультурного взаимодействия. Тем не менее, по аналогии со структурными моделями, предлагаемые перечни характеристик не всегда отражают действительные детерминанты эффективности межкультурного взаимодействия и требуют конкретизации в соответствующих поведенческих проявлениях.

Завершая краткий обзор представленных зарубежных публикаций, еще раз подчеркнем, что в свете нарастающих процессов глобализации деловых, образовательных и социальных контактов феномен МКК вызывает интерес в самых разных сферах научного знания: в социологии, психологии, педагогике, коммуникативистике, лингвистике и других науках. Однако на данном этапе развития науки при достаточной изученности большинства аспектов МКК, с одной стороны, можно констатировать факт разрозненного характера исследований в соответствии с областями научного интереса и отсутствие единого методологического подхода, с другой стороны. В качестве перспективных направлений исследований по проблемам структурно-содержательной характеристики МКК можно обозначить интеграцию усилий исследователей из разных областей знаний в направлении унификации компонентного состава МКК и разработки методической типологии действий / умений последней, применимой как в учебном, так и в профессиональном контексте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Руденко Н. С., Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 207-214.
2. Barham K., Devine M. The Quest for the International Manager: A Survey of Global Human Resource Strategies. London : Ashridge Management Guide / Economist Intelligence Unit, 1991.
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
4. Byram M., Köhlmann T., Müller-Jacquier B., Budin G. INCA The Theory. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf).

5. Gudykunst W., Kim Y. *Communicating with Strangers*. New York : McGraw-Hill, 1992.
6. Hall E. *Beyond Culture*. New York : Random House, 1976.
7. Hall E. *The Hidden Dimension*. New York : Doubleday, 1966.
8. Hall E. *The Silent Language*. New York : Doubleday, 1959.
9. Hampden-Turner C., Trompenaars F. *Building Cross-Cultural Competence: How to Create Wealth from Conflicting Values*. Chichester : John Wiley, 2000.
10. Marx E. *Breaking through Culture Shock*. London : Nicholas Brealey, 1999.
11. Precht E., Davidson-Lund A. *Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project // Handbook of Intercultural Communication*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2007. P. 467-490.
12. Pusch M. D. *Intercultural Training in Historical Perspective // Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. P. 13-36.
13. Schneider S. C., Barsoux J.-L. *Managing Across Cultures*. London : Prentice Hall, 2003.
14. Spitzberg B. H. *Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context // International Journal of Intercultural Relations*. 1989. № 13. P. 241-268.
15. Tung R. L. *Expatriate assignments. Enhancing success and minimizing failure // Academy of Management Executive*. 1987. Vol. 1. № 2. P. 117-126.

#### REFERENCES

1. Rudenko N. S., Brayton K. *Otsenivanie mezhekul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013. № 1. S. 207-214.
2. Barham K., Devine M. *The Quest for the International Manager: A Survey of Global Human Resource Strategies*. London : Ashridge Management Guide / Economist Intelligence Unit, 1991.
3. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
4. Byram M., Köhlmann T., Müller-Jacquier B., Budin G. *INCA The Theory*. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf).
5. Gudykunst W., Kim Y. *Communicating with Strangers*. New York : McGraw-Hill, 1992.
6. Hall E. *Beyond Culture*. New York : Random House, 1976.
7. Hall E. *The Hidden Dimension*. New York : Doubleday, 1966.
8. Hall E. *The Silent Language*. New York : Doubleday, 1959.
9. Hampden-Turner C., Trompenaars F. *Building Cross-Cultural Competence: How to Create Wealth from Conflicting Values*. Chichester : John Wiley, 2000.
10. Marx E. *Breaking through Culture Shock*. London : Nicholas Brealey, 1999.
11. Precht E., Davidson-Lund A. *Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project // Handbook of Intercultural Communication*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2007. P. 467-490.
12. Pusch M. D. *Intercultural Training in Historical Perspective // Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. P. 13-36.
13. Schneider S. C., Barsoux J.-L. *Managing Across Cultures*. London : Prentice Hall, 2003.
14. Spitzberg B. H. *Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context // International Journal of Intercultural Relations*. 1989. № 13. P. 241-268.
15. Tung R. L. *Expatriate assignments. Enhancing success and minimizing failure // Academy of Management Executive*. 1987. Vol. 1. № 2. P. 117-126.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Сергеева Наталья Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: snatalia2010@mail.ru

**Суетина Анастасия Игоревна,**

начальник отдела по работе с диссертационными советами и ВАК, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: suetina@uspu.ru

### **ДИСКУРС: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дискурс; учебный аутентичный текст; стилистически обусловленные умения иноязычной речи; комплекс упражнений, направленных на формирование стилистически обусловленных умений иноязычной речи; коррективно-подготовительный курс обучения иностранному языку.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается взаимосвязь иноязычного учебного дискурса и стилистически обусловленных умений иноязычной речи, формируемых на основе прочитанного, услышанного, увиденного; выделяются группы стилистически обусловленных умений иноязычной речи: умения идентифицировать языковые и стилистические средства иностранного языка, умения сознательно отбирать языковые и стилистические средства иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения, умения сознательно употреблять языковые и стилистические средства иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения, умение стилистической трансформации текста. Представляется комплекс упражнений, направленных на их формирование при обучении иностранному языку студентов языкового вуза, включающий упражнения, направленные на формирование умений идентифицировать языковые и стилистические средства иностранного языка, сознательно отбирать языковые и стилистические средства иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения, сознательно употреблять языковые и стилистические средства иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения, стилистической трансформации иноязычного текста.

**Sergeeva Natal'ya Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Suetina Anastasiya Igorevna,**

Head of Department for Coordination of Activity of Dissertation Councils and VAK, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **DISCOURSE AS A DIDACTIC FOUNDATION OF FORMING STYLISTICALLY CONDITIONED FOREIGN LANGUAGE SKILLS**

**KEYWORDS:** discourse, authentic learning text; stylistically conditioned foreign language skills; a complex of exercises aimed at formation of stylistically conditioned foreign language skills; remedial foreign language training course.

**ABSTRACT.** The article deals with the questions of relationship of a foreign language didactic discourse and stylistically conditioned foreign language skills formed on the basis of reading, hearing and seeing experience; it also distinguishes groups of stylistically conditioned foreign language skills: ability to identify linguistic and stylistic means of a foreign language; ability to consciously select linguistic and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization of communicative intentions; ability to consciously use linguistic and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization of communicative intentions; ability of stylistic transformation of the text. The authors present a complex of exercises aimed at the formation of professionally important stylistically conditioned foreign language skills of the future teacher of a foreign language: exercises aimed at the formation of skills to identify linguistic and stylistic means of a foreign language; exercises aimed at forming skills of consciously selecting linguistic and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization communicative intentions; exercises aimed at creating skills of consciously using linguistic and stylistic tools of a foreign language for the optimal realization communicative intentions; exercises aimed at creating skills of stylistic transformation of a foreign language text.

Для носителей языка умение стилистически грамотно излагать содержание прочитанного, услышанного, увиденного представляется проблематичным, оно не возникает автоматически; курс обучения родному языку и литературе родного языка в средней общеобразовательной школе не гарантирует, не обеспечивает в полной мере стилистически грамотную речь

учащихся. А для студентов, изучающих иностранный язык, формирование соответствующего умения является лингвистической и методической задачей.

Понятие **дискурса** в лингвистике раскрывается через текст, представленный в динамике. Текст является ядром дискурса. Дискурс представляется лингво-дидактической основой формирования умений ино-



язычной устной и письменной речи. В нашем исследовании под дискурсом мы понимаем совокупность иноязычных аутентичных текстов как отражение языковой картины мира носителей языка, ситуаций общения, зафиксированных в текстах и представляющих основу для дальнейшего развития в учебном процессе, участников иноязычного общения. Лингво-содержательной основой обучения иностранному языку видится именно текст как фрагмент запечатленного языка и культуры, на базе которого происходит обсуждение увиденного, услышанного, прочитанного как дидактическое развитие иноязычного учебного текста, целью которого является межкультурное общение участников диалога культур. Учебный процесс включает восприятие, извлечение текстовой информации, ее осмысление и синтез в формах ответов на вопросы, формулирование главной мысли первичного текста, пересказ, перевод, выражение собственного мнения по поводу услышанного, прочитанного, увиденного и т. д.

Очевидным становится и то, что изучение синтаксиса, стилистики, грамматики иностранного языка также невозможно вне учета лингвокультурной составляющей, поскольку, как отмечают Е. И. Пассов и соавторы, за каждым грамматическим (синтаксическим, морфологическим, стилистическим) явлением языка скрывается обусловленное национальным сознанием представление о мире. Исследователи подчеркивают, что «грамматика играет очень важную роль, особенно на стадии формирования умения в сравнении культур. Это умение предусматривает осознание значения тех или иных грамматических явлений, типичных для данной культуры и выражающих определенный культурологический, а не просто формально-коммуникативный смысл, и их отличий от идентичных грамматических структур в родном языке. Грамматика в межкультурном общении никогда не бывает ничего не говорящей о данной культуре, она всегда культуuroобразующа».

При обучении иностранному языку студентов языкового факультета педагогического вуза представляется актуальным формирование **профессионально значимых стилистически обусловленных умений иноязычной речи**, так как в своей будущей деятельности учитель иностранного языка должен не только сам стилистически правильно организовать свою речь, но и научить этому своих учеников. Выделяем следующие группы иноязычных стилистических умений:

- умения **идентифицировать языковые и стилистические средства** иностранного языка;
- умения сознательно **отбирать языковые и стилистические средства** ино-

странного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

- умение найти в тексте стилистически значимые языковые явления и определить их функцию;

- умение выявлять функционально обусловленные особенности иноязычной речи в разных сферах функционирования языка;

- умение соотносить языковые явления со сферой употребления, литературной нормой и эмоциональной экспрессией вне контекста и в аспекте конкретной ситуации общения;

- умение дать стилистическую оценку языковых средств иностранного языка вне контекста и в конкретной ситуации общения;

- умение определить доминирующие стилевые черты в конкретном тексте и найти имеющиеся в нем средства их реализации;

- умение доказать принадлежность того или иного текста к определенному функциональному стилю;

- умение найти в тексте отклонение от стилистических норм;

- умения сознательно **использовать языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

- умение использовать выразительные возможности языковых единиц разных уровней (фонетического, морфологического, синтаксического, лексического);

- умение стилистически грамотно выражать коммуникативное намерение (в письменной и устной формах иноязычной речи);

- умение **стилистической трансформации текста**:

- умение преобразовывать стилистически маркированные структуры в нейтральные.

Предлагаем **комплекс упражнений**, направленный на формирование профессионально значимых иноязычных стилистически обусловленных умений иноязычной речи будущего учителя иностранного языка.

1. Упражнения, направленные на формирование умения **идентифицировать языковые и стилистические средства** иностранного языка. Например:

- определите стиль текста (официально-деловой, научный, разговорный, художественный, публицистический);

- укажите, какие из приведенных слов употребляются в научном стиле, а какие являются общекнижными;

- найдите «лишнее» слово;

- сгруппируйте слова по стилям речи (официально-деловой, научный, разговорный, художественный, публицистический; разговорные, нейтральные и книжные);

- определите функционально-стилевую окраску данных слов.

2. Упражнения, направленные на формирование умения сознательно **отбирать**

**языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

- выпишите синонимический ряд глаголов движения;
- найдите в предложениях синонимы;
- найдите в предложениях антонимы;
- найдите в предложениях фразеологизмы;
- выберите подходящее по смыслу слово;
- выберите правильный вариант перевода.

3. Упражнения, направленные на формирование умения сознательно **употреблять языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

- переведите, используя синонимы к слову;
- вставьте пропущенное слово из предложенного списка;
- ниже приводятся слова с книжной стилистической окраской. Составьте с ними предложения;
- составьте предложения с фразеологическими оборотами;
- вставьте пропущенные буквы/слова;
- допишите окончания существительных / глаголов;
- раскройте скобки, поставьте имена существительные в нужном падеже / глаголы в нужном лице, времени;

4. Упражнения, направленные на формирование умения **стилистической трансформации иноязычного текста**:

- замените стиль речи (научный на разговорный, публицистический на разговорный, официально-деловой на разговорный);
- замените фразеологические обороты другими словами;
- исправьте стилистические погрешности (разбейте длинные предложения на несколько простых, замените повторяющиеся слова синонимами);
- упростите предложения;
- выделите «лишние» слова в тексте (повторяющиеся, излишние);
- подготовьте приводимый ниже письменный текст для устного выступления;
- передайте содержание данного текста своими словами;
- сформулируйте кратко основное содержание предложенного текста.

Предлагается формировать стилистически обусловленные умения иноязычной речи в рамках **коррективно-подготовительного курса обучения иностранному языку**. Последний рассматривается нами как осуществление непрерывной кор-

рекции учебных результатов и одновременной подготовки студентов к выполнению постепенно усложняющихся видов учебных заданий на иностранном языке. Этот курс интегрирует теоретический и практический аспекты, направленные на реализацию иноязычных знаний в иноязычной речевой деятельности студентов. Курс включает ознакомление студентов с основными положениями теории стилистики, их применение в иноязычной речевой коммуникации (письменной и устной формах), анализ допущенных ошибок, коррекцию.

**Стили языка (5 ч.):** научный, официально-деловой, публицистический, стиль художественной литературы, разговорный стиль.

**Лексическая стилистика (5 ч.):** выбор слова (лексическая сочетаемость, стилистическое использование многозначности слова, стилистические функции омонимов, синонимов, антонимов), стилистические свойства слов, связанные с их отношением к активному или пассивному составу языка, стилистические свойства слов, связанные со сферой их употребления, стилистические свойства слов, связанные с их экспрессивной окраской, стилистическое использование фразеологических средств языка.

**Грамматическая стилистика (10 ч.):**

- стилистическое использование форм частей речи (5 ч.) – употребление форм *существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глагола;*

- *стилистический синтаксис (5 ч.)* – строй простого предложения, стилистические функции порядка слов в предложении, согласование сказуемого с подлежащим, согласование определений и приложений, варианты форм, связанные с управлением, стилистические особенности предложений с однородными членами, стилистическое использование обращений, стилистика сложных предложений, стилистическое использование периода, композиционно-стилистика роль абзаца и сложного синтаксического целого.

**Изобразительно-выразительные средства языка (5 ч.):**

- тропы (эпитет, сравнение, метафора, метонимия, гипербола, ирония, аллегория, олицетворение, перифраза);

- стилистические фигуры (анафора и эпифора, параллелизм, антитеза и оксюморон, градация, инверсия, эллипсис, умолчание, риторическое обращение, риторический вопрос, многосоюзие и бессоюзие).

**Анализ речевых ошибок (5 ч.)**

**Стилистическая правка текста (4 ч.)**

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленина Л. Е. Специфика эмотивного компонента в деловом общении // Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики : мат-лы ежегодной науч. конф., 1-2 февр. Екатеринбург, 2013. Ч. 3. С. 57-64.

2. Колесова Е. М. Методические основы развития аудитивных умений студентов языкового вуза // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики : сб. тез. докл. ежегодной междунар. науч. конф., 1-2 февр. 2013 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
3. Колесова Е. М. Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
4. Походзей Г. В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 135-138.
5. Походзей Г. В. Методическое содержание коммуникативного курса английского языка для студентов неязыковых специальностей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 143-147.
6. Сергеева Н. Н., Надточева Е. С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке // Вестник ПГТУ. Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. №4(30). С. 3-9.
7. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 214-220.
8. Сергеева Н. Н., Суетина, А. И. Коммуникативная компетенция в сфере иноязычной профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 122-125.
9. Сергеева Н. Н., Суетина, А. И. Практикум по формированию стилистических умений : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
10. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. С.114-118.
11. Сергеева Н. Н., Чеканова А. Э. Развитие словесно-логического мышления студентов при обучении написанию учебной аналитической статьи // Нижегородское образование. 2012. №2. С. 148-156.
12. Суетина А. И., Сергеева Н. Н. Практикум по переводу и стилистической правке : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.
13. Suetina A. I. Principles of selection Russian vocabulary for stylistic exercises in class with Chinese students // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : сб. тез. докл. 2-ой междунар. студенческой науч.-практ. конф. на иностранных языках, 26 февр 2015 г. / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 2015. С. 107-108
14. Suetina A. I. Specific didactic principles, ensure the formation of Chinese students stylistic skills in the process of learning Russian // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : мат-лы 1-ой междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых на иностранных языках, 27 марта 2014 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 234-235.

#### REFERENCES

1. Zelenina L. E. Spetsifika emotivnogo komponenta v delovom obshchenii // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki, rusistiki : mat-ly ezhegodnoy nauch. konf., 1-2 fevr. Ekaterinburg, 2013. Ch. 3. S. 57-64.
2. Kolesova E. M. Metodicheskie osnovy razvitiya auditivnykh umeniy studentov yazykovogo vuza // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki : sb. tez. dokl. ezhegodnoy mezhdunar. nauch. konf., 1-2 fevr. 2013 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
3. Kolesova E. M. Razvitie auditivnykh umeniy studentov yazykovogo vuza na materiale autentichnykh radioperechay : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2014.
4. Pokhodzey G. V. Kompleks upravneniy po razvitiyu inoyazychnoy mezhkul'turnoy kompetentsii kursantov sudovoditel'skikh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №2. S. 135-138.
5. Pokhodzey G. V. Metodicheskoe soderzhanie kommunikativnogo kursa angliyskogo yazyka dlya studentov neyazykovykh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 143-147.
6. Sergeeva N. N., Nadtocheva E. S. Strategii modernizatsii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v XXI veke // Vestnik PGU. Ser. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki. 2010. №4(30). S. 3-9.
7. Sergeeva N. N., Novikova V. V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. №1. S. 214-220.
8. Sergeeva N. N., Suetina, A. I. Kommunikativnaya kompetentsiya v sfere inoyazychnoy professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 122-125.
9. Sergeeva N. N., Suetina, A. I. Praktikum po formirovaniyu stilisticheskikh umeniy : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.
10. Sergeeva N. N., Ugryumova S. V. Klassifikatsiya motivov k izucheniyu inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №3. S.114-118.
11. Sergeeva N. N., Chekanova A. E. Razvitie slovesno-logicheskogo myshleniya studentov pri obuchenii napisaniyu uchebnoy analiticheskoy stat'i // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2012. №2. S. 148-156.
12. Suetina A. I., Sergeeva N. N. Praktikum po perevodu i stilisticheskoy pravke : uchebnoe posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014.
13. Suetina A. I. Principles of selection Russian vocabulary for stylistic exercises in class with Chinese students // Aktual'nye problemy professional'noy sfery v sovremennom mire : sb. tez. dokl. 2-oy mezhdunar. studencheskoy nauch.-prakt. konf. na inostrannykh yazykakh, 26 fevr 2015 g. / Ural. gos. ped. in-t. Ekaterinburg, 2015. S. 107-108
14. Suetina A. I. Specific didactic principles, ensure the formation of Chinese students stylistic skills in the process of learning Russian // Aktual'nye problemy professional'noy sfery v sovremennom mire : mat-ly 1-oy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh uchennykh na inostrannykh yazykakh, 27 marta 2014 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 234-235.

**Чванов Николай Алексеевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности и охраны труда, Уральский государственный аграрный университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 42; e-mail: nv\_chvanov@mail.ru.

### **АМБИВАЛЕНТНАЯ СУЩНОСТЬ ИОНИЗИРУЮЩИХ ИЗЛУЧЕНИЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая проблема; модернизация образования; радиация; излучение; ионизирующее излучение; радиоактивность; радиоактивные элементы; радиологический; амбивалентность; амбивалентный; жизнедеятельность; адекватное отношение к опасности; культура безопасности.

**АННОТАЦИЯ.** Неотложность решения проблемы формирования адекватного отношения в обществе к ионизирующим излучениям стоит перед системой образования как одна из важных педагогических задач, а ее решение – неотъемлемый компонент общей стратегии модернизации содержания как общего, так и профессионального педагогического образования, в которой предусмотрено формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Научное понимание амбивалентности явления радиоактивности практически не затронуло ни массовое сознание, ни социальные установки, ни образование. В статье даются рекомендации направлять педагогические усилия на трансформацию имеющихся теоретических знаний в адекватное отношение личности к действительности, помогающее быть эквивалентным в своих реакциях на всевозможные влияния бесконечно сложного окружающего мира. Автор подчеркивает вклад выдающегося русского ученого В. И. Вернадского в понимание амбивалентного характера ионизирующих излучений, без которых невозможна никакая жизнедеятельность, и в формирование современных естественнонаучных концепций единства мироздания. На примере явления радиоактивности и существующей в обществе радиофобии автор статьи показывает, что назначать ответственными за формирование адекватного отношения к опасности только преподавателей дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» неправомерно, необходимо поместить этот сложный объект изучения в фокус зрения многих учебных дисциплин естественного и гуманитарного циклов и обеспечить продуктивное партнерство преподавательского состава.

**Chvanov Nikolay Alekseevich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department Life Safety and Labor Protection, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.

### **AMBIVALENT CHARACTER OF IONIZING RADIATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

**KEYWORDS:** pedagogical problem; modernization of education; radiation; emanation; ionizing radiation; radioactivity; radioactive elements; radiological; ambivalence; ambivalent; life activity; adequate attitude to danger; safety culture.

**ABSTRACT.** One of the most urgent pedagogical challenges of the system of education today is the importance of solving the problem of forming an adequate attitude to ionizing radiation in society. Its solution is an essential component of the strategy of modernization of education, both general and professional. This strategy includes the formation of an integral system of universal knowledge, competence and skills as well as experience in individual activity and personal responsibility of students as key abilities that define the modern quality of education. The scientific understanding of ambivalence of radioactivity has not practically affected public consciousness, or social attitude, or education. The article contains recommendations how to direct pedagogical efforts towards the transformation of existing theoretical knowledge into a person's adequate attitude to reality which helps react to all sorts of influences of a complex environment. The author stresses the importance of V.I. Vernadsky's contribution to the understanding of ambivalent character of ionizing radiation without which life activity is impossible. The outstanding Russian scholar contributed much to the formation of modern natural science theories of unity of the universe. The example of radioactivity and radiophobia in society illustrates that not only teachers of the discipline "Fundamentals of Life Safety" are responsible for the formation of an adequate attitude to danger. This complex object should be discussed in the courses of different subjects in the fields of the Humanities and the Sciences, and it is necessary to facilitate effective cooperation of the teaching staff for the solution of this problem.

Открытия X-лучей и радиоактивных свойств урана, по мнению одного из самых выдающихся представителей русской «философии Всеединства», академика В. И. Вернадского, подвергли коренной ломке научные знания, и «мы не видим

конца, где остановится сокрушительная сила и в то же время созидательная работа человеческой мысли, пошедшей по новому пути» [6, с. 18]. Ссылаясь на одно из высказываний Э. Резерфорда, В. И. Вернадский подчеркивал, что «современное развитие

физики, перевернувшее наше мировоззрение в проблемах, выдвигаемых современной физикой, на 9/10 обязано радиоактивности» [5, с. 319]. Учение о радиоактивности явилось толчком для формирования принципиально новой модели мироздания: «Затравкой взрыва явилось открытие радиоактивности. <...> Захвачены были последствиями открытия Беккереля вся жизнь человечества, вся философская его мысль, все его научное мировоззрение» [5, с. 320–321]. Обобщив данные американского ученого Ф. У. Кларка (1847–1931), В. И. Вернадский сформулировал так называемый закон «Вернадского-Кларка», гласящий, что в любом природном объекте Земли содержатся все химические элементы, известные в составе планеты, с последующим выводом: «Все живые организмы, включая человека, в процессе своего развития и эволюции существовали и должны нормально существовать в условиях, определяемых наличием всех химических элементов» [Цит. по: 1, с. 20]. Космические излучения, идущие от небесных тел, и радиоактивность земного генеза «охватывают биосферу, проникают всю ее и все в ней» [5, с. 43]. Следовательно, филогенез и онтогенез определялись и определяются репарацией и регенерацией морфофункциональной целостности биосистем при изначальном поглощении энергии ионизирующих излучений (далее ИИ), так как «организм питается отрицательной энтропией и выделяет положительную» [4, с. 3].

Формирование научного мировоззрения в преддверии третьего тысячелетия проходило под эгидой исследований *позитивного* и *негативного* начал ИИ и современного осмысления естественнонаучных концепций единства мироздания [14; 2; 4], однако это научное понимание амбивалентности явления радиоактивности практически не затронуло ни массовое сознание, ни социальные установки, ни образование. Наше исследование, в отличие от известных нам педагогических исследований по радиологическому воспитанию [10] и при отсутствии специальных педагогических работ по формированию адекватного отношения к ИИ, построено на безоговорочном признании их **амбивалентной сущности**. На современном этапе наука не может безапелляционно отрицать даже такую, казалось бы, «сумасшедшую» гипотезу, как претензию ИИ на роль «пускового импульса» при метаморфозе пассивных процессов неживой природы в активную жизнедеятельность живых организмов, т. к. биосистемам всех уровней «облучения <...> даже необходимы для поддержания норм жизнедеятельности» [11, с. 2]. Установлено, что при искусственном занижении эволюционно привычных (целесообразных) уровней

радиоактивности живые организмы деградируют [16, с. 52]. Мы руководствуемся одной из центральных идей «всеединства» В. И. Вернадского, который отчетливо представлял, что изучение и самих ИИ, и вызываемых ими эффектов, и использование их энергетического потенциала для формирования мысли в качестве орудия труда преподнесут человечеству в будущем такие сюрпризы, которые наука начала XX-го века не могла даже прогнозировать: «Таинственный мир явлений раскрывается в <...> радиоактивных отражениях, <...> в превышающем мысль разнообразии» [5, с. 44].

Обвал социальных и психолого-педагогических проблем, связанных с ИИ, происходит не только из непонимания неоднозначности эффектов развивающихся в результате вовлечения источников ИИ в жизнедеятельность, но и из невозможности отслеживать моменты их угрожающего воздействия физиологически.

Мы предлагаем общую характеристику ИИ, актуальную для педагогического анализа адекватности/неадекватности отношения к этой опасности:

- негативные эффекты при поглощении малых доз ИИ отсрочены во времени;
- последующий ущерб по неведению не связывается с радиоактивностью;
- коварство этого непреходящего, вездесущего фактора окружающей среды заключается во влиянии/воздействии не только на биосоциально-экономический статус непосредственно соприкоснувшихся с ИИ, но опосредованно и на кажущихся незатронутыми современников, и на потомство, в том числе и очень отдаленное;
- из всех идентифицированных опасностей только радиоактивные источники синхронно оказывает непреходящие внешнее и внутреннее, прямое и опосредованное, корпускулярное и лучевое, физическое и химическое, фенотипическое и генетическое, моментальное и отдаленное, биосоциальное и экономико-политическое влияние на личности и социум [9].

Уточним, на каком основании актуальные проблемы из области смежных с радиологией, должны оказаться в сфере внимания педагогики и быть введены в общеобразовательный дискурс. На наш взгляд, неотложность решения проблемы формирования адекватного отношения в обществе к ИИ стоит перед системой образования как одна из важных педагогических задач, а ее решение – неотъемлемый компонент общей стратегии модернизации содержания как общего, так и профессионального педагогического образования, в которой предусмотрено «формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоя-

тельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [18, с. 3]. Переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, серьезное изменение целей образования и критериев его эффективности являются стратегическими направлениями в модернизации образования [7, с. 8; 13, с. 74]. Одним из шести важнейших принципов в модели реформирования образования, изложенных в Болонской декларации, является обеспечение его качества. Качество образования – многоаспектное и многоуровневое понятие. Разумеется, качество начинается и заканчивается обучением – «это абсолютная истина в мире качества». Однако ведущей целью образования становится не качество знаний как таковое и, тем более, не объем усвоенных знаний и умений, а подготовка к сложностям жизни [7, с. 8]. «Школа должна научить мыслить и научить учиться» [3, с. 3], а в итоге – научить жить. Миссию университетов испанский философ Х. Ортега-и-Гассет также видит не только в получении знаний, профессии и в генерации знаний для общества. Он полагает, что «среднего человека нужно сделать прежде всего *культурным*», т. е. человеком, который «должен понять *систему жизненных идей эпохи*, чтобы быть ей *адекватным*» (по материалам семинара С. В. Кортова «Менеджмент качества в российских университетах»). Полностью разделяя мнение философа, мы рекомендуем направлять педагогические усилия на трансформацию имеющихся теоретических знаний в адекватное отношение личности к действительности, помогающее быть эквивалентным в своих реакциях на воздействия/влияния бесконечно сложного пространства времени. Только таким образом возможно решать педагогические задачи по формированию личности, способной к реализации и самореализации своих возможностей, «социально устойчивой и одновременно мобильной, легко адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и *быть счастливой*» [7, с. 9]. А для этого, прежде всего, необходимо в опоре на имеющиеся знания научить человека здравомыслию относительно любой опасности, точности оценок и прогнозов, которые заключаются в четком отделении знаний от заблуждений и незнания, конкретных фактов от мнения по поводу этих фактов, существенных фактов от видимостей. В терминологии Б. Спинозы, необходимо учиться и учить отличать «идеи истинные» от идей «фиктивных», «ложных» и «сомнительных» [17, с. 226]. Речь идет о

том, чтобы наряду с практической подготовкой к безопасной жизни и деятельности одновременно формировались особое мировоззрение, культура безопасности и правильное отношение к противоречию «опасность – безопасность». В идеале желательно формировать такое отношение к амбивалентной сущности ИИ, которое позволит активно и грамотно противостоять влиянию чужого некомпетентного мнения, рекламы, пропаганды, мифологизации проблемы в средствах массовой информации, а также установить такой «диапазон толерантности», в рамках которого будет доминировать креативный, целетворящий характер жизнедеятельности на фоне субъективного ощущения свободы воли.

Для формирования адекватного отношения к ИИ важно на основе эмоциональной глубины и развития способности к рефлексии формировать у обучаемых уважение к жизни, чувство идентичности и уверенности в себе, глубокое всестороннее самопознание и саморазвитие, способность к экзистенциальному образу жизни, т. е. способности к гибкости, адаптируемости; спонтанности, индуктивному мышлению; принятию на себя ответственности за выбор ценностей и осуществление собственной жизни, позитивную социальную позицию, обращенность к фундаментальным проблемам человеческого бытия и перспективам развития цивилизации.

В Концепции модернизации образования и ст. 14 Закона об образовании намечены возможные пути и сформулированы необходимые условия для достижения нового, современного качества общего образования, к которым относятся в частности значительное увеличение «культуроёмкости образования» и переход от приоритета естественнонаучного к приоритету гуманитарного знания как основы развития [7, с. 9], разработка и введение в действие в ряде образовательных стандартами, вариативных базисных учебных планов, позволяющих учитывать особенности регионов, возможности общеобразовательных учреждений, межпредметную интеграцию. Указанные стратегические установки входят в «ядро нового педагогического мышления» [7] и являются, по мнению авторитетных педагогов, важнейшими условиями успеха преобразований.

В этом направлении одной из частных практических задач нам представляется формулировка рекомендаций по отбору и оценке содержания образования с точки зрения его развивающего потенциала, способного «обеспечить формирование у обучающихся адекватной научной картины мира» [7], а также конкретные предложения по использованию межпредметных связей в рамках дисциплины «основы безопасности жизнедеятельности», которые могут быть

включены в базисный тематический или в вариативный учебный план общеобразовательной школы. Для создания адекватных переменам в стране социально-педагогических условий необходим также «преподавательский корпус нового аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного характера мышления, направленного на совершенствование педагогической парадигмы» [19, с. 3] и современных образовательных технологий. Иными словами, успешное решение проблем образования всех уровней невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, расширения не только узкопрофессиональной, но и межпредметной компетентности обучающего, обязательного преодоления стереотипов и консерватизма в педагогической теории и практике, формирования нового типа «сетевого мышления» и «стереоскопического зрения» [15, с. 39], позволяющих всесторонне охватить и осмыслить проблему амбивалентной сущности ИИ на межпредметном уровне, компетентно выстроить межпредметные связи, поместить объект изучения в фокус зрения многих учебных дисциплин естественного и гуманитарного циклов и обеспечить продуктивное партнерство преподавательского состава. По оценке специалистов, жизнеспособность дисциплины «безопасность жизнедеятельности» гарантируется ее проникновением во все предметы, во всю систему обучения и воспитания, ведь на 70–80% отношение формируется

другими предметами учебного плана [12, с. 12]. Мы полагаем, что ограничение круга лиц (педагогов), ответственных за формирование адекватного отношения к опасности, только преподавателями дисциплины «основы безопасности жизнедеятельности» неправомерно: во-первых, в свете субъективной значимости ИИ в жизни каждого человека, а во-вторых, потому, что такое «разделение обязанностей» разрушает одну из составляющих фундамента качества образования, заключающуюся во взаимодействии и партнерстве всех участников образовательного процесса.

В период высокой динамики происходящих в обществе изменений, в условиях неопределенности, в которых вынуждена работать школа и все социальные и образовательные институты, резко актуализируется проблема философского осмысления многих вопросов образования, в том числе и его содержания, а сама педагогика оказывается в точке пересечения интересов, целей, объектов, методов множества гуманитарных и точных наук. Соприкасаясь, эти науки «взаимозаряжаются», создавая предпосылки новых моделей исследования. Основным методологическим принципом современной науки становится политеоретичность и плюрализм, «полипарадигмальность» и «макропарадигмальные методы исследования», которые исключают монополизм и методологический редукционизм из концептуальной сферы любого исследования [8].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко В. А., Матасова И. Ю. Основы безопасности жизнедеятельности. Ростов н/Д. : Феникс, 2001.
2. Бабушкин А. Н. Современные концепции естествознания : лекции. СПб. : Лань, 2002.
3. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1. С. 3–10.
4. Буданов В. Г., Мелехова О. П. Концепции современного естествознания. М. : МГТУТА, 1998.
5. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-пресс, 2004.
6. Вернадский В. И. Самородные элементы // Избранные сочинения : в 5 т. М. : Академия наук СССР, 1960. Т. 2. С. 18–52.
7. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования : учеб. пособие. Тюмень : ТГУ, 1995.
8. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. Екатеринбург : УрФУ, 2012.
9. Константинов А. П. Радиация. Книга 2. Серия «Занимательная экология без завиральной мифологии». Новоуральск : Новоур. гос. технол. ин-т, 2005.
10. Котловский О. А. Подготовка будущих учителей к радиоэкологическому воспитанию школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1999.
11. Опритов В. А. Энтропия биосистем. URL: <http://library.narod.ru//entropia>.
12. Основы безопасности жизнедеятельности : учеб.-метод. пособие по новому разделу курса ОБЖ – безопасность общества и государства – для преподавателей 9–10 классов школ, участвующих в эксперименте по модернизации общего образования. М. : Фонд национальной и международной безопасности, 2001.
13. Продуктивное учение // Новые ценности образования. Вып. № 1: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М. : Российский фонд фундаментальных исследований: Ин-т пед. инноваций, 1995.
14. Радиация: дозы, эффекты, риск. М. : Мир, 1988.
15. Руднев В. П. Морфология реальности: Исследование по «философии текста». М. : Русское феноменологическое общество, 1996.
16. Симеонова Н. К. Действие ионизирующего излучения // Патологическая физиология : учебник / под ред. Н. Н. Зайко, Ю. В. Быца. М. : МЕДпресс-информ, 2004.
17. Спиноза Б. Сочинения: в 2-х т. Т. 1. СПб. : Наука, 1999.
18. Филиппов В. М. Модернизация российского образования // Педагогика. 2004. № 3. С. 3–11.
19. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Педагогическая школа XXI век : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

## REFERENCES

1. Alekseenko V. A., Matasova I. Yu. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Rostov n/D. : Feniks, 2001.
2. Babushkin A. N. Sovremennye kontseptsii estestvoznaniya : lektsii. SPb. : Lan', 2002.
3. Borisenkov V. P. Vyzovy sovremennoy epokhi i prioritetye zadachi pedagogicheskoy nauki // Pedagogika. 2004. № 1. S. 3–10.
4. Budanov V. G., Melekhova O. P. Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya. M. : MGTUTA, 1998.
5. Vernadskiy V. I. Biosfera i noosfera. M. : Ayris-press, 2004.
6. Vernadskiy V. I. Samorodnye elementy // Izbrannye sochineniya : v 5 t. M. : Akademiya nauk SSSR, 1960. T. 2. S. 18–52.
7. Zagvyazinskiy V. I. Metodologiya i metodika sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie. Tyumen' : TGU, 1995.
8. Komarova Z. I. Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvisti-ke. Ekaterinburg : UrFU, 2012.
9. Konstantinov A. P. Radiatsiya. Kniga 2. Seriya «Zanimatel'naya ekologiya bez zaviral'noy mifo-logii». Novoural'sk : Novour. gos. tekhnolog. in-t, 2005.
10. Kotlovskiy O. A. Podgotovka budushchikh uchiteley k radioekologicheskomu vospitaniyu shkol'ni-kov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Minsk, 1999.
11. Opritov V. A. Entropiya biosistem. URL: <http://library.narod.ru//entropia>.
12. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti : ucht.,-metod. posobie po novomu razdelu kursa OBZh – bezopasnost' obshchestva i gosudarstva – dlya prepodavateley 9–10 klassov shkol, uchastvuyushchikh v eksperimente po modernizatsii obshchego obrazovaniya. M. : Fond natsional'noy i mezhdunarodnoy bezopasnosti, 2001.
13. Produktivnoe uchenie // Novye tsennosti obrazovaniya. Vyp. № 1: Tezaurus dlya uchiteley i shkol'-nykh psikhologov. M. : Rossiyskiy fond fundamental'nykh issledovaniy: In-t ped. innovatsiy, 1995.
14. Radiatsiya: dozy, efekty, risk. M. : Mir, 1988.
15. Rudnev V. P. Morfologiya real'nosti: Issledovanie po «filosofii teksta». M. : Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo, 1996.
16. Simeonova N. K. Deystvie ioniziruyushchego izlucheniya // Patologicheskaya fiziologiya : uchebnik / pod red. N. N. Zayko, Yu. V. Bytsya. M. : MEDpress-inform, 2004.
17. Spinoza B. Sochineniya: v 2-kh t. T. 1. SPb. : Nauka, 1999.
18. Filippov V. M. Modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2004. № 3. S. 3–11.
19. Chernilevskiy D. V. Didakticheskie tekhnologii v vysshey shkole: Pedagogicheskaya shkola XXI vek : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : YuNITI-DANA, 2002.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 784.94  
ББК Щ314.3

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Чернова Людмила Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, д. 26; e-mail: foniatr7@mail.ru.

## **ДИНАМИКА НАУЧНОГО ПОДХОДА К ПОСТАНОВКЕ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** певческое искусство; развитие голоса; вокальные парадоксы; эмоционально-образная терминология; эволюция педагогической мысли.

**АННОТАЦИЯ.** В статье прослеживаются основные принципы и методы обучения пению, сформулированные представителями отечественной музыкальной культуры прошлых веков и современности. Отмечается, что постановка певческого голоса, его функционирование до сих пор продолжают оставаться во многом неразгаданной областью музыкальной педагогики. Инструмент певца, его голосовой аппарат, скрыт от непосредственного наблюдения. Повреждение голоса почти не поддается «ремонту». Поэтому для освоения певческой техники недостаточно эмпирического метода, нужна научная база. Однако певцы-практики и люди науки не всегда понимают друг друга, не владеют единой вокальной терминологией. Певцы и их педагоги оказываются в лабиринте необъяснимых парадоксов и трудноразрешимых противоречий. Парадоксы вокальной техники отражены в поэтических трактатах, стихах-заповедях, в наставлениях знаменитых певцов. Показывается значение использования прошлого опыта в освоении певческих навыков. В заключении подчеркивается целесообразность изучения теории голосообразования студентами музыкальных вузов при подготовке к педагогической практике.

### **Chernova Lyudmila Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Music Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DYNAMICS OF THE SCIENTIFIC APPROACH TO THE PROCESS OF SINGING VOICE TRAINING**

**KEYWORDS:** art of singing; voice training; vocal paradoxes; emotional-figurative terminology; evolution of educational thought.

**ABSTRACT.** The article investigates the main principles and methods of teaching singing, formulated by the representatives of the national musical culture of the past centuries and the present. It is noted that the training of the singing voice, its functioning still remains largely terra incognita of music pedagogy. The instrument of the singer, their vocal apparatus is hidden from direct observation. Its damage is almost beyond "repair". Therefore, the empirical method is not enough for the development of the singing technique; a scientific base is necessary. It is well known that there is nothing more practical than a good theory. However, the practical singers and scientists do not always understand each other and don't use a common vocal terminology. The singers and their teachers find themselves in a maze of inexplicable paradoxes and intractable contradictions. The paradoxes of vocal techniques are reflected in poetic treatises, poems-commandments, and precepts of the famous singers. The article shows the value of using the past experience in the development of singing skills. In conclusion, the article emphasizes the desirability of studying the theory of voice training by students of music schools in preparation for pedagogical practice.

На сегодняшний день издано огромное количество литературы по проблеме развития и сохранения речевого и певческого голоса. В то же время в научных трудах по вокальной педагогике и сценической речи нередко встречаются диаметрально противоположные методические выводы и рекомендации.

Во всем мире существуют миллионы поющих людей, взрослых, детей, подростков, многие из которых стремятся освоить это непростое искусство, стать профессионалами. Осваиваются разные певческие манеры: академическая сольная и хоровая, народная, эстрадная, возрождается церковная, византийская манера пения. Поэтому появляется особая ответственность перед вокальными педагогами, хормейстерами, регентами, учителями музыки общего и дополнительного профессионального образования.

Никто уже сейчас не сомневается, что обучение технике пения должно основываться

на достоверном знании устройства и работы певческого инструмента. На рубеже нового века знания, полученные при изучении голоса и речи, позволили создать «говорящие» средства связи, «различающие» человеческие голоса и «понимающие» человеческую речь. Вместе с тем вокальная техника по-прежнему во многом остается для певцов и педагогов таинственным «полем чудес», а певческий инструмент – «черным ящиком», учиться «играть» на котором каждому вокалисту, как и в прошлые времена, приходится вслепую, методом «проб и ошибок» [23].

В результате этого при овладении вокальной техникой певец нередко оказывается в лабиринте необъяснимых парадоксов и трудно разрешимых противоречий. В своих научных трудах известные деятели певческого искусства неоднократно обращали внимание на «вокальные парадоксы». Грузинский оперный певец Нодар Андгуладзе еще в 1986 году выступил с

докладом «Вокальные парадоксы и проблемы мастерства». Народный артист России, профессор Сергей Борисович Яковенко статью, помещенную в журнале «Музыкальная академия» (1998), так и назвал «Парадоксы вокальной школы». Замечательный Петербургский ученый, певец и педагог Виктор Иванович Юшманов в 2001 выпустил монографию «Вокальная техника и ее парадоксы».

Рассматривая «парадоксы» техники пения, В. И. Юшманов замечает, что педагоги-практики, их ученики любят иронизировать по поводу загадочного «рыбьего» языка вокалистов, и в тоже время констатируют, что во многих случаях он оказывается результативным. Нередко от вокальных педагогов можно услышать, что начинающему певцу мало чем может помочь «чтение научно-методической литературы с ее запутанными рассуждениями о строении и функционировании голосового аппарата» [23]. В то же время в певческом искусстве продолжается поиск новых парадигм мышления, а педагогическая мысль стремится осознать и сделать доступными для понимания загадочные явления в развитии голоса и речи.

Иногда вокальные педагоги, замечая, что сознательное освоение техники пения, научно-обоснованный подход к развитию голоса не всегда воспринимается учениками, создавали для них поэтические трактаты в юмористической форме. Оригинальные вокально-методические советы помещены в стихотворение-памятку, сочиненную вокальным педагогом и известным певцом еще начала XX века Дмитрием Федоровичем Тарховым:

Улыбка! Скулы поднимите!  
Звук словно в шапочку одет,  
Всей верхней челюстью живите,  
А нижней челюсти – как нет.  
Язык ложится легкой лодкой  
Навеки кончиком к зубам.  
Дышок неслышный и короткий.  
А выдох – вдохом мнится нам.  
Петь головой и грудью сразу,  
По Эверарди говоря.  
«Тянуть в себя».  
Любую фразу петь с равновесьем,  
А не зря.  
Подтянут купол диафрагмы,  
Задержки столб на ней – как груз.  
И плюс, чтоб, подтянувшись так,  
Мы контроль имели бы и вкус.  
Звук бодр, не пойте, что за дудка?  
Губ мускулистость, сил расчет.  
Глубите горло до желудка,  
И все само собой придет.

Эти советы остроумны и благодаря стихотворной форме запоминаются с легкостью. Другой стих-наказ (также в юмористической форме) отражает вокально-педагогический

метод профессора Горьковской консерватории Евгения Григорьевича Крестинского, написанный и подаренный ему ко дню рождения его учеником, солистом Ленинградской оперы Юрием Шкляром:

Чтоб красиво петь до гроба,  
Купол сделайте из неба,  
Станьте полым, как труба,  
И начните петь со лба.  
Ощутите точки две:  
В животе и голове;  
Провалите на живот,  
И пошлите звук вперед.  
Чтобы петь и не давиться,  
Не забудьте удивиться:  
Вдох короткий, как испуг,  
И струной давите звук.  
Если вы наверх идете,  
Нужно глубже опирать –  
Всех тогда «переорете»,  
Хоть и нечем «заорать».  
Если вниз идете вы, –  
Не теряйте головы;  
Не рычите, словно зверь –  
«Открывайте мягко дверь».  
Что такое звук «прикрыть»?  
Очень трудно объяснить.  
Чтоб прикрытие найти,  
Нужно к «Е» прибавить «И».  
«А» – где «О», а «О» где «У»,  
Но не в глотке, а во лбу,  
И со лба до живота –  
Лишь провал и пустота.  
Пойте мягко, не кричите,  
Молча партии учите;  
И не слушать никого,  
Кроме Бога одного.

В этих двух стихотворениях можно заметить общие требования Д. Ф. Тархова и Е. Г. Крестинского к постановке голоса: высокое небо, низкое положение гортани, одновременное использование головного и грудного резонаторов на всем диапазоне, короткий вдох и т. п.

В методических рекомендациях итальянских оперных певцов прошлых веков немало парадоксальных выражений (но уже в прозе) и в то же время полезных советов. Несколько необычные, удивительные по стилю изложения советы оставил знаменитый тенор итальянской вокальной школы XX века Бениамино Джильи (1890-1957). Текст некоторых из них нельзя понимать дословно. Например: «пойте через отверстие в задней стороне шеи и вообразите, что публика сзади вас; если вы хотите петь хорошо, то должны «лаять», идя вверх по шкале гаммы; вы должны шевелить ушами и бровями, когда поете высокие ноты; при пении высоких нот высуньте вперед ваш язык, насколько это возможно; когда вы поете, придайте своему лицу выражение деревенского простака; чтобы петь хорошо, надо скалить зубы, как чеширская кошка и т. п.».

Возможно, у взрослых учеников при обучении пению такие советы могут вызвать некоторое недоумение, а у детей смех и ненужные гримасы.

Однако среди парадоксальных заповедей Джильи есть и целесообразные рекомендации певцам, например: «Пойте слово «Сискоо» каждый день для лучшего развития голоса». Действительно, многие выдающиеся певцы при постановке голоса уделяли большое внимание гласной «У». Опытные певцы и вокальные педагоги замечали, что «тем вокалистам, которым удается легко и красиво петь на гласном «У», без особого труда удается свободное формирование трудных регистровых переходов и на всех остальных гласных» [12, с. 193]. В этой связи вспомним метод воспитания певческого голоса у детей, разработанный учителем пения в общеобразовательной школе Дмитрием Ерофеевичем Огородновым [13]. Во второй половине XX века методику Д. Е. Огороднова («певческий алгоритм») успешно использовали многие учителя музыки и хормейстеры детских хоров в разных городах нашей страны. Для настройки голоса детей на начальном этапе в «алгоритме» Огороднова также предлагается использовать гласный «У». Хоровыми дирижерами замечено, что при использовании этой фонемы в настройке голоса регистровые переходы у певцов-детей становятся легко выполняемыми и незаметны. Вспомним также хорового дирижера Михаила Семеновича Рожанского, много лет руководившего студенческими хорами музыкально-педагогического факультета Уральского государственного педагогического университета и одним из лучших самодеятельных коллективов города Свердловска (1954-1969 гг.), студенческой капеллой политехнического института. В распевании М. С. Рожанский постоянно использовал слог «ку-ку». Звучание этих хоров и отличалось точностью интонации и хорошим ансамблем, тембр звука при этом был светлым, близким, фонема «У» не углубляла и не затемняла его. Заметим, что другой дирижер этого же педагогического университета профессор Валерий Анатольевич Копанев (1947-2010) в настройке хора (и студенческого, и профессионального муниципального «Доместик», и хора оперного театра), использовал в основном фонему «И». Все хоровые коллективы, с которыми он работал, отличались удивительными тембральными красками и интонацией. Видимо, качество звучания хора, настройка голоса певцов может и не всегда зависеть от использования той или иной фонемы, а создается творческой личностью дирижера-хормейстера в результате его вокально-слухового

представления в соответствии со стилем и жанром произведения. Мастерство обоих этих Уральских дирижеров осталось в памяти многочисленных учеников.

Вернемся к традициям итальянского *bell canto*. Весьма интересны еще одни советы-заповеди, краткие указания певцам, написанные итальянским тенором Умберто Мазетти (1867-1919), который, покинув Италию, до конца жизни преподавал пение в России. Он был воспитанником итальянской вокальной школы, но сумел почувствовать «особенности русской музыки, русского исполнительского стиля и творчески сочетать эти стилевые особенности русской вокальной школы с итальянской культурой владения певческим звуком» [25]. Поэтому его называют представителем русской вокальной традиции.

Основные принципы своего метода Мазетти сформулировал в «Кратких указаниях моим ученикам». Эти «указания» касаются физиологической фонации голосового аппарата, правил верного голосообразования, эстетических и исполнительских проблем. Свои педагогические взгляды на вокальное искусство Мазетти тезисно изложил в этой работе, раскрывающей его отношение к проблемам дыхания, работы гортани, артикуляционных установок и т. п. Всего тезисов 44, это не просто декларация взглядов Мазетти, а настоящее руководство к действию в процессе работы с учениками. Ряд тезисов написаны в виде афоризмов. Заметим, что из сорока четырех тезисов одиннадцать посвящены дыханию.

Мазетти ратовал за *сознательное* управление дыханием, от которого зависит сила голоса, его длительность и диапазон. Брать дыхание он советовал главным образом через нос (как и в «заповедях» Джильи), чтобы «не сушить стенок горла». Дыхание должно быть диафрагматическим, так как только при нем гортань остается естественной и эластичной. Дышать надо спокойно, плавно, медленно, бесшумно и настолько глубоко, чтобы стенки грудной клетки могли как можно больше расширяться. Шумное дыхание не только крайне не эстетично, но сверх того и утомительно для голосовых связок. Работу над правильным расходом дыхания Мазетти считал главным условием правильной постановки голоса. Необходимыми качествами для артиста он считал «музыкальные познания, совершенство в интонации, свободное дыхание, легкость голоса, умение владеть звуком при усилении и ослаблении, соответственно выражаемым чувствам, ясное и точное произношение, изящество, музыкальную память» [25].

Обратим внимание на формулировки советов знаменитого певца Джильи и певца-педагога Мазетти. Одни выглядят не-

сколько парадоксально, другие – более понятны для ученика, не вызывают недоумения и могут применяться в самостоятельной работе. Джильи, видимо, не занимался педагогической деятельностью. В заповедях певцам Джильи, скорее всего, ориентировался на собственные ощущения и ассоциации. Мазетти же написал советы в результате длительной педагогической практики в Италии и России. Недаром есть мнение, что «петь и преподавать – две совершенно разные специальности» [1].

Педагоги-практики и ученые-исследователи продолжают и по сей день трудиться над разрешением вопросов вокальной техники, над воспитанием вокально-педагогической культуры учащихся, а певцы увлечены поиском секретов единственно правильной (для него, для каждого) постановки голоса.

Приведем еще один стих, сочиненный для учеников певцом и педагогом, автором многих учебных программ, методических разработок, репертуарных сборников, статей по вопросам вокальной культуры Олегом Витальевичем Далецким:

### **О саморегуляции**

Балалайка и гитара,  
Фортепьяно и баян:  
Струны, клавиши и кнопки –  
Сразу видно, где изъян.  
У певца не сыщешь клавиш...  
Голос зримо не исправишь.  
В недрах мышц рождаются звуки,  
А «ремонт» гортани муки!  
Сотням мышц как диктовать?  
Двух-то зайцев не поймать!  
Но веками люди пели  
И в бельканто преуспели...  
Организм умнее нас,  
Он сюрприз певцам припас:  
Подсознательность работы  
(Чтоб уменьшились заботы).  
Неподвластный орган нам  
Регулируется сам!  
Ты ему лишь не вреди.  
Нужной тропкой проведи,  
Отработай лучший тон,  
Будь с природой в унисон.

Этот «стих-наказ» между строк напоминает об особой ответственности вокальных педагогов, хормейстеров, регентов, учителей музыки, всех, кто занимается постановкой, воспитанием голоса и речи. Всем им, подобно медикам, необходимо помнить клятву Гиппократова, суть которой «не навреди». Для этого нужно непрерывно пополнять знания в области вокально-речевой педагогики и в смежных науках, совершенствовать практические навыки, учиться работать самостоятельно.

Современный студент, молодой учитель музыки вынужден находиться в огромном потоке научной и методической информации. При этом в учебных заведениях его чаще ори-

ентируют на «новейшую» информацию, на литературу последних лет. Именно такое требование предъявляется сейчас к авторам учебных программ по тем или иным дисциплинам. При этих условиях неизвестными остаются многие ценные научные труды прошлых лет. Тем не менее, именно в них нередко содержится достоверный и интересный экспериментальный материал, способствующий развитию научно-практического и критического мышления будущего учителя при его подготовке к профессиональной музыкально-педагогической деятельности. В связи с этим обратим внимание на несколько изданий научно-методического труда врач-ларинголога и фониатра начала двадцатого века профессора Ф. Ф. Заседателя «Научные основы постановки голоса». Эта книга выдержала четыре издания (1926, 1929, 1935, 1937 гг.). К каждому изданию есть небольшое предисловие. Они отражают динамику научного подхода к постановке голоса.

В предисловии к первому изданию отмечены главнейшие задачи и принципы основных положений правильной постановки голоса, основанные на научных данных. Они сформулированы в 1924 году на Вокально-методической секции ГИМНа (государственный институт музыкальной науки), это:

- 1) *косто-абдоминальное дыхание,*
- 2) *среднее или свободно удерживаемое низкое положение гортани,*
- 3) *твердая или мягкая атака звука,*
- 4) *двухрегистровое построение голоса,*
- 5) *сглаживание регистров при постепенном, по мере повышения скалы, преобладании так называемого головного резонирования и прикрытия звука,*
- 6) *опора звука на дыхании (appoggio).*

В своей работе Ф. Ф. Заседатель как нельзя лучше научно обосновывает, подтверждает и приводит в систему эти принципы.

В предисловии ко второму изданию Заседатель пишет, что им учтены замечания и пожелания критиков, использована появившаяся со времени напечатания 1-го издания литература и расширены главы об опоре звука, прикрытия его, о примарном тоне и о школах пения. В то же время он предостерегает от выработанного гимновцами «единого метода преподавания пения». По мнению Ф. Ф. Заседателя «единственный метод не есть еще единственный», и на том же фундаменте возможно построить и другие методы.

В предисловии к третьему изданию читатель может убедиться в постоянном совершенствовании научных обоснований, в стремлении Ф. Ф. Заседателя соединить теорию с практикой. Заседатель пишет: «Предлагая вниманию читателей третье издание своего труда, автор ни в коей мере не претендует на то, чтобы дать в

нем абстрактно физиолого-акустические нормы, обеспечивающие правильную постановку голоса, ибо вокальная техника меняется в связи с развитием музыкально-исполнительского стиля в его исторической классовой обусловленности. ....

Вот почему вокальный педагог при пользовании настоящим трудом должен применять наши указания не «вообще», а конкретно – в связи со средой, с личностью учащегося и его музыкально-исполнительской работой [6].

Заметим, что многие высказывания Ф. Ф. Заседателя, его научные выводы, критические замечания почти столетней давности актуальны и в наше время. Наука и практика певческого искусства постоянно эволюционирует. На этом фоне особый интерес вызывает предисловие к четвертому изданию труда Ф. Ф. Заседателя, в котором он пишет, что им «учтены работы по постановке голоса, появившиеся в истекшем году, а также работы по физиологии голоса, имеющие отношение к его постановке». В предисловии всего несколько строк. Однако, в этом издании есть довольно обширное «Введение», где объясняется целесообразность изучения и описания теории голосообразования, взаимосвязь теории и практики, обсуждается право учителя на эксперимент.

Поиск секретов голоса, пения, искусства красноречия сейчас продолжается. Продолжаются сейчас исследования и в области гигиены, профилактики и лечения голосовых заболеваний. Современные технические средства, аппаратные методы помогают исследовать процесс голосообразования, исправлять, лечить голос. В то же время музыканты прошлого, вокальные и хоровые педагоги оставили современным певцам большой багаж, собственный опыт. В развитие науки о голосе

большой вклад внесли отечественные и зарубежные ученые: Д. Л. Аспелунд, Ю. С. Василенко, Л. Б. Дмитриев, Н. И. Жинкин, Ф. Ф. Заседатель, И. В. Левидов, Е. Н. Малютин, В. П. Морозов, Л. Д. Работнов, С. Н. Ржевкин, Г. П. Стулова, Э. М. Чарели, М. Гарсия (Испания), И. Максимов (Болгария), А. Митринович-Моджиевска (Польша), Г. Фант (Швеция), Р. Юссон (Франция), и др.

На новом витке эти вопросы рассматриваются в организованной в 2007 году в Москве Российской общественной академии голоса. В ней создана научно-методическая и консультативная база для повышения квалификации и переквалификации педагогов сценической речи и вокальных дисциплин.

На современном этапе эволюции музыкальной культуры *научное* обобщение опыта, получаемого из «проб и ошибок», стало охватывать все большую область искусства пения. Поэтому важно, чтобы качество деятельности педагогов определялось не только их музыкально-исполнительским и педагогическим, практическим опытом, но и научно-исследовательским потенциалом.

В заключении обратим внимание на высказывание музыкального теоретика, видного ученого, писателя, философа 19 века Владимира Федоровича Одоевского, который считал, что «абсолютной метод для педагогики не существует и не может существовать, ибо она творится даже не нами, а самими теми учениками, с которыми Вы имеете дело; самый драгоценный из них тот, который всех меньше и всех тупее. Старайтесь отыскать это сокровище и изучайте его несравненно более, нежели других; он для Вас послужит камертоном и укажет исходный пункт для той метод, которую Вы должны будете изобрести в меру разумений Ваших учеников» [7].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агин М. С. Перспективы развития вокального образования на современном этапе // Голос и речь. 2010. № 1. С. 58-66.
2. Андгуладзе Н. Д. Вокальные парадоксы и проблемы мастерства // Sango ergosum : тез. докл. науч. сессии, посв. 90-летию Д. Андгуладзе. Тбилиси, 1986. С. 46-47.
3. Василенко Ю. С. Голос. Фонологические аспекты. М. : Дипак, 2013.
4. Гарсия М. Школа пения / пер. В. А. Багадурова. М. : Музгиз, 1957.
5. Далекский О. В. Обучение пению : учеб. пособие. М. : Музыка, 2003.
6. Заседатель Ф. Ф. Научные основы постановки голоса. М. : Музгиз, 1937.
7. Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М. : АПН РСФСР, 1957.
8. Малютин Е. Н. Экспериментальная фонетика и научные основы постановки голоса. Орел : Красная книга, 1924.
9. Морозов В. П. Биофизические основы вокальной речи. Л. : Наука, 1977.
10. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : Искусство и наука, 2002.
11. Морозов В. П. Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. М. : Когито-Центр, 2013.
12. Назаренко И. К. Искусство пения: хрестоматия. М. : Музыка, 1968.
13. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Л. : Музыка, 1972.
14. Работнов Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов. М. Музгиз, 1932.
15. Ржевкин С. Н. Слух и речь в свете современных исследований. М., Л. : НКТП СССР, 1936.
16. Робэн С. Д. Техника пения и метод постановки голоса : практ. руководство для певцов, актеров и ораторов. Л. : Склад издания Ганс Мунтер, 1925.

17. Стулова Г. П. Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Классикс Стиль, 2005.
18. Фант Г. Акустическая теория речеобразования. М. : Наука, 1964.
19. Чарели Э. М. Как развить дыхание, дикцию, голос. Екатеринбург, 2005.
20. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Голос и речь учителя – важнейший элемент профессионального мастерства // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 218-223.
21. Чернова Л. В. Вокально-речевая культура учителя музыки: эксперимент, теория, практика: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
22. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М. : Музыка, 1974.
23. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. СПб. : ДЕАН, 2001.
24. Яковенко С. Б. Парадоксы вокальной школы // Музыкальная академия. 1998. № 12. С. 155-160.
25. Яковлева А. С. Умберто Мазетти и его педагогические взгляды // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 5. М. : Музыка, 1976. С. 110-135.

#### REFERENCES

1. Agin M. S. Perspektivy razvitiya vokal'nogo obrazovaniya na sovremennom etape // Golos i rech'. 2010. № 1. S. 58-66.
2. Andguladze N. D. Vokal'nye paradoksy i problemy masterstva // Canto ergosum : tez. dokl. nauch. sessii, posv. 90-letiyu D. Andguladze. Tbilisi, 1986. S. 46-47.
3. Vasilenko Yu. S. Golos. Foniatricheskie aspekty. M. : Dipak, 2013.
4. Garsia M. Shkola peniya / per. V. A. Bagadurova. M. : Muzgiz, 1957.
5. Daletskiy O. V. Obuchenie peniyu : ucheb. posobie. M. : Muzyka, 2003.
6. Zasedatelev F. F. Nauchnye osnovy postanovki golosa. M. : Muzgiz, 1937.
7. Lokshin D. L. Khorovoe penie v russkoy shkole. M. : APN RSFSR, 1957.
8. Malutin E. N. Eksperimental'naya fonetika i nauchnye osnovy postanovki golosa. Orel : Krasnaya kniga, 1924.
9. Morozov V. P. Biofizicheskie osnovy vokal'noy rechi. L. : Nauka, 1977.
10. Morozov V. P. Iskusstvo rezonansnoy peniya. Osnovy rezonansnoy teorii i tekhniki. M. : Iskusstvo i nauka, 2002.
11. Morozov V. P. Rezonansnaya tekhnika peniya i rechi. Metodiki masterov. Sol'noe, khorovoe penie, stsenicheskaya rech'. M. : Kogito-Tsentr, 2013.
12. Nazarenko I. K. Iskusstvo peniya: khrestomatiya. M. : Muzyka, 1968.
13. Ogorodnov D. E. Muzykal'no-pevcheskoe vospitanie detey v obshcheobrazovatel'noy shkole. L. : Muzyka, 1972.
14. Rabotnov L. D. Osnovy fiziologii i patologii golosa pevtsov. M. Muzgiz, 1932.
15. Rzhavkin S. N. Slukh i rech' v svete sovremennykh issledovaniy. M., L. : NKTP SSSR, 1936.
16. Roben S. D. Tekhnika peniya i metod postanovki golosa : prakt. rukovodstvo dlya pevtsov, akterov i oratorov. L. : Sklad izdaniya Gans Munter, 1925.
17. Stulova G. P. Akustiko-fiziologicheskie osnovy vokal'noy raboty s detskim khorom : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Klassiks Stil', 2005.
18. Fant G. Akusticheskaya teoriya recheobrazovaniya. M. : Nauka, 1964.
19. Chareli E. M. Kak razvit' dykhanie, diktsiyu, golos. Ekaterinburg, 2005.
20. Chernov D. E., Chernova L. V. Golos i rech' uchitelya – vazhneyshiy element professional'nogo masterstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 5. S. 218-223.
21. Chernova L. V. Vokal'no-recheyaya kul'tura uchitelya muzyki: eksperiment, teoriya, praktika: monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.
22. Yussou R. Pevcheskiy golos. Issledovanie osnovnykh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavleniy pevcheskogo golosa. M. : Muzyka, 1974.
23. Yushmanov V. I. Vokal'naya tekhnika i ee paradoksy. SPb. : DEAN, 2001.
24. Yakovenko S. B. Paradoksy vokal'noy shkoly // Muzykal'naya akademiya. 1998. № 12. S. 155-160.
25. Yakovleva A. S. Umberto Mazetti i ego pedagogicheskie vzglyady // Voprosy vokal'noy pedagogiki. Вып. 5. М. : Музыка, 1976. С. 110-135.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'38  
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Алифанова Ольга Георгиевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: alifanovajw@gmail.com

## **ВАРИАНТ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ СОГЛАСИЕ КАК МОДЕЛЬ УСПЕШНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативная ситуация; согласие; коммуникативная модель; адресат; адресант; намерения говорящих; коммуникативная установка; кодирование/декодирование информации; роли коммуникантов; коммуникативный успех/неудача.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу коммуникативной ситуации *согласие* и выявлению ее коммуникативной модели. Модель коммуникативной ситуации *согласие* содержит следующие компоненты: адресанта, выполняющего главную роль и проявляющего инициативу в достижении согласия со своим коммуникантом; адресата, отстаивающего до определенного момента свои интересы и цели, но, в конечном счете, принимающего предложение адресанта; канал связи, выступающий в виде живой речи коммуникантов; информацию для передачи, представляющую интерес для обоих участников коммуникации; кодирование/декодирование информации, с учетом уровня восприятия и знаний коммуникантов; роли и цели коммуникантов, объединяющиеся в одну общую в исходе коммуникативной ситуации; место для реализации данной коммуникативной модели; определенная форма речевой деятельности, реализованная в диалоге; гендерную составляющую, влияющую на характер протекания коммуникативной ситуации; эмоциональный фактор, играющий определенную роль в развитии и успешном исходе коммуникативной ситуации; продолжительность коммуникации, зависящую от реализации на определенном участке коммуникативной модели, а также коммуникативные установки и поведение коммуникантов. В случае использования данных компонентов в соответствующем речевом наполнении и порядке реализуется один из вариантов коммуникативной ситуации *согласие*.

**Alifanova Ol'ga Georgievna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **COMMUNICATIVE SITUATION OF AGREEMENT AS A MODEL OF SUCCESSFUL COMMUNICATION**

**KEYWORDS:** communicative situation; agreement; communicative model; addressee; addresser; speakers' intentions; communicative purpose; coding/decoding of information; speakers' roles; communicative success/failure.

**ABSTRACT.** The article focuses on the analysis of the communicative situation of *agreement* and on the construction of its communicative model. The model of the communicative situation of *agreement* contains the following components: the addresser who plays the main role in communication and takes initiative in achieving the agreement between him and the addressee; the recipient who asserts his interests and goals but takes the addresser's proposition in the long run; the communication channel in the form of communicators' live conversation; coding/decoding of information; roles and goals of the communicators; the place for realization of this communicative model; the type of speech activity; the gender component which affects the realization of the communicative situation; the emotional factor which plays a certain role in the development of the communicative situation; the duration of communication; the communicative operations and the behavior of communicators. The use of these components with proper lexical and syntactical arrangement produces one of the variants of the communicative situation of *agreement*.

Коммуникативная ситуация является объектом исследования в различных направлениях лингвистики. Так, например, считается, что впервые об этом лингвистическом явлении заговорили лингвисты, занимающиеся теорией коммуникации. Предложенная еще в конце 40-х годов американским математиком Клодом Шенноном модель коммуникации, способ-

ствовала бурному развитию и изучению компонентов этой модели, ее вариативности и ситуаций, в которых она реализуется.

Социолингвистика, в основе которой лежит изучение социальных языковых контактов и взаимодействий, не могла обойти своим вниманием исследование коммуникативных ситуаций с позиций социальных принадлежностей, отношений коммуни-

кантов и роли, которая играет социальная составляющая [10; 12].

В функциональной лингвистике идеи К. Шеннона проявились в интерпретации Р. О. Якобсона. Модель Якобсона применяется для анализа функций, как языка, так и компонентов коммуникативной модели. Несомненным фактором для выявления функции также является учет и анализ коммуникативной ситуации [14; 15].

В последнее время именно с учетом этих позиций идет разработка коммуникативных моделей, относящихся к различным сферам: семейное общение, общение внутри производственного коллектива, общение в пределах населенного пункта, общение на разного рода собраниях, общение в школьном обучении всех ступеней, каналы массовой информации, литературное творчество, сфера науки, религии, общегосударственного и местного производства, личная переписка, общение внутри одноязычного коллектива, общение с между разноразличными людьми и коллективами, общение с машинами (речевое управление) и др. [1; 6; 7].

Так или иначе, под коммуникативной ситуацией понимается ситуация речевого общения при участии двух и более коммуникантов. Решающим для формирования любой коммуникативной ситуации является набор внешних и внутренних факторов-обстоятельств, которые сопровождают коммуникацию и влияют на выбор языковых средств и способов их выражений [9]. К таким факторам-обстоятельствам относят:

- намерения говорящих, их цели;
- роли коммуникантов как в определенной коммуникативной ситуации, так и в социуме (определяющие либо иерархические, либо равные отношения);
- гендерная, профессиональная, возрастная составляющие;
- эмоциональный фактор, учитывающий симпатии/антипатии, давление, поддержку и т. д.;
- место, в котором происходит коммуникация (улица, магазин, конференц-зал, приемная руководителя и т. д.);
- продолжительность коммуникации (объективные и субъективные причины, влияющие на продолжительность);
- коммуникативная установка, поведение коммуникантов, их настрой на коммуникацию (открытость/закрытость, способность и готовность воспринимать, передавать или отвергать понятия, мысли, идеи, факты и другую информацию).

При анализе коммуникативной ситуации (КС) и разработке ее модели, несомненно, должны учитываться и ее компоненты:

- адресат,
- адресант,
- канал связи, проводник (телефон, живая речь, письменная речь, переводчик, музыка и т. д.),
- информация для передачи,
- кодирование информации,
- декодирование информации,
- форма речевой деятельности: монолог, диалог, полилог.

Учет факторов-обстоятельств, а также подробный анализ компонентов КС позволяет понять причины ее коммуникативной неудачи/провала или успеха. Коммуникативный успех достигается в результате передачи адресантом сообщения, которое адекватно усваивается, воспринимается и оценивается адресатом. При коммуникативной неудаче происходит сбой в общении, который приводит к разрушению коммуникативного намерения коммуникантов. В роли коммуникативных помех, ведущих к сбою могут выступать: различия в мировоззрении, интересах, шум, наличие постороннего лица, несоответствие типа поведения одного из коммуникантов, различие в объемах предоставляемой информации, речевые ошибки, усложненные синтаксические структуры, несоответствующий стиль для данной коммуникации и др. [11].

Если речь идет об успешной КС, то в данном случае целесообразно выявить модель как образец для коммуникативного успеха, пользуясь которым коммуникант / коммуниканты могли бы достичь соответствующего результата. При анализе неуспешной КС также целесообразно выстраивать соответствующие модели, которые помогут понять, на каком этапе модель отклоняется в сторону коммуникативной неудачи, в чем ее причина и какова роль в этой неудаче, как компонентов модели, так и обстоятельств-факторов. Знание этих моделей и причин позволят предотвратить коммуникативный провал или минимизировать его.

Именно вследствие практической значимости коммуникативных моделей, в последнее время появляются исследования, направленные на их разработку в рамках конкретных КС. Так, например, исследования Ю. В. Туфановой посвящены коммуникативной ситуации извинения [13]; исследования О. А. Косовой – коммуникативной ситуации отчуждения [4]; В. В. Кашпур – КС поздравления [2]; С. С. Краевой – КС благодарности [5] и т. д.

Ввиду того, что мы вступили в эпоху политического, социального, культурного, межличностного, коммуникативного диссонанса, назревает необходимость в разработке КС *согласие* на всех уровнях комму-



никации. Разработанные модели помогут понять, как достигать согласия, не отказываясь от своих целей и установок, и в то же время не разрушая интересы собеседника.

Одним из примеров реализации КС *согласие* является фрагмент коммуникативного взаимодействия, описанный в произведении А. С. Макаренко «Педагогическая поэма» [8]. Данный пример представляет интерес, учитывая то, что произошел он в реальной жизни и имел не только коммуникативный, но и воспитательный успех.

**Ситуация.** Перед присланным в колонию агрономом Эдуардом Николаевичем Шере, была поставлена задача организовать сельскохозяйственное производство, обеспечиваемое колонистами. Для его организации требовалось участие лошадей, находящихся в управлении колониста Антона Братченко, который еще недавно распрощавшись с бандитским прошлым, со всей любовью, заботой и усердием отдавал свою душу в уходе за скотом колонии. Чрезмерная забота и опека Антона не позволяла никому воспользоваться лошадьми даже в случае крайней необходимости (например, в случае родов жены учителя). Каждый раз требовалось проявить дар убеждения, чтобы уговорить Антона о необходимости воспользоваться лошадью. Шере не стал искать аргументов, а выдал Антону рабочую норму для важения сена на лошади, что вызвало бурную негативную реакцию Антона, закончившуюся тем, что он потребовал увольнения с должности старшего конюха.

Шере, полностью игнорируя его оскорбленное состояние, обратился к нему с планом работы лошадей, предложив обсудить это с его товарищами. Антон удивился, взяв предложенный план и побрел в конюшню. Через некоторое время они в духе мира и согласия бурно обсуждали производственный план работ с участием лошадей.

**Анализ.** Сфера реализации данной КС относится к общению внутри производственного коллектива, в том числе между профессионально выше и ниже стоящими коммуникантами, а также может быть применена в семейном общении, при школьном обучении всех ступеней, в общении внутри одноязычного коллектива и т. д.

Рассматривая факторы-обстоятельства коммуникантов, стоит начать с целей, которые они преследуют, их намерений. Адресант (Шере) стремиться выполнить в ограниченных обстоятельствах ту задачу, которую ему поставили: наладить сельскохозяйственное производство. Он настолько сосредоточен на этой задаче, что не обращает внимания на то, какую реакцию вызывают его распоряжения у других. У него нет вре-

мени на оценку собеседников, поиска коммуникативного подхода к ним, а также объяснений, почему в данной ситуации необходимо выполнить его распоряжение. Он не отвлекается на подобные детали, а видит перед собой только цель. Именно это обстоятельство впоследствии помогает успокоиться возмущенным собеседникам, так как они понимают, что просьбы Шере никак не связаны с ущемлением их прав и интересов или с очередным воспитательным маневром, а также не свидетельствуют о том, что Шере не доволен ими лично. Вследствие того, что Шере полностью игнорирует негодование своих собеседников, у них пропадает какое-либо желание, а также смысл в их негативной бурной реакции, так как осуществляется она исключительно для адресата, чтобы он или отказался от своей цели, или осуществил ее каким-то другим способом.

Адресат (Братченко) также имеет свои цели и намерения. Во-первых, чрезмерная любовь и забота к лошадям не позволяет ему их эксплуатировать, даже в случае необходимости. Во-вторых, являясь старшим конюхом, он почувствовал свое возвышенное социальное положение, приобретенное трудом, а также уважение, которое он всегда чувствовал, когда к нему на поклон шли все, включая начальника колонии, с просьбой предоставить лошадей. Не допустить потери своего авторитета и уважения, а также уберечь лошадей – было главной целью адресанта. Реализация распоряжения Шере ставила под угрозу как первый, так и второй фактор. Именно эта угроза и спровоцировала такую негативную реакцию Антона.

Относительно роли коммуникантов в социальной среде можно констатировать их значительное неравноправие. Э. Н. Шере был не только взрослым, хотя еще достаточно молодым, но и профессионально состоявшимся человеком, Антон же, совсем недавно сменил свой род деятельности на благожелательный и по возрасту был намного моложе Шере. Тем не менее, Эдуард Николаевич не пользовался этим обстоятельством в коммуникации для достижения своей цели и не придавал веса своим распоряжениям, ссылаясь на свой авторитет. Наоборот, с самого начала он проявил инициативу в том, чтобы показать всем свое равноправие со всеми другими участниками рабочего процесса, называя всех на «вы», работая вместе со всеми не покладая рук и придавая своим распоряжениям статус всеобщей необходимости, а не личного, авторского пожелания.

«Сельское хозяйство получило мощное подкрепление. Мы пригласили агронома, и по полям колонии заходил Эдуард Нико-

лаевич Шере, существо, положительно непонятное для непривычного колонистского взора. Было для всякого ясно, что выращен Шере из каких-то особенных сортовых семян и поливали его не благодатные дожди, а фабричная эссенция, специально для таких Шере изобретенная. ... Шере был сравнительно молод, но тем не менее умел доводить колонистов до обалдения своей постоянной уверенностью и нечеловеческой работоспособностью. Колонистам представлялось, что Шере никогда не ложится спать. Просыпается колония, а Эдуард Николаевич уже меряет поле длинными, немного нескладными, как у породистого молодого пса, ногами. Играют сигнал спать, а Шере в свинарне о чем-то договаривается с плотником. Днем Шере одновременно можно было видеть и на конюшне, и на постройке оранжереи, и на дороге в город, и на развозке навоза в поле; по крайней мере, у всех было впечатление, что все это происходит в одно и то же время, так быстро переносили Шере его замечательные ноги».

Всем становилось понятно, что цель, которую преследует Шере – служит не его личным потребностям и желаниям, скорее даже менее всего, а всеобщей пользе и благополучию. Все это, несомненно, послужило вкладом в изменение своего отношения у Антона к Шере.

Что касается эмоционального фактора в данной КС, то можно утверждать о его крайне неравномерном распределении. Адресант неэмоционален, сдержан, не желает растрчивать эмоции, которые бы отвлекли его от главной цели. Адресат же возмущен, он чувствует угрозу своим интересам, и готов их защищать и отстаивать. Несмотря на то, что никто из коммуникантов не испытывал по отношению друг к другу антипатии и не ощущал давления, КС протекала эмоционально бурно. Именно эмоциональное спокойствие адресанта «успокаивает» и всю КС в целом.

«... Шере никогда ничем не возмущался и не восторгался, всегда был настроен ровно и чуточку весело. Ко всем колонистам, даже к Галатенко, он обращался на «вы», никогда не повышал голоса, но и в дружбу ни с кем не вступал. Ребят очень поразило, когда в ответ на грубый отказ Приходько: «Чего я там не видел на смородине? Я не хочу работать на смородине!» – Шере приветливо и расположено удивился без позы и игры:

- Ах, вы не хотите? В таком случае скажите вашу фамилию, чтобы я как-нибудь случайно не назначил вас на какую-нибудь работу.

- Я – куда угодно, только не на смородину.

- Будьте добры, скажите вашу фамилию, мне некогда заниматься лишними разговорами.

Бандитская красота Приходько моментально увяла. Пожал Приходько презрительно плечами и отправился на смородину, которая только минуту назад так вопиюще противоречила его назначению в мире».

Место протекания КС в какой-то мере повлияла на ее продолжительность. На улице коммуниканты чувствовали себя раскрепощено, они были на «нейтральной» территории, поэтому сразу же сообщив друг другу свои цели, разошлись. Адресант пошел в конюшню запрягать лошадь, а адресат ушел, выразив все свое негодование.

«Антон не мог понять и почувствовать, как это можно к такому живому и симпатичному существу, как лошадь, относиться так математически, как это настойчиво рекомендовал Эдуард Николаевич.

- Что это он выдумывает? Важить? Видели такое, чтобы сено важить? Говорит, вот тебе норма: и не меньше и не больше. И норма какая-то дурацкая – всего понемножку. Лошади подохнут, так я отвечать буду? А работать, говорит, по часам. И тетрадку придумал: записывай, сколько часов работали.

Шере не испугался Антона, когда тот по привычке закричал, что не даст Коршуна, потому что Коршун, по проектам Антона, должен был через день совершать какие-то особые подвиги. Эдуард Николаевич сам вошел в конюшню, сам вывел и запряг Коршуна и даже не глянул на окаменевшего от такого поношения Братченко. Антон надулся, швырнул кнут в угол конюшни и ушел. Когда он к вечеру все-таки заглянул в конюшню, он увидел, что там хозяйничают Орлов и Бублик. Антон пришел в глубоко оскорбленное состояние и отправился ко мне с прошением об отставке, но посреди двора на него налетел с бумажкой в руке Шере и, как ни в чем ни бывало, вежливо склонился над обиженной физиономией старшего конюха.

- Слушайте, ваша фамилия, кажется, Братченко? Вот для вас план на эту неделю. Видите, здесь точно обозначено, что предполагается делать каждой лошади в тот или другой день, когда выезжать и прочее. Видите, вот здесь написано, какая лошадь дежурная для поездки в город, а какая выходная. Вы рассмотрите с вашими товарищами, и завтра скажите мне, какие вы находите нужным сделать изменения.

Антон удивленно взял листок бумажки и побрел в конюшню».

Относительно коммуникативной установки участников диалога можно утвер-

ждать об их открытости к коммуникации. Однако адресат оказался эмоционально не готовым воспринимать то, что говорил ему его собеседник. Тем не менее, адресант преодолел эту преграду. Вовремя остановив диалог, и при этом, не уступая и не отступая от своих целей, он вернулся к нему, когда адресат эмоционально успокоился. Мудрым шагом в данной КС служит то, что Шере не продолжил убеждать в правильности своего распоряжения Антона, развивая и усугубляя конфликтную ситуацию, а также то, что впоследствии своей вежливостью обезоружил Антона, который почувствовал к себе уважение с его стороны. Фразой «Вы рассмотрите с вашими товарищами, и завтра скажите мне, какие вы находите нужным сделать изменения» Эдуард Николаевич не только оставил за Антоном право решать и выбирать график работы для его любимой лошади, но и показал ему, что их положение равноправно, он его коллега, и их общая цель – сделать жизнь в колонии лучше. Это не могло не отразиться на результате КС. В совокупности все факторы привели к согласию.

«На другой день вечером можно было видеть кучерявую прическу Антона и стриженную под машинку острую голову Шере склонившимися над моим столом за важным делом. Я сидел за чертежным столиком за работой, но минутами прислушивался к их беседе.

- Это вы верно заметили. Хорошо, пусть в среду в плуге ходят Рыжий и Бандитка...

- Малыш буряка есть не будет, у него зубов...

- Это ничего, знаете, можно мельче нарезать, вы попробуйте...

- ... Ну а если еще кому нужно в город?

- Пешком пройдетя. Или пусть нанимает на селе. Нас с вами это не касается.

- Ого! – сказал Антон. – Это правильно».

Таким образом, вся КС приобретает статус *согласия*. Интересно обратить внимание на то, как коммуниканты по очереди переходят на сторону своего собеседника, соглашаясь с ним:

(1) «Это вы верно заметили. Хорошо, пусть в среду в плуге ходят Рыжий и Бандитка...» – согласие Шере с Антоном;

(2) «- Малыш буряка есть не будет, у него зубов...

- Это ничего, знаете, можно мельче нарезать, вы попробуйте...» – имплицитно выраженное согласие Антона с Шере, принятие его совета;

(3) «- ... Ну а если еще кому нужно в город?

- Пешком пройдетя. Или пусть нанимает на селе. Нас с вами это не касается.

- Ого! - сказал Антон. - Это правильно» – эмоционально выраженное полное согласие Антона с Шере.

Именно такие переходы согласия коммуникантов друг с другом закрепляют статус КС и прочно переводят ее в позитивное коммуникативное поле.

**Модель.** Адресант выступает в главной коммуникативной роли и именно ему необходимо преодолеть все возражения, вызовы, несогласия и т. д. со стороны адресата. Чаще всего в рассматриваемой КС адресат занимает более высокое положение либо в социуме, либо в данной ситуации. Например, в роли адресата может выступить учитель по отношению к ученику, родитель по отношению к своему ребенку, руководитель по отношению к служащему в рабочем коллективе или коллега, наделенный временными полномочиями, или просто старший по возрасту и т. д. Однако не стоит исключать и равноправные отношения между адресантом и адресатом. В этом случае первый, хоть и социально равен адресату, но имеет более высокий уровень развития личностных качеств, целеустремлен, менее эгоистичен.

Адресат коммуникативно зависим от адресанта, но, в то же время, имеет свои цели, интересы и активно их отстаивает. Адресат готов на разрыв коммуникативных отношений с адресантом во имя достижения своей цели, но идет на уступки, когда понимает, что цель, предложенная адресантом, ведет к более значимым результатам, как для него, так и для других.

Каналом связи или проводником информации в данной КС является живая речь.

Информация для передачи должна касаться обоих участников диалога, быть им близкой, интересной и актуальной.

Кодирование информации адресантом должно проходить с учетом возрастных, ментальных особенностей адресата, выражаться в простых коммуникативных установках, объясняющих суть дела. Количество коммуникативных высказываний должно быть минимально, без сложных, развернутых конструкций, без эмоциональной окраски.

Декодирование информации адресатом в данном варианте КС должно происходить быстро, он четко должен уловить суть высказываний адресанта и правильно понять его коммуникативную цель. Чем быстрее среагирует адресат, тем быстрее коммуниканты пройдут все этапы развития КС и придут к согласию.

Что касается формы речевой деятельности, то для данной КС возможен только вариант диалога. Форма полилога несет в себе более сложную и комплексную модель

коммуникации и для рассматриваемого варианта модели не подходит, также как и монолог. Стоит заметить, что данный диалог должен проходить без вмешательства или присутствия в коммуникации других лиц, но, в то же время, в качестве места для осуществления КС может подойти, в том числе, и любое открытое и людное пространство: улица, класс, дом, магазин и т. д., в случае если коммуниканты не будут привлекать внимания третьих лиц. Главным условием для выбора места данной КС должен служить критерий нейтральности, только в такой обстановке коммуниканты, особенно адресат, будут высказываться свободно.

Намерения говорящих, как и их цели на начальном этапе должны быть не просто различны, а находиться в противоречии. Причем цель адресанта при ее достижении способствует благам и интересам всех коммуникантов или в равной степени или с перевесом интересов адресата. В свою очередь, цель адресата и его намерений сосредоточены только на нем, и он отстаивает их до тех пор, пока не понимает рациональность достижения цели адресанта, как для других, так и для него. В этом случае он отказывается от своих намерений и соглашается с адресантом.

Гендерная составляющая в данной модели КС будет влиять на результат коммуникации, если в роли адресанта будет выступать женщина, а в роли адресата мужчина, особенно при условии их социального и возрастного равенства. В таком случае компоненты модели будут более коммуникативно объемными, или для реализации КС согласие потребуются дополнительные факторы-обстоятельства.

Относительно роли коммуникантов стоит добавить, что адресант, занимающий, как правило, более высокое место в социуме или данной КС, должен каким-то образом показать, а иногда и подчеркнуть свое социальное и коммуникативное равноправие в данной КС по отношению к адресату, который должен понять его и принять. Это необходимое условие будет содействовать дальнейшему развитию КС. Также адресант играет главную роль в данной КС. Несмотря на выставленный коммуникативный барьер адресата, в виде его бурного несогласия, адресант проявляет инициативу в успешном его преодолении и достигает согласия. Более того, адресант является активным уча-

стником, как минимум наравне с адресатом, в дальнейшем решении и достижении всеобщей цели.

Эмоциональный фактор в данной КС также играет роль в ее реализации. Эмоциональный фон распределяется среди коммуникантов неравномерно. Несмотря на отсутствие друг к другу антипатий, адресат вправе проявить весь спектр негативных эмоций по отношению к адресанту в том числе. Адресант же сохраняет спокойствие и полное безразличие к любым эмоциональным всплескам своего коммуниканта, оставаясь полностью занятым и погруженным в решение проблемы. Именно это условие способствует переходу КС в разряд ситуации *согласие*, так как адресат, видя бессмысленность проявления своих негативных эмоций, успокаивается и принимает к рассмотрению предложения адресанта.

Продолжительность коммуникации будет зависеть от масштаба цели говорящих. Если речь идет о долгосрочном проекте, то КС *согласие* будет реализовываться в течение всего этого проекта, сколько бы времени он не занял. Что касается первого этапа КС – выражение несогласия – то, он должен занимать очень короткий коммуникативный промежуток, иначе коммуникация рискует перейти в КС *конфликта*, также коммуникативно коротким должен быть и этап перехода с несогласия на согласие.

Относительно коммуникативной обстановки и поведения коммуникантов также существует определенное требование: они должны быть открыты к коммуникации, быть способны воспринимать, принимать или отвергать понятия, мысли, факты и т. д. При коммуникативной закрытости реализация данной модели КС невозможна.

Таким образом, выявив и рассмотрев структуру данной модели КС *согласие*, стоит подчеркнуть, что протекание коммуникации должно проходить при определенных факторах-обстоятельствах, которые доступны всем без ограничения коммуникантам и при соблюдении этапов коммуникативной модели и коммуникативных ролей. Следование данной модели способствует достижению согласия среди коммуникантов, несмотря на существовавшие у них разногласия. Речевое наполнение модели остается за участниками КС, но с условием того, что выбор речевых средств будет способствовать реализации всех компонентов модели КС *согласие*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аврорин В. А. Принципы языковой политики // Вопросы языкознания. 1970. №2. С. 6-16.
2. Кашпур В. В. Жанр «Поздравление» в русском политическом дискурсе: к проблеме лингвокогнитивного моделирования // Вестник Томск. гос. ун-та. 2007. №305. С. 11-14.
3. Косова О. А. Коммуникативная ситуация отчуждения // Вестник Поморск. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 8. С. 211-215.

4. Косова О. А. Предпосылки выявления коммуникативных стратегий отчуждения // Вестник МГОУ. 2010. Вып. 4. С. 68-72.
5. Краева С. С. Прагматические особенности коммуникативных ситуаций благодарности // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. №10. С. 37-42.
6. Крастынь С. Р., Майор М. Н. «Человек-масса» в коммуникативных ситуациях // Телескоп. 2007. №6. С. 28-31.
7. Ларин Б. А. Филологическое наследие : сб. ст. СПб. : Санкт-петерб. ун-т, 2003.
8. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : Педагогика, 1981.
9. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования – образование в мире. 2008. №1. С. 282-294.
10. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М. : Наука, 1968.
11. Стернин И. А. Анализ коммуникативных ситуаций. Воронеж : ВГУ, 2013.
12. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания // Языковое общение: единицы и регулятивы. Калинин : МестПечать, 1985. С. 243-252.
13. Туфанова Ю. В. Коммуникативная ситуация извинения // Вестник Иркутск. гос. лингвистич. ун-та. 2010. № 1(9). С. 145-152.
14. Якобсон Р. О. Избранные работы по лингвистике. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 1988.
15. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М. : Наука, 1986.

### REFERENCES

1. Avrorin V. A. Printsipy yazykovoy politiki // Voprosy yazykoznanija. 1970. №2. S. 6-16.
2. Kashpur V. V. Zhanr «Pozdravlenie» v russkom politicheskom diskurse: k probleme lingvokognitivnogo modelirovaniya // Vestnik Tomsk. gos. un-ta. 2007. №305. S. 11-14.
3. Kosova O. A. Kommunikativnaya situatsiya otchuzhdeniya // Vestnik Pomorsk. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010. Vyp. 8. S. 211-215.
4. Kosova O. A. Predposylki vyavleniya kommunikativnykh strategiy otchuzhdeniya // Vestnik MGOU. 2010. Vyp. 4. S. 68-72.
5. Kraeva S. S. Pragmaticheskie osobennosti kommunikativnykh situatsiy blagodarnosti // Perevod i sopostavitel'naya lingvistika. 2014. №10. S. 37-42.
6. Krastyn' S. R., Mayor M. N. «Chelovek-massa» v kommunikativnykh situatsiyakh // Teleskop. 2007. №6. S. 28-31.
7. Larin B. A. Filologicheskoe nasledie : sb. st. SPb. : Sankt-peterb. un-t, 2003.
8. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poema. M. : Pedagogika, 1981.
9. Oleshkov M. Yu. Didakticheskaya kommunikativnaya situatsiya: problema modelirovaniya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2008. №1. S. 282-294.
10. Polivanov E. D. Stat'i po obshchemu yazykoznaniju. M. : Nauka, 1968.
11. Sternin I. A. Analiz kommunikativnykh situatsiy. Voronezh : VGU, 2013.
12. Susov I. P. Pragmaticheskaya struktura vyskazyvaniya // Yazykovo obshchenie: edinity i regulyativy. Kalinin : MestPechat', 1985. S. 243-252.
13. Tufanova Yu. V. Kommunikativnaya situatsiya izvneniya // Vestnik Irkutsk. gos. lingvistich. un-ta. 2010. № 1(9). S. 145-152.
14. Yakobson R. O. Izbrannye raboty po lingvistike. Blagoveshchensk : BGK im. I. A. Boduena de Kurtene, 1988.
15. Yakubinskiy L. P. Izbrannye raboty: Yazyk i ego funktsionirovanie. M. : Nauka, 1986.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

УДК 37.016:821.111(Макьюэн И.)  
ББК ШЗЗ(4Вел)6-8,44р

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Беклемышева Валерия Павловна,**

ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: valeriyapavlovna2014@yandex.ru.

#### **ПСИХИЧЕСКАЯ НОРМА И ЕЕ ГРАНИЦЫ В РОМАНЕ И. МАКЬЮЭНА «АМСТЕРДАМ» (К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РОМАНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX В.)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** норма; психическая норма; психологический роман; психологизм; И. Макьюэн, история зарубежной литературы XX в.

**АННОТАЦИЯ.** Объектом исследования данной статьи является представление о психической норме в работах Иэна Макьюэна, в частности, в романе «Амстердам». Автор статьи обращается к понятию нормы, представлены различные подходы к этому понятию: норма, рассматриваемая в общем смысле, с позиции психологии, с позиции социологии. Подвергается анализу константа психической нормы с точки зрения героев романа, а также влияние, оказываемое этой константой и интерпретацией героев на развитие сюжета и финал романа. Делается вывод о том, что каждый значимый эпизод романа можно рассматривать в зависимости от отношения героев к константе нормы и действий, которые они совершают в результате. Трагический финал романа также можно расценивать как следствие неверного понимания этого понятия главными героями. Как психологический роман «Амстердам» И. Макьюэна дает возможность определить, по каким причинам возникают непонимание между героями, неразрешимые конфликты в их отношениях, а иногда необратимые последствия. В статье предлагается использовать описанный выше анализ как возможную тему на занятиях по Истории зарубежной литературы XX в. для того, чтобы сформировать у студентов представления о психологическом романе.

### **Beklemysheva Valeriya Pavlovna,**

Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **PSYCHIC NORM AND ITS BOUNDARIES IN THE NOVEL “AMSTERDAM” BY I. MCEWAN (A PSYCHOLOGICAL NOVEL STUDY IN THE COURSE OF “FOREIGN LITERATURE OF THE 20TH CENTURY”)**

**KEYWORDS:** norm; psychic norm; psychological novel; psychologism; Ian McEwan; The History of Foreign Literature of the 20th Century.

**ABSTRACT.** The object of study in the article is the idea of the psychic norm as displayed in the works of Ian McEwan, in particular, in his novel “Amsterdam”. The article concentrates on the notion of the norm, and various approaches towards this notion are presented: norm as considered in general, from the point of view of psychology, from the point of view of sociology. The article analyzes the constant element of the psychic norm as viewed by the characters of the novel, as well as the influence of this constant element and the characters’ interpretation of it on the development of the plot and the finale of the novel. The author comes to the conclusion that each considerable episode of the novel may be viewed in accordance with the characters’ treatment of the constant element of the norm and their resulting actions. The tragic ending of the novel may also be considered as a consequence of the main characters’ misunderstanding of this notion. As a psychological novel, “Amsterdam” by I. McEwan gives an opportunity to identify the reasons due to which there arises misunderstanding between characters, conflicts in their relationships that cannot be solved, and sometimes the consequences that cannot be turned back. The article suggests a possibility to use the described analysis in lectures and at practical classes in “The History of Foreign Literature of the 20th Century” with the aim to acquaint students with the genre of psychological novel.

**Р**азвитие психологического романа в Европе, которое некоторые ученые относят к XVII веку [9, с. 24], другие – к XIX [5, с. 232], в XX веке приобретает обширное распространение, претерпевая изменение формы [16, с. 636; 4, с. 8]. Несмотря на давнее происхождение данной литературной формы, ее обсуждение и изучение является актуальной и на сегодняшний день, так как психологический роман занимает не последнее место в современной литературе.

Таким образом, ознакомление с психологическим романом на занятиях по зарубежной литературе представляется ценным, так как оно позволит дать студентам филологического направления наиболее полное представление о современной литературе.

Исходя из определения, данного в словаре Дж. Каддона, психологический роман представляет собой такую форму литературы, которая касается в большей степени духовной, эмоциональной и психической

жизни героев, анализа характеров, а не сюжета и действий [14, с. 709]. С точки зрения Л. Я. Гинзбург, одной из задач, стоящих перед психологизмом, является познание поведения человека [1, с. 399].

Возникает вопрос: как авторы психологической прозы осуществляют анализ характеров, психической жизни героев, их поведения? Вряд ли можно дать однозначный ответ на данный вопрос, поскольку, несмотря на общность черт, каждый автор будет производить этот анализ особым образом.

В ряде романов Иэна Макьюэна, одного из представителей психологического романа, неуловимо прослеживается тема психической нормы, нормы поведения, через отношение к которой раскрываются психические состояния героев, их характеры. Таким образом, в рамках семинарских занятий, посвященных изучению психологического романа на примере творчества И. Макьюэна, представляется логичным предложить студентам самим определить понятия психической нормы, нормы поведения, социальной нормы, проследить за тем, как интерпретируются эти понятия героями романа, какую роль играет их интерпретация в построении сюжета произведения. Преподавателю предлагается обсудить со студентами сделанные ими заключения, помочь сделать конечные выводы.

Анализ научной литературы и романа «Амстердам» И. Макьюэна позволил нам сделать следующие наблюдения.

Прежде чем перейти непосредственно к понятиям психической нормы, нормы поведения, представляется целесообразным рассмотреть понятие нормы в общем.

В словаре Л. П. Крысина «норма» определяется как «1. Установленное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-н.; 2. Установленная мера, средняя величина чего-н.» [7, с. 684]. Таким образом, данное понятие в первом значении предполагает наличие законов или правил, устанавливающих ту или иную норму; во втором значении норма представляет собой усредненный статистический (количественный) показатель какого-либо явления.

Это определение отчасти сходно с определением Ю. В. Гущина, представленным в Большом психологическом словаре, в котором выделяется несколько уровней психической нормы: идеальная, среднестатистическая, конституциональная, акцентуация, предболезнь [2, с. 317]. Последние два уровня описывают состояния, приближенные к противоположному полюсу дихотомии «норма – патология». Также в статье Ю. В. Гущина отмечается зависимость психической нормы от физиологических и психофизиологических функций головного моз-

га, и кроме того, от статистических показателей психических процессов и явлений [2, с. 318], то есть, обобщенно, от психического и физического здоровья человека.

Подобным образом определяется нормальность в словаре-справочнике по психологии Кордуэлла, а именно как «отсутствие симптомов психического расстройства или иных видов психологической дисфункции» [6, с. 194]; в данном определении норма вновь представляется как показатель психического здоровья человека в противопоставлении к состоянию болезни.

Что касается норм поведения, то, с точки зрения психологии, они представляют собой «способы мышления и поведения, принятые в данном обществе и разделяемые большинством его членов» [6, с. 195], и противопоставляется девиантному поведению, которое противоречит этим нормам [12, с. 509].

Как видно из определения, нормы поведения человека существуют неразрывно от общественных, социальных норм, что находит свое отражение и в литературе: как отмечено в словаре П. А. Николаева, в литературе XIX–XX вв. социальное и психологическое в романе синтезируются [11].

Социальные нормы по определению Б. Г. Мещерякова представляют собой «конвенциональные <...> правила, предписывающие или запрещающие к.-л. поведение, деятельность, действие» [10, с. 318].

Все определения нормы, рассмотренные выше, дают представление о многогранном характере данного понятия, множественности его составляющих.

Через отношение к норме (психической, поведенческой, социальной) раскрываются характеры героев романа «Амстердам» И. Макьюэна. О сходных чертах психологического романа упоминается в статье А. А. Федорова: автор полагает, что персонажи психологического романа «испытывают потребность принять или выработать общие духовные и экзистенциальные константы, направляющие их поведение и помогающие найти себя в современном состоянии общества» [13, с. 22]. На протяжении романа читателю дается возможность наблюдать за тем, как герои вырабатывают для себя константу нормы и пытаются привести в соответствие ей окружающий их мир.

Через свое понимание, преломление понятия нормы в сознании каждый из героев подвергается своего рода проверке, созданной автором.

Без сомнения, первым испытанием на пути главных героев является длительная болезнь и смерть их возлюбленной Молли Лейн, которые, безусловно, были потрясением для обеих товарищей. На похоронах

Молли главные герои чувствуют себя потерянными в толпе соболезующих, безотчетно повторяют про себя и вслух «Poor Molly». Друзья ведут разговор, с помощью которого надеются справиться с утратой, «that gave them rather more comfort than singing “Pilgrim”» [15, с. 6]. Первым указанием на предстоящие события романа служит неприметная на первый взгляд, вскользь брошенная Верноном Холидеем фраза: «She would have killed herself rather than end up like that» [15, с. 7]. Его друг, Клайв Линли, разделяет ту же точку зрения: «You know, I should have married her. When she started to go under, I would have killed her with a pillow or something and saved her from everyone’s pity» [15, с. 11]. С точки зрения героев подобное завершение болезни Молли было бы предпочтительней, чем то, которое постигло ее: «быть объектом распространенных сплетен», всеобщей жалости; «умереть животной смертью». В том, как главные герои описывают трагический упадок своей возлюбленной, в их категорических высказываниях и проявляется их отношение к произошедшему. Молли теряет и физическое, и психическое здоровье: “a tingling in her arm – a sensation that never went away”, “the loss of control of bodily function and with it all sense of humour”, “fumbling for the names of things”, “trailing off into vagueness interspersed with episodes of ineffectual violence and muffled shrieking” [15, с. 5]. Такое состояние физического и умственного упадка, отношение общества, вызванное им, не являются нормальными с точки зрения главных героев. Они убеждены в том, что могли бы найти для нее лучший исход, и, главное, что его избрала бы сама Молли. Автор не дает нам возможности узнать, исполнили бы свои намерения главные герои по отношению к своей возлюбленной, или нет, хотя читатель и может сделать предположения по окончании чтения романа. И, хотя сама Молли, возможно, не была бы довольна тем, как она ушла из жизни, есть ли основания полагать, что она хотела другого исхода? Ведь пока болезнь не затронула ее сознание, она не совершила никаких попыток изменить свое будущее.

Подвергаясь другим испытаниям, герои вырабатывают свою константу нормы, которую считают единственно верной и потому следуют ей. Характерная для героев произведений Макьюэна «неспособность к выходу за пределы собственного “я”, неспособность видеть “другого”» [3, с. 244] приводят героев романа «Амстердам» к трагическому финалу.

Следующим испытанием для Вернона Холидея можно считать «разоблачение» Джулиана Гармони, запечатленного на фо-

тографиях, сделанных некогда Молли Лейн, в женской одежде и позе. Несмотря на то что, Вернон не расценил бы подобный поступок со стороны другого человека, как нечто противоестественное, он считает поведение Джулиана ненормальным, девиантным, объясняя это в разговоре со своим другом следующим образом: «– Isn’t this the kind of sexual expression you’re so keen to defend? What exactly is Garmony’s crime that needs to be exposed? – His hypocrisy, Clive. This is the hanger and flogger, the family values man, the scourge of immigrants, asylum seekers, traveler’s, marginal people» [15, с. 84]. Вернон уверен в своем решении, он не только и не столько хочет изобличить лицемерие старого врага, но и спасти свою страну от опасности в роли недалёковидного, узколобого, вершащего преступления премьер-министра, управление которого приведет страну к бедности, преступности, экологической катастрофе. Ради этой высокой цели он готов прибегнуть даже к помощи врага. Но только ли это является его мотивом? «And who could tell, perhaps Vernon was in position to change the country’s future for the better. And his paper’s circulation» [15, с. 67]. Прием, использованный автором, своего рода зевгма, раскрывает контраст между высокими устремлениями, которые Вернон использует, чтобы мотивировать и, впоследствии, оправдать свой поступок, и теми, вполне материальными интересами, которые сопутствуют ему.

Это испытание не только для Вернона, но и для Клайва; оно проводит первую разделительную черту между представлениями о норме, сформированными у главных героев: если с точки зрения Вернона лицемерное поведение Джулиана, его политика, экономическая и социальная ситуация в стране противоречат норме, то, с точки зрения Клайва, ненормальным является желание Вернона предать огласке подробности личного характера, которые разрушат не только карьеру, но и личную жизнь человека, пусть даже такого никчемного как Джулиан. Кроме того, он считает это предательством по отношению к их погибшей возлюбленной: «He trusted her and she respected his trust. It was something private between them. <...> She would have hated what you’re doing. Frankly, you’re betraying her» [15, с. 87].

Следующим событием, которое разграничивает выработанные (или вырабатываемые) главными героями константы нормы, является сцена преступления, наблюдателем которой становится Клайв. Следование своему предназначению, создание симфонии тысячелетия («the lamented century’s ode to joy») представляется ему событием,



намного более значимым, чем шумная возня, отвлекающая его от своего творения, звуки борьбы, происходящей на его глазах. Вмешаться означает упустить ключевой момент своей карьеры, своего творческого пути. Поэтому отстраненность от происходящего, сосредоточение на своем детище, «красоте и грусти» симфонии, не являются для Клайва чем-то аномальным, из ряда вон выходящим. Каждый должен заниматься своим делом. «His fate, their fate, separate paths. It was not his business. This was his business, and it wasn't easy, and he wasn't asking for anyone's help» [15, с. 103]. Клайв, с его точки зрения, всего лишь выполняет свой долг. Для Вернона же поведение Клайва является аномальным, оно противоречит нормам морали, долгу перед обществом. Он обвиняет Клайва в том, что тот летает в облаках, в преступном бездействии, повлекшем смерть очередной жертвы преступника. «But if you'd've gone to the police afterward, this other woman wouldn't have copped it. <...> This is outrageous. Go to the police, Clive. It's your moral duty» [15, с. 136]. Для Клайва такие обвинения кажутся абсурдными, поскольку Вернон сам не «невинный»: он пытается разрушить жизнь человека, которому доверяла и которого любила Молли, он предал ее память. С точки зрения Клайва наказание, постигшее Вернона, в результате этой попытки, является вполне заслуженным. Вернон же, ожидавший помощи, или хотя бы поддержки со стороны друга, считает такое отношение неприемлемым: «<...> at a time when the world was threatening him badly, when his life was in ruins, no one was treating him worse than his old friend, and that was unforgivable» [15, с. 168].

Конфликт между двумя главными героями (конфликт их восприятия мира, выработанных ими норм) нарастает, когда Вернон заявляет в полицию о том, что Клайв был свидетелем преступления. Это происходит в тот самый момент, когда Вернон находится в процессе создания венца своей симфонии, в которой видит смысл своей жизни, свою цель. Такой поступок кажется Клайву предательским, он не может простить этого Вернону. «When he entered the studio now, the squalor oppressed him, and when he sat in front of his manu-

script – the handwriting of a younger, more confident and gifted man – he blamed Vernon for the fact that he could not work, and his anger redoubled <...> It was becoming clear that he had been denied his masterpiece, the summit of a life time's work» [15, с. 160].

С другой стороны, решение, определившее судьбу главных героев, представляется им обоим верным, оно не выходит за рамки той нормы, которую они для себя выработали. Каждый из них считает, что лишь держит данное другому обещание. Каждый убежден в правильности своего решения, в том, что именно поведение его друга выходит за рамки нормы: «For clearly Clive had lost his reason and something had to be done» [15, с. 169]. Клайв даже находит аргументы, свидетельствующие о неадекватности поведения Вернона: «From his room he called his contact, the good doctor, to discuss arrangements and, for one last time, the symptoms: unpredictable, bizarre, and extremely antisocial behavior, a complete loss of reason. Destructive tendencies, delusions of omnipotence. A disintegrated personality» [15, с. 178]. Такие симптомы вполне могут свидетельствовать об отклонении от нормы, и Клайв, поставив диагноз своему другу, начинает на самом деле верить ему, несмотря на свою «извилистую искренность» («tortuous sincerity»).

Роман «Амстердам», как и другие произведения И. Макьюэна, дает читателю возможность «определить факторы, которые рождают непонимание, конфликты, отчужденность и неразрешимые ситуации во взаимоотношениях героев» [8, с. 1444].

В своей статье А. А. Федоров обращает внимание на то, что авторы психологического романа «показывают героев, не только ищущих внутренние смыслы своего существования, но часто неспособных их обрести» [13, с. 22]. Именно с такой ситуацией мы и сталкиваемся в романе «Амстердам»: трагический финал романа вызван недопониманием героев, их искаженными представлениями о мире, месте человека в нем; о норме и патологии.

Приведенный выше анализ можно использовать на семинарских занятиях, посвященных изучению психологического романа на примере творчества И. Макьюэна.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. М. : Интрада, 1999.
2. Гушин Ю. В. Норма // Большой психологический словарь / од ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм-Еврознак : ОЛМА-пресс, 2003.
3. Джумайло О. А. Против сентиментальности: Иэн Макьюэн // Вопросы литературы. 2010. №6. С. 242-260.
4. Жлуктенко Н. Ю. Английский психологический роман XX века. Киев : Выща школа, 1988.
5. Кабанова И. В. Зарубежная литература : пособие для учащихся старших кл. и студ. гуманит. специальностей. Саратов : Лицей, 2002.

6. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000.
7. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М. : Рус. яз., 2005.
8. Медведев А. А. Особенности психологизма в романах Иэна Макьюэна («Искушение», «На берегу») // Вестник Башкирск. ун-та. 2014. Т. 19. №4. С. 1443–1448.
9. Мелетинский Е. М. Начало психологического романа. М. : РГГУ, 2002.
10. Мещеряков Б. Г. Нормы социальные // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм-Еврознак : ОЛМА-пресс, 2003.
11. Николаев П. А. Словарь по литературоведению. URL: <http://nature.web.ru/litera/12.9.html>.
12. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001.
13. Федоров А. А. Модификации психологического романа и современная английская проза // Российский гуманитарный журнал. 2012. Т. 1. № 1. С. 14–22.
14. Cuddon J. A. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. London : Penguin Books, 1999.
15. McEwan I. Amsterdam. New York : Anchor Books, 1999.
16. Vrettos A. Psychological Novel // The Encyclopedia of the Novel, A–Li. V. 2. Chichester : Blackwell Publishing, 2011. P. 633–637.

#### REFERENCES

1. Ginzburg L. Ya. O psikhologicheskoy proze. M. : Intrada, 1999.
2. Gushchin Yu. V. Norma // Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / od red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. M. : Praym-Evroznak : OLMA-press, 2003.
3. Dzhumaylo O. A. Protiv sentimental'nosti: Ien Mak'yuen // Voprosy literatury. 2010. №6. S. 242–260.
4. Zhluktenko N. Yu. Angliyskiy psikhologicheskii roman XX veka. Kiev : Vyshcha shkola, 1988.
5. Kabanova I. V. Zarubezhnaya literatura : posobie dlya uchashchikhsya starshikh kl. i stud. gumanit. spetsial'nostey. Saratov : Litsey, 2002.
6. Korduell M. Psikhologiya. A – Ya: Slovar'-spravochnik / per. s angl. K. S. Tkachenko. M. : FAIR-PRESS, 2000.
7. Krysin L. P. Tolkovyy slovar' inoyazychnykh slov. M. : Rus. yaz., 2005.
8. Medvedev A. A. Osobennosti psikhologizma v romanakh Iena Mak'yuenta («Iskuplenie», «Na beregu») // Vestnik Bashkirsk. un-ta. 2014. T. 19. №4. S. 1443–1448.
9. Meletinskiy E. M. Nachalo psikhologicheskogo romana. M. : RGGU, 2002.
10. Meshcheryakov B. G. Normy sotsial'nye // Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. M. : Praym-Evroznak : OLMA-press, 2003.
11. Nikolaev P. A. Slovar' po literaturovedeniyu. URL: <http://nature.web.ru/litera/12.9.html>.
12. Slovar' psikhologa-praktika / sost. S. Yu. Golovin. Minsk : Kharvest; M. : AST, 2001.
13. Fedorov A. A. Modifikatsii psikhologicheskogo romana i sovremennaya angliyskaya proza // Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal. 2012. T. 1. № 1. S. 14–22.
14. Cuddon J. A. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. London : Penguin Books, 1999.
15. McEwan I. Amsterdam. New York : Anchor Books, 1999.
16. Vrettos A. Psychological Novel // The Encyclopedia of the Novel, A–Li. V. 2. Chichester : Blackwell Publishing, 2011. P. 633–637.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. Г. Доценко.

УДК 81'42  
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### Богоявленская Юлия Валерьевна,

доцент, кафедры романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: jvbog@yandex.ru.

## ПАРЦЕЛЛИРОВАННАЯ КОНСТРУКЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СВЯЗНОГО ТЕКСТА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** парцелляция; парцеллированная конструкция; когезия; когерентность; медиадискурс.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается парцеллированная конструкция как специальный прием, имеющий парадоксальную, деструктивно-конструктивную природу. Части конструкции – основа и парцелляты – выступают элементами связного текста, выполняющими когезивную функцию и обеспечивающими его когерентность. Целью исследования является выявление позиций частей парцеллированной конструкции в структуре глобального компонента дискурса, абзаца, и их роли в организации содержательной структуры текста. Эмпирическую базу исследования составляет корпус текстов, содержащих парцеллированные конструкции, отобранные методом сплошной выборки с сайтов современных французских газет. При анализе этого специализированного корпуса применяется методологический аппарат когнитивно-дискурсивных исследований. Анализ речевых контекстов и обработка корпуса производится при помощи специальной компьютерной программы *Linguistica*. Анализ материала позволил выделить четыре основных позиции парцеллированной конструкции: начальную, внутриабзацную, финально-абзацную и межабзацную. В зависимости от расположения части конструкции обеспечивают развитие горизонтальной и/или вертикальной, а также глубоинной содержательной структуры текста. При этом формально-грамматическая связность может приобретать самые разнообразные, но ограниченные видом конструкции языковые формы. Результаты исследования могут использоваться в практике преподавания лингвистики текста, теоретической грамматики, когнитивной лингвистики, в дальнейшей разработке теории парцелляции, исследовании ее когнитивно-дискурсивного потенциала.

### Bogoyavlenskaya Yuliya Valer'evna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## PARCELLATED CONSTRUCTION AS AN ELEMENT OF A COHERENT TEXT

**KEYWORDS:** parcellation; parcellated construction; cohesion; coherence; media discourse.

**ABSTRACT.** The article deals with the parcellated construction as a special device of a paradoxical, destructive and constructive nature. The parts of the parcellated construction, the base and the parcel, are the elements of a coherent text performing a cohesive function and providing its coherence. The aim of the study is to reveal the positions of the parts of the parcellated construction as a global component of discourse, a paragraph, and its role in the semantic structure of the text. The empirical base of the research is a corpus of texts with parcellated constructions, selected by the continuous sampling method from the sites of contemporary French newspapers. The analysis of this special-purpose corpus is made by means of discursive and cognitive methods. The analyses of speech contexts and the treatment of the corpus are made by means of the special computer program *Linguistica*. The analysis of the material enables to reveal four basic positions of the parcellated construction: initial, intraparagraphic, final and interparagraphic. Depending on the position, the parts of the construction realize the development of the deep-laid semantic structure of the text, horizontal and/or vertical. At the same time the formal grammatical coherence may assume different language forms, specified by the kind of the construction. The results of the undertaken research can be used in teaching text linguistics, theory of grammar, cognitive linguistics, in the further development of the theory of parcellation and its cognitive and discursive potential.

**П**арцелляция – это отделение точкой несамостоятельной, синсематичной части предложения. На первый взгляд, это «незаконная» с точки зрения речевой нормы точка. Она «разрывает» предложение на части, например: *Kiev indique ce lundi que Moscou "retire progressivement" ses troupes massées à le frontière. Sans aucune certitude (Le Nouvel Observateur, 31.03.2014), Nos sociétés de droits sont des coopératives ouvrières et je tiens au mot. Car nous gérons nous-mêmes notre maison (Humanité, 31.01.2014), Ces villages sont devenus des villages répliques, comme l'île de mon livre. Comme l'Angleterre qui se profile (Libération,*

*06.01.2010)*. Подобные примеры в огромном количестве наполняют пространство медиатекстов и художественных произведений. Парцелляция – это не речевая ошибка [11, с. 93], а особый коммуникативно-стилистический прием, и используемый для усиленного интеллектуального и эмоционального воздействия. Особенно широко парцелляция используется в публицистической речи, в целях придания ей особой выразительности, экспрессии. Точка парцелляции задает своеобразный ритмомелодический, интонационный рисунок текста, ведь та или иная интонация зашифрована в синтаксисе текста и пунктуации. Наличие тех или иных знаков

препинания прогнозируется строением предложения, порядком слов, указывающим на то или иное логическое ударение, паузы и темп речи. Традиционно воспринимаемая как финальный знак предложения, означающий переход к следующей самостоятельной структурно-семантической единице, точка в составе парцелированной конструкции меняет свое назначение: разрывая высказывание, она выделяет наиболее значимую с точки зрения автора часть этого высказывания. Такая функциональная трансформация указывает на амбивалентную, деструктивно-конструктивную природу парцелляции и обеспечивает столь востребованную в публицистике экспрессию.

С середины XX в. и вплоть до настоящего времени парцелляция привлекает к себе пристальное внимание исследователей: в нашем библиографическом списке содержится около 400 работ, выполненных на материале различных языков и в русле различных направлений. В качестве объекта исследования называются те или иные аспекты парцелляции: структурно-семантический, стилистический, коммуникативно-прагматический. Круг затрагиваемых вопросов постоянно расширяется. В последнее время появился ряд работ, базирующихся на ранее не изученном материале, например, кинотекстов [1; 2], использующие новые подходы к исследованию: рассмотрение парцелляции как стратегии авторского дискурса [5], как синтаксического экспликатора субъективной модальности [3], как микротекст [13], как проявление дезинтеграционных синтаксических процессов [9; 10], как особенность синтаксиса современной публицистики [12] и т. д.

В настоящей статье мы предлагаем рассматривать парцелированную конструкцию как элемент связного текста, выполняющий когезивную функцию и обеспечивающий его когерентность. Рассмотрение парцелляции под таким углом зрения ранее не становилось предметом специального исследования. Когезия и когерентность являются самими фундаментальными свойствами текста. Под когезией понимается линейная внутренняя организация текста посредством различных средств языка. Она охватывает формально-грамматические аспекты связи высказывания внутри текста (структурная, линейная связность). Когерентность – это цельность текста, логико-семантическая соотношенность и взаимосвязь входящих в него предложений (смысловая, содержательная связность). Когерентность реализуется в трех измерениях: вертикальном, горизонтальном и глубинном [6, с. 89]. Наиболее заметно участие парцелированной конструкции в выполнении обозначенных функций при анализе ее расположения в структуре абзаца,

который мы, вслед за А. А. Кибриком, рассматриваем как глобальную структуру (блок, компонент) дискурса, границы которого наглядно графически маркированы [7, с. 4, 32].

Эмпирическую базу исследования составляет корпус текстов, содержащих парцелированные конструкции, отобранные методом сплошной выборки с сайтов современных французских газет за период 2010–2014 гг. Обработка материала и статистические процедуры осуществлялись с помощью программы *Linguistica*, предназначенной для создания специализированных лингвистических корпусов, обработки языкового материала и получения статистических данных [4].

Как показывает исследование, парцелированная конструкция может быть использована в различных частях абзаца и абзацного комплекса (начальной, внутриабзацной, финальной, межабзацной), что обуславливает специфику выполняемых ею функций.

Обратимся к анализу парцелированной конструкции в *начальном абзацном расположении*. Как отмечают Дж. Браун и Дж. Юл, переход к новому абзацу вызван сменой топика [14, с. 95], что говорит о снижении связности – совокупности общих для фрагмента дискурса характеристик (референциальной, пространственной, временной и событийной [15, с. 896]). На стыке абзацев прогнозируется разрыв хотя бы одного из этих видов связности, что мы и можем наблюдать в приведенном ниже примере:

Brigitte Sibona, ex-responsable des opérations de HSBC Private Bank, ne fait pas mystère des intentions de la banque: «L'intérêt du client est qu'il évite la taxe ESD et la banque a réalisé une marge en vendant des sociétés offshore, dit-elle aux enquêteurs. La finalité pour la banque, c'est de garder le client».

**C'est donc forts de ces divers éléments que les juges Daïeff et Bilger se sont résolus à poursuivre la banque elle-même. Au risque d'entrer en conflit avec la justice suisse.** En effet, l'office fédéral de la justice a peu apprécié que les juges français aient directement convoqué HSBC, le 1<sup>er</sup> août, par voie postale, en vue d'une mise en examen (Le Monde, 03.11.2014).

В данном примере заметен прежде всего локальный сдвиг: действие переносится из швейцарского банка во французский правоохранительный орган, происходит смена точки перспективы, с которой автор предлагает смотреть на описываемую ситуацию. Также происходит референциальный (меняются субъекты действий), временной и событийный сдвиги. В начальной позиции абзаца парцелированная конструкция опирается на анафоро-катофорические связи между глобальными структурами, и, что важно, создает определенную коммуникативно-прагмати-

ческую «напряженность», выводя в парцеллят информацию, ключевую для всего абзаца и требующую последующей расшифровки (Почему возможен конфликт со швейцарским правосудием? Почему это связано с риском? Что предшествовало описываемым событиям? Уже имелся прецедент?). Таким образом, парцеллят в данном положении является темой, раскрываемой в абзаце, задает правосторонний вектор ее дальнейшего развития. Такие парцелляты обеспечивают развитие прежде всего горизонтальной содержательной структуры текста. Когезия достигается здесь различными языковыми средствами: союзами или союзными словами, согласованием времен и т. д.

Однако этим функции начальной абзацной парцеллированной конструкции не ограничиваются. В нашем корпусе имеется целый ряд примеров, где абзац «развертывает» содержание не парцеллята, а основной части конструкции. Парцеллят при этом сообщает крайне важную с точки зрения всего дальнейшего текста информацию, но ее расшифровка производится либо в рамках более крупного глобального дискурсивного блока – абзацного комплекса, либо в еще более дальнем контексте. Такие парцелляты напоминают чеховское ружье, которое должно обязательно выстрелить, – авторскую технику, подчеркивающую значимость деталей и обеспечивающую интригу, дискурсивное «напряжение»: **Le rejet du compte est confirmé en juillet 2013 par le Conseil constitutionnel. Mais Nicolas Sarkozy refuse de payer.** Pourtant, l'article L52-15 du code électoral stipule clairement que « dans tous les cas où un dépassement du plafond des dépenses électorales a été constaté par une décision définitive, la commission fixe alors une somme égale au montant du dépassement que le candidat est tenu de verser au Trésor public » (Le Monde, 10.11.2014).

В подобных случаях нагрузку по развитию горизонтальной семантической структуры текста несет основная часть конструкции, а парцеллят нацелен на создание опоры для организации вертикальной содержательной структуры по катафорическому типу.

Еще большее дискурсивное «напряжение» создается начальной абзацной парцелляцией в сильных позициях текста – лиде или зачине: **Régis Mailhot boit pour oublier. Oublier cette époque "moralisatrice" où "la franchise" serait devenue "un acte de délinquance", où les "inquisiteurs" de la bien-pensance seraient "partout" et où la "glorification de la différence" serait érigée en dogme.** Un verre de vin rouge à la main, l'humoriste bien connu des auditeurs de RTL déambule au milieu

de cartons et de feuilles griffonnées jetées au sol (Le Monde, 21.03.2014). Снятие этого напряжения происходит только при прочтении всей статьи или, по крайней мере, значительной ее части. Такие конструкции задают катафорические ссылки, участвуют в организации и горизонтальной, и вертикальной содержательной структуры.

Рассмотрим функционирование внутриабзацной парцеллированной конструкции: Le procureur de Paris, François Molin, décide de l'ouverture d'une enquête préliminaire. Le dossier Cahuzac devient alors officiellement une «affaire judiciaire». François Molins a été successivement directeur de cabinet de Michèle Alliot-Marie puis de Michel Mercier, il connaît par cœur les rouages de la Chancellerie. **La tradition non écrite veut que le procureur de Paris informe le cabinet, outre la direction des affaires criminelles et des grâces. Et que le cabinet lui-même traite directement avec l'Élysée...** Le dossier Cahuzac fait partie de ces dossiers «signalés» qui sont suivis en temps réel ou presque par la Chancellerie. Christiane Taubira en connaîtra donc personnellement tous les rebondissements. Основная часть парцеллированной конструкции опирается на анафорический элемент les rouages de la Chancellerie, под которым подразумеваются политические и бюрократические тонкости работы в Министерстве Юстиции, раскрывает его значение, а парцеллят выводит на первый план необходимость учета иерархических отношений и согласования каждого шага расследования с вышестоящими структурами (метонимия *Élysée* – Елисейский дворец), на что работает каждый элемент парцеллята. Отчленение именно этой части высказывания, завершающейся многоточием, указывает на особый деликатный подход, требуемых в делах, подобных делу Жерома Каюзака, министра финансов, ушедшего в отставку из-за скандала, разразившегося по поводу его незадекларированных многомиллионных счетов в швейцарском банке и находящимся в настоящее время под следствием (следующее предложение). Парцеллят звучит как предупреждение. Последствия несоблюдения «неписанной традиции» могут отразиться на самом министре Юстиции, Кристiane Тобира (последнее предложение абзаца). Большая часть этих смыслов выводится читателем самостоятельно, путем интерпретации, требует знания реалий и может быть расшифрована, реконструирована только при условии «погруженности» в информативную среду, созданную в связи с этим делом. Парцеллированная конструкция, занимающая промежуточное абзацное расположение, таким образом, активно участвует в семантической прогрессии текста, в построе-

нии как горизонтальной, вертикальной, так и глубинной содержательной структуры. Формально-грамматическая связность во внутриабзачных парцеллированных конструкциях может принимать самые различные языковые формы.

Конец глобального дискурсивного компонента – сильная позиция текста. В финально-абзацной позиции парцелляты часто выполняют роль промежуточных итогов, резюмируют содержание абзаца или целого абзацного комплекса:

C'est de la Série Noire tendance gothique. J'aime beaucoup, aussi, l'ambiance d'un écrivain danois. **Il a combattu dans l'armée allemande pendant la guerre, et il est souvent mal considéré, mais je dois dire qu'il y a quelque chose, dans ses livres, de très fort. Une tension** (Le Nouvel Observateur, 03.04.2014).

Некоторые финальные парцелляты, замыкая абзац, способствуют выстраиванию связного текста в соответствии с авторскими установками, намерением произвести определенный эффект на читателя, оказать эстетическое и/или эмоциональное воздействие, как в следующем примере: Attendez un peu, on retrouvera sans doute ma phrase à Noël prochain dans les papillotes réveillon (Ndlr: marques de chocolat). J'ai désormais investi dans une magnifique ceinture d'aqua-jogging bleue qui me va à ravir. Bleue et rouge on dirait les flics. Avec ma tête en gyrophare. Voilà, vous savez tout. **Mais le plus beau c'est que je skie depuis ce week-end. Un peu. Doucement. Précautionneusement. Amoureusement** (Le Figaro, 15.01.2014).

В парцеллятивной конвергентной зоне оказывается градационная конструкция, каждый элемент которой является с точки зрения автора настолько существенным фрагментом из потока информации, что вычлняется им в отдельные парцелляты позволяет автору сфокусировать внимание на субъективно значимых моментах мыслительного процесса (о введенном нами термине парцеллятивной конвергентной зоны см. [3]).

Приведем еще один интересный пример, демонстрирующий возможности финального парцеллирования. Основная часть выполняет здесь двойственную функцию: 1) дублирует промежуточный заголовок, еще раз фокусируя внимание на значимости, основательности выводов доктора Кызельбака относительно недостаточного учета человеческого фактора при анализе неэффективных реструктуризаций предприятий; 2) вместе с парцеллятом прогнозирует содержание следующего, «правого» абзацного компонента: **Des conclusions édifiantes**

Que 25 scientifiques aient étudiés, sous la houlette du professeur Dr Thomas Kieselbach

de l'université de Brême, l'impact des décisions prises en comité de direction sur des bataillons entiers de salariés, impact physique et psychologique, voilà qui reste inédit. **Leurs conclusions sont édifiantes. Et malheureusement toujours d'actualité!**

60% à 75% des restructurations se traduisent par un échec imputable non pas à la stratégie mais à la dimension humaine (La Tribune, 06.12.2013).

Завершая абзац, парцеллированная конструкция подготавливает дальнейшее развитие текста, находящегося на новом отрезке тематического движения, на новой ступени, т. е. включает проекцию будущего абзаца. Семантические связи конструкции с «правым» компонентом достаточно сильны, но автор оставляет конструкцию в сильной финальной позиции, а ее «расшифровку» помещает в следующий графически маркированный компонент. Здесь имеет место ярко выраженный субъективный подход к определению границ абзаца, оправданный в данном случае содержательной структурой текста и его прагматической направленностью. В этом контексте весьма интересно обратиться к результатам эксперимента А. А. Кибрика, в ходе которого ученый установил, что границы абзацев «не являются простой графической условностью, они маркируют границы между компонентами глобальной структуры дискурса, и носители языка с 90-процентной вероятностью сходятся в том, где эти границы находятся». Однако восприятие «сущности» разрывов связи различно, а это означает, что «границы между абзацами не полностью выводимы из прочей формы текста. То, как их составляет редактор или автор, несет самостоятельную семантическую информацию» [7, с. 33].

Наиболее ярким примером приращения семантической и прагматической информации при абзацировании являются межабзацные парцеллированные конструкции, парцеллят которых вынесен в отдельный, новый абзац. Специфика парцеллирования заключается здесь в том, что на основной части конструкции завершается горизонтальный уровень синтагматики абзаца, а синсематичный парцеллят перенесен на следующую самостоятельную ступень – в следующую глобальную структуру: «Vu l'importance du sujet, cette décision ne pouvait être prise qu'au niveau du ministre», a estimé Gérard-Philippe Ménayes, directeur financier de la DCN.

*Mais les magistrats semblent considérer, en s'appuyant sur plusieurs témoignages et de nombreux documents, que le rôle de M. Sarkozy fut secondaire* (Le Monde, 02.02.2014).

Резкий переход способствует максимальному увеличению семантического и

прагматического «веса» парцеллята и провоцирует концентрацию внимания адресата на данном речевом отрезке, что активизирует когнитивные усилия адресата, направленные на осмысление значимости выделяемого объекта. Набор когезивных средств в этой разновидности парцелляции довольно ограничен: это прежде всего сочинительные союзы *mais, et, car*, а также повторы, союзное слово *ce qui*,

реже выражена невербально (корреляционная разновидность [8, с. 14]).

Как показывает наше исследование, рассмотрение парцелляции в контексте проблем когезии и когерентности плодотворно и перспективно. Парадоксальная, деструктивно-конструктивная природа этого явления обуславливает значительный дискурсивный и прагматический потенциал, востребованный в массмедийном тексте.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов В. Ю. Интонация как основной аспект разграничения парцелляции и смежных с ней конструкций в кинодиалоге гангстерского фильма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-1. С. 274-276.
2. Белоусов В. Ю. Структурные особенности парцеллированных конструкций в кинодиалоге гангстерского фильма // Наука и образование в XXI веке : сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 2014. С. 17-21.
3. Богоявленская Ю. В. Парцеллированные конструкции как синтаксический экспликатор субъективно-модальных значений (на материале газетных текстов) // Политическая лингвистика. 2015. №2. С. 130-136.
4. Богоявленская Ю. В., Буженинов А. Э. Прецедентное имя «Наполеон» в исторической памяти Франции: опыт корпусного исследования // Политическая лингвистика. 2015. №2. С. 137-143.
5. Гурьева Н. Н. Парцелляция как стратегия авторского дискурса в печатных СМИ // Вестник Тверск. гос. ун-та. Серия: Филология. 2014. № 3. С. 216-223.
6. Казаченко О. В. Когерентность и когезия текста // Альманах современной науки и образования. №8 (27). Ч. 2. 2009. С. 88-90.
7. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... докт. филол. наук в форме науч. докл. М., 2003.
8. Кулинцева Н. А. Семантико-синтаксические и прагматические свойства финального компонента абзаца : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2011.
9. Марьина О. В. Взаимодействие дезинтеграционных синтаксических процессов в русских художественных текстах, созданных в 1980-2000-е годы // Вестник Удмуртск. ун-та. 2011. № 5-2. С. 118-123.
10. Марьина О. В. Интеграционные и дезинтеграционные процессы в синтаксисе русской художественной прозы 1980-х – 2000-х гг. : дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2012.
11. Прияткина А. Ф. Русский язык: Культура речи. Владивосток, 2005.
12. Харитоновна Е. В. Парцелляция как особенность синтаксиса современной публицистики // Известия Волгоградск. гос. пед. ун-та. 2014. № 2 (87). С. 91-94.
13. Юнгерова О. В. Парцеллированная конструкция как микротекст // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 2010. № 7. С. 330-336.
14. Brown G., Yule G. Discourse analysis. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.
15. Givón T. Syntax: A functional-typological introduction. Vol. 2. Amsterdam : Benjamins, 1990.

### REFERENCES

1. Belousov V. Yu. Intonatsiya kak osnovnoy aspekt razgranicheniya partsellyatsii i smezhnykh s ney konstruktivnykh v kinodialoge gangsterskogo fil'ma // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2014. № 12-1. S. 274-276.
2. Belousov V. Yu. Strukturnye osobennosti partsellirovannykh konstruktivnykh v kinodialoge gangsterskogo fil'ma // Nauka i obrazovanie v XXI veke : sb. nauch. tr. po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2014. S. 17-21.
3. Bogoyavlenskaya Yu. V. Partsellirovannye konstruktivnykh i dezintegratsionnykh sintaksicheskikh protsessov v russkikh khudozhestvennykh znachenii (na materiale gazetnykh tekstov) // Politicheskaya lingvistika. 2015. №2. S. 130-136.
4. Bogoyavlenskaya Yu. V., Buzheninov A. E. Pretsedentnoe imya «Napoleon» v istoricheskoy pamyati Frantsii: opyt korpusnogo issledovaniya // Politicheskaya lingvistika. 2015. №2. S. 137-143.
5. Gur'eva N. N. Partsellyatsiya kak strategiya avtorskogo diskursa v pechatnykh SMI // Vestnik Tversk. gos. un-ta. Seriya: Filologiya. 2014. № 3. S. 216-223.
6. Kazachenko O. V. Kogerentnost' i kogeziya teksta // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. №8 (27). Ch. 2. 2009. S. 88-90.
7. Kibrik A. A. Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive : dis. ... dokt. filol. nauk v forme nauch. dokl. M., 2003.
8. Kulintseva N. A. Semantiko-sintaksicheskie i pragmaticheskie svoystva final'nogo komponenta abzatsa : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2011.
9. Mar'ina O. V. Vzaimodeystvie dezintegratsionnykh sintaksicheskikh protsessov v russkikh khudozhestvennykh tekstakh, sozdannykh v 1980-2000-e gody // Vestnik Udmurtsk. un-ta. 2011. № 5-2. S. 118-123.
10. Mar'ina O. V. Integratsionnye i dezintegratsionnye protsessy v sintaksise russkoy khudozhestvennoy prozy 1980-kh – 2000-kh gg. : dis. ... d-ra filol. nauk. Barnaul, 2012.
11. Priyatkina A. F. Russkiy yazyk: Kul'tura rechi. Vladivostok, 2005.
12. Kharitonova E. V. Partsellyatsiya kak osobennost' sintaksisa sovremennoy publitsistiki // Izvestiya Volgogradsk. gos. ped. un-ta. 2014. № 2 (87). S. 91-94.
13. Yungerova O. V. Partsellirovannaya konstruktivnykh i dezintegratsionnykh sintaksicheskikh protsessov v russkikh khudozhestvennykh znachenii (na materiale gazetnykh tekstov) // Politicheskaya lingvistika. 2015. №2. S. 130-136.
14. Brown G., Yule G. Discourse analysis. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.
15. Givón T. Syntax: A functional-typological introduction. Vol. 2. Amsterdam : Benjamins, 1990.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Богуславская Елена Львовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и перевода, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: boguslavskaya.el@mail.ru.

**ОПЫТ ОПТИМИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** переводческая практика; профессиональные компетенции; подготовка лингвиста-переводчика; ФГОС ВО; виды переводческой практики; задания для переводческой практики.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описывается опыт организации переводческой практики студентов-лингвистов. Обсуждаются виды переводческой практики – учебная и производственная (преддипломная), – их место в общей структуре образовательной программы, цель и задачи. Указываются положительные и отрицательные моменты, связанные с распределением студентов в профильные организации (переводческие агентства), отделы перевода предприятий, различные учреждения, в которых востребованы услуги переводчика. Для оптимизации процесса прохождения учебной переводческой практики разработаны задания, способствующие приобретению профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности в области межкультурной коммуникации, перевода, исследовательской работы. Структура заданий и их последовательность отражают профессионально значимые компетенции выпускника, обучающегося по направлению подготовки «Лингвистика». В рамках учебной переводческой практики предлагаются четыре вида заданий: 1) предпереводческий анализ текста; 2) письменный перевод текстов с комментированием примененных приемов перевода; 3) редактирование перевода, выполненного другим студентом; 4) устный перевод / работа с аудиофайлом. Преддипломная переводческая практика проводится в учебном заведении и предоставляет студентам возможность изучить алгоритм научного поиска и его практической реализации в исследовательской деятельности. В статье также приводятся обязанности факультетского руководителя и перечень компонентов учебно-методического сопровождения работы студентов.

**Boguslavskaya Elena L'vovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**OPTIMIZATION OF PRACTICE IN TRANSLATION FOR STUDENTS OF LINGUISTICS**

**KEYWORDS:** practice in translation; professional competences; training of a linguist-interpreter; Federal State Education Standard of Higher Education; types of translation practice; translation practice tasks.

**ABSTRACT.** The article provides a description of the author's practical experience in the organization of translation practice of students of Linguistics. It discusses different types of translation practice: training practice and pre-graduation practice, identifying their place in the general structure of the educational program, their main goals and objectives. The author outlines positive and negative sides of assigning students to various institutions, including translation agencies, translation departments, and other organizations where translator's services are required. To optimize the process of training, a set of tasks has been worked out which develop professional qualities in the field of intercultural communication, translation, and research work. The structure of the tasks and their order reflect the competences essential for future graduates following the requirements of the Federal State Education Standard of Higher Education in the field of Linguistics. The tasks are of four types: 1) pre-translation analysis of the text; 2) texts for translation and further analysis of translation techniques; 3) translated texts for evaluation and correction; 4) tasks for interpretation. Pre-graduation translation practice is carried out in the educational establishment. It gives students the opportunity to study the mechanism of scientific research and its practical application. The article also identifies the role of practice supervisor and enumerates the components of the organizational and educational support.

**К**омпетентностный подход, на который опирается современная образовательная система, позволяет интегрировать традиционную триаду знаний, умений и навыков в единый комплекс и определить для каждого направления подготовки профессиональные компетенции выпускника, необходимые для решения задач в той или иной области. Для переводческого профиля ключевыми являются компетенции, связанные с общей языковой подготовкой учащихся, с формированием системы лингвистических знаний, готовностью к межкультурной коммуникации и переводческой деятельности [3;

9]. Процесс образования направлен на развитие личностного потенциала, целью обучения в рамках новой парадигмы становится создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития профессиональной личности [9, с. 215]. Компетенции формируются в ходе всего образовательного процесса в вузе и находят отражение в содержании рабочих программ теоретических и практических дисциплин, программ практик, методических рекомендаций к написанию курсовых и выпускной квалификационной работ [11]. Переводческая практика является тем аспектом образовательной программы направле-



ния подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», который в полной мере позволяет охватить все параметры компетентной языковой личности: языковую, функциональную, информационную, текстовую грамотность и готовность к межкультурному общению [9]. Образовательная программа академического бакалавриата Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета предусматривает два вида переводческой практики: учебную и производственную (преддипломную). Цель учебной переводческой практики состоит в закреплении и систематизации основных переводческих умений и навыков. У студентов формируется целостное представление о процессе перевода как виде языкового посредничества, вырабатывается умение теоретически осмысливать возникающие на практике переводческие проблемы. Преддипломная практика ориентирована на получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности в научно-исследовательской и переводческой областях. В формате компетенций практики охватывают методики предпереводческого анализа текста, поиска, анализа и обработки информации; способы достижения эквивалентности при переводе с применением основных приемов перевода; способность осуществлять письменный перевод с соблюдением основных требований к переводу; способность оценивать качество исследования в своей предметной области [13].

Для прохождения учебной практики студенты распределяются в профильные компании (бюро, агентства переводов), переводческие отделы предприятий и организаций, а также учреждения, являющиеся потребителями переводческих услуг. Также в ряде случаев предусмотрено прикрепление студентов к кафедре и получение заданий для перевода непосредственно от факультетского руководителя. Несомненным достоинством распределения в сторонние организации является возможность ознакомления с ежедневной работой переводчика, приобретение опыта самостоятельной работы по специальности. С точки зрения образовательных, воспитательно-психологических и профессиональных задач в рамках получения высшего профессионального образования любого профиля трудно переоценить важность прохождения практики в различных органах и учреждениях [5; 8; 12; 14]. К недостаткам можно отнести то, что руководители на местах не всегда четко понимают задачи переводческой практики и не имеют возможности уделить достаточно времени подбору текстов, отвечающих этим задачам. Иногда от студентов поступают жа-

лобы, что тексты выдаются с большим опозданием, после чего их приходится переводить в авральном режиме (что, впрочем, также является одной из особенностей работы переводчика). В случае закрепления студентов за профильной кафедрой задания дозированно выдаются групповым методистом в соответствии с графиком прохождения практики. Однако, в этом варианте студент лишается возможности оценить рынок труда и свои перспективы на этом рынке.

Учебная переводческая практика представляет собой своеобразный итог изучения ряда практических и теоретических дисциплин, тем самым обеспечивая связь теории и практики. К моменту выхода на практику студенты имеют определенный багаж знаний, умений и навыков, которые систематизируются и углубляются при выполнении заданий практики. Программа практики включает четыре вида заданий: 1) предпереводческий анализ текста; 2) письменный перевод текстов с комментированием примененных приемов перевода; 3) редактирование готового перевода; 4) устный перевод / работа с аудиофайлом. Содержание заданий и их последовательность отражают профессионально значимые компетенции выпускника – будущего лингвиста-переводчика [13].

Задание 1. Предпереводческий анализ текста. Анализ ориентирован на выявление прагматической направленности текста, его лексических, грамматических и стилистических особенностей. Задание может быть выполнено в свободной форме или в виде таблицы. Алгоритм работы с текстом включает привлечение дополнительных источников: справочной литературы, электронных средств информации, специалистов в соответствующей области знания, материалов сходной тематики на языке перевода. В аналитической справке к тексту студентом даются ссылки на использованные источники.

Задание 2. Письменный перевод текстов, анализ приемов перевода. Задание выполняется в дневнике переводческой практики с сохранением исходного форматирования. Студенты демонстрируют умения и навыки переводить тексты с иностранного языка на русский и с русского на иностранный с применением основных видов переводческих соответствий, приемов достижения смысловой и стилистической адекватности. Одним из критериев оценивания данного аспекта является соблюдение нормы и узуса языка перевода. Примененные приемы перевода заносятся в таблицу, в которой также даются комментарии, поясняющие обоснованность применения трансформационного способа перевода (таблица 1).

Таблица 1

**Анализ приемов перевода**

Единица текста оригинала (в контексте)	Единица текста перевода (в контексте)	Прием перевода (с обоснованием целесообразности его использования)
--	---------------------------------------	--

Задание 3. Редакторская правка переводов. Задание способствует развитию умения анализировать результат перевода и навыка редактирования и стилистической правки текста. Студенты осуществляют критический анализ готовых переводов по одной из существующих методик [2; 4; 7; 10]. Вдумчивое, внимательное отношение к тексту, возможность оценить сторонний опыт повышают самооценку и мотивацию учащихся, дают возможность по-новому взглянуть на собственную переводческую деятельность [2].

Задание 4. Устный перевод или работа с аудиофайлом. Студенты расшифровывают текст аудиозаписи и осуществляют его перевод. Сильным студентам предлагается самостоятельно подобрать для себя аудиотекст, тематика которого может совпадать с текстом для письменного перевода. Работа с аудиоматериалами призвана в какой-то степени компенсировать отсутствие на момент прохождения практики заказов по устному переводу. Альтернативой данного вида задания может быть волонтерская деятельность студентов на различного рода международных мероприятиях, которая допускается в течение всего учебного года по согласованию с кафедрой и руководителем практики.

При выставлении оценки за практику учитывается качество перевода, полнота выполнения аналитической части, оценка, выставленная по месту прохождения практики, а также своевременность сдачи факультетскому руководителю дневника переводческой практики.

Производственная (преддипломная) переводческая практика является одним из инструментов овладения навыком исследовательской работы [1; 6; 15]. Практика проводится стационарно в учебном заведении. В содержательном плане она тесно связана с исследовательской и научной деятельностью обучающихся и призвана углубить знания в области понятийно-терминологического аппарата исследуемой проблематики, расширить теоретическую базу исследования, сформировать умение выявлять и осуществлять критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации. В качестве задания студенты самостоятельно выполняют подборку и перевод иноязычных научных текстов (статьи, главы монографий, аннотации к науч-

ным изданиям) по тематике выполняемой выпускной квалификационной работы, что обеспечивает изучение алгоритма научного поиска и практической его реализации. Обработанные материалы могут послужить платформой для студенческих публикаций и докладов.

Учебно-методическое обеспечение работы студентов по переводческой практике включает в себя: 1) образец дневников учебной и производственной практик с заданным алгоритмом и последовательностью выполнения заданий; 2) программы практик; 3) перечень основной и дополнительной литературы; 5) тексты для перевода и анализа. Согласно учебному плану, оба вида практик выносятся на 7 семестр 4 года обучения. Перед началом практик проводится установочная конференция, на которой определяются сроки прохождения практики, организации, к которым прикрепляются студенты, разъясняются формы отчетности и сроки ее сдачи, обсуждаются вопросы, связанные с выполнением заданий и требованиями к их оформлению. В обязанности факультетского руководителя входит распределение студентов на практику, обеспечение контакта с руководителем по месту прохождения практики, разработка алгоритмов выполнения заданий, организация методической и психологической поддержки, обеспечение своевременной сдачи дневников переводческой практики и их проверка, проведение итоговой конференции. Консультации по преддипломной переводческой практике проводятся факультетским руководителем совместно с научным руководителем выпускной квалификационной работы.

Очень информативно в качестве завершающего этапа проводить итоговую конференцию, на которой у студентов есть возможность высказать свое мнение относительно содержательной и организационной сторон практик, предложить для коллективного обсуждения трудности, с которыми пришлось столкнуться, выявить причины возникновения сложных ситуаций и пути выхода из них. Опыт показывает, что переводческая практика положительно влияет на дальнейшую учебную деятельность, является средством диагностики и самодиагностики учебных достижений, расширяет мировоззрение и научный кругозор студентов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Анисимова А. В. Сопровождение практики будущих специалистов социальной сферы в контексте информационного подхода // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 54-59.
2. Богуславская Е. Л. Методика анализа переводческих ошибок : логический аспект // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 17-20.

3. Богуславская Е. Л. Организация и контроль качества самостоятельной работы студентов при изучении курса «История английского языка» // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2015. № 4 (11). С. 36-38.
4. Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М. : ВЦП, 2009.
5. Ильин А. В. Проблема качества студенческой практики в контексте формирования значимых личностных и профессиональных свойств обучаемых // Культура и образование. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/11/1041>.
6. Кузьменко А. В., Горягин В. Ф. Организация студенческой практики и использование ее для выполнения научно-исследовательской работы в Донецком институте туристического бизнеса // Культура народов Причерноморья. 2005. № 74. Т. 1. С. 33-36.
7. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод : теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
8. Маняйкина Н. В. «Задачный подход» в организации деятельности студентов педвуза при прохождении педпрактики. URL: [http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus\\_14.pdf](http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus_14.pdf).
9. Поршнева Е. Р., Зиновьева И. Ю. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования // Вестник Нижегородск. гос. лингвистического ун-та им. Н. А. Добролюбова. 2011. Вып. 14. С. 213-222.
10. Сдобников В. В. Адекватность и эквивалентность как критерии оценки качества перевода // Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. трудов. Ч. 1. Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 1997. С. 109-124.
11. Старченко Е. В. Результаты диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций студентов, изучающих иностранный язык на уровне профессионального общения в вузе // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 115-119.
12. Томаков В. И. Совершенствование студенческой производственной практики применительно к задачам безопасности жизнедеятельности // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 23-27.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). URL: [http://isu.ru/ru/about/umo/perehod\\_VPO/fgoc\\_vo/bak/45.03.02\\_Lingvistika.pdf](http://isu.ru/ru/about/umo/perehod_VPO/fgoc_vo/bak/45.03.02_Lingvistika.pdf).
14. Чумаков Л. Ю. Студенческая практика в правоохранительных органах : результаты использования индивидуальных заданий // Молодой ученый. 2009. № 11. С. 215-217.
15. Чумичева Р. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2009. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skikh-kompetentsiy-u-studentov-v-protsesse-pedagogicheskoy-praktiki>.

#### REFERENCES

1. Anisimova A. V. Soprovozhdenie praktiki budushchikh spetsialistov sotsial'noy sfery v kontekste informatsionnogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 54-59.
2. Boguslavskaya E. L. Metodika analiza perevodcheskikh oshibok : logicheskiy aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 17-20.
3. Boguslavskaya E. L. Organizatsiya i kontrol' kachestva samostoyatel'noy raboty studentov pri izuchenii kursa «Istoriya angliyskogo yazyka» // Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizheniya i perspektivy novogo stoletiya : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 2015. № 4 (11). S. 36-38.
4. Buzadzhi D. M., Gusev V. V., Lanchikov V. K., Psurtsev D. V. Novyy vzglyad na klassifikatsiyu perevodcheskikh oshibok. M. : VTsP, 2009.
5. Il'in A. V. Problema kachestva studencheskoy praktiki v kontekste formirovaniya znachimykh lichnostnykh i professional'nykh svoystv obuchaemykh // Kul'tura i obrazovanie. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/11/1041>.
6. Kuz'menko A. V., Goryagin V. F. Organizatsiya studencheskoy praktiki i ispol'zovanie ee dlya vypolneniya nauchno-issledovatel'skoy raboty v Donetskoy institute turisticheskogo biznesa // Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 2005. № 74. Т. 1. S. 33-36.
7. Lатышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод : теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
8. Manyaykina N. V. «Zadachnyy podkhod» v organizatsii deyatel'nosti studentov pedvuza pri prokhozhenii pedpraktiki. URL: [http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus\\_14.pdf](http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus_14.pdf).
9. Porshneva E. R., Zinov'eva I. Yu. Programma podgotovki bakalavra lingvistiki kak osnova professional'nogo perevodcheskogo obrazovaniya // Vestnik Nizhegorodsk. gos. lingvisticheskogo un-ta im. N. A. Dobrolyubova. 2011. Vyp. 14. S. 213-222.
10. Sdobnikov V. V. Adekvatnost' i ekvivalentnost' kak kriterii otsenki kachestva perevoda // Informatsionno-kommunikativnye aspekty perevoda : sb. nauch. trudov. Ch. 1. N. Novgorod : NGLU im. N. A. Dobrolyubova, 1997. S. 109-124.
11. Starchenko E. V. Rezul'taty diagnostiki urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy studentov, izuchayushchikh inostrannyi yazyk na urovne professional'nogo obshcheniya v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 115-119.
12. Tomakov V. I. Sovershenstvovanie studencheskoy proizvodstvennoy praktiki primenitel'no k zadacham bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Fundamental'nye issledovaniya. 2007. № 3. S. 23-27.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika (uroven' bakalavriata). URL: [http://isu.ru/ru/about/umo/perehod\\_VPO/fgoc\\_vo/bak/45.03.02\\_Lingvistika.pdf](http://isu.ru/ru/about/umo/perehod_VPO/fgoc_vo/bak/45.03.02_Lingvistika.pdf).
14. Chumakov L. Yu. Studencheskaya praktika v pravookhranitel'nykh organakh : rezul'taty ispol'zovaniya individual'nykh zadaniy // Molodoy uchenyy. 2009. № 11. S. 215-217.
15. Chumicheva R. M. Formirovanie issledovatel'skikh kompetentsiy u studentov v protsesse pedagogicheskoy praktiki // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skikh-kompetentsiy-u-studentov-v-protsesse-pedagogicheskoy-praktiki>.

**Буженинов Александр Эдуардович,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru.

**ТЕРМИНЫ-МЕТАФОРЫ В АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метафора; терминологическая метафора; термин; терминология; анатомический термин; когнитивное терминоведение.

**АННОТАЦИЯ.** Метафорическое терминообразование является одним из актуальнейших направлений исследований в когнитивном терминоведении. Предметом рассмотрения данной статьи является анатомическая терминология французского языка. Темой данной работы определяется метафорическая номинация в анатомической терминологии французского языка. Цель статьи – выявление основных источников терминов-метафор в анатомической терминологии французского языка. В ходе концептуально-семантического анализа выявляются основные сферы-источники метафорической номинации в данной терминологии: «Архитектура», «Одежда», «Геометрические фигуры» и «Дерево». Делается вывод о продуктивности данных сфер для метафорической концептуализации анатомических объектов в анатомическом дискурсе; раскрывается принципиальное сходство данных сфер, на основе которого представляется возможным метафорическое переосмысление с последующей номинацией анатомических объектов. Показывается, что терминологическая картина мира специалиста тесным образом связана с обыденным знанием и знанием других наук и отраслей.

**Buzheninov Aleksandr Eduardovitch,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TERMS-METAPHORS IN FRENCH ANATOMIC TERMINOLOGY**

**KEYWORDS:** metaphor; terminological metaphor; term; terminology; anatomic terminology; cognitive science of terminology.

**ABSTRACT.** Metaphorical nomination is one of the most topical research guidelines in cognitive terminology. The article dwells on anatomic terminology in French. The topic of the article is defined as metaphorical nomination in the French anatomic terminology. The aim of the study is to reveal the basic sources of terms-metaphors in the French anatomic terminology. On the basis of semantic and cognitive analysis, the author establishes the main source domains of metaphorical nomination in this terminology: "Architecture", "Clothes", "Geometric figure" and "Tree". The author draws the conclusion about the productivity of these domains in the metaphorical conceptualization of anatomic objects in the anatomic discourse; the article demonstrates the similarity of these domains which makes possible metaphorical rethinking and nomination of anatomic objects. It also shown also that the terminological worldview is closely connected with common knowledge and the knowledge of other sciences and domains.

*Метафора проникает в сущность вещей  
Аристотель*

Одним из актуальнейших направлений является исследование метафоры в терминологии и, шире, в научном дискурсе. Как один из важнейших когнитивных механизмов метафора становится одним из ведущих приемов не только познания, концептуализации реальной действительности, но и порождения новых знаний. В гносеологическом отношении, как и метафора, термин в современных исследованиях понимается как когнитивный феномен, средство получения, обработки и передачи (научных, экспертных) знаний о мире [2; 3; 4; 6; 7; 10; 17; 19].

Важно при этом осознание того факта, что метафора необходима для процесса познания. Еще Шарль Балли указывал, что метафора происходит из несовершенства

человеческого разума, неспособного к абсолютной абстракции и для того ему нужна связь с конкретной действительностью. «Мы уподобляем абстрактные понятия предметам чувственного мира, ибо для нас это единственный способ познать их и ознакомить с ними других» [16, с. 187]. Это особенно важно для терминологии и научной дискурсивной деятельности в целом.

Под научным дискурсом в данной работе подразумевается вербально опосредованная деятельность специалиста той или иной области знаний в ситуации общения на специальных, профессиональных языках. Таким образом, научный дискурс являет собой вербализованный результат мыслительной деятельности специалиста, со всеми лингвистическими и экстралингвистическими

факторами (знаниями о мире, мнениями, убеждениями и т. п.). В широком понимании научный дискурс состоит из различных поддискурсов – дискурсов частных наук. Конечным материальным результатом научно-профессионального мышления может считаться терминологический словарь как сфера фиксации научного знания.

Как известно, основой научного дискурса является терминология. И вместе с тем научный дискурс во многом схож с другими сферами коммуникации за счет того, что, как и они, он направлен прежде всего на исследование совершенно разнообразных аспектов и феноменов мира, в связи с чем метафора выполняет важную функцию инструмента научного познания. Метафора в терминологии многими исследователями связывается с феноменом *интердискурсивности* (Л. М. Алексеева, Н. Д. Арутюнова, Т. Ван Дейк, А. Киклевич, Н. А. Мишанкина, С. Л. Мишланова, Л. Дж. Филлиппс, I. Oliveira, и др.). Интердискурсивность суть «вовлечение в рамки одного дискурса элемента, однозначно квалифицируемого как принадлежащий другому дискурсу [14, с. 118]. Базируясь на законе аналогии как универсальной когнитивной способности человеческого разума, носитель языка переносит некое представление из одной сферы в другую, получая, таким образом, новое знание. В когнитивно-дискурсивной парадигме такой когнитивный механизм получил название концептуальной интеграции [8; 18; 20].

Таким образом, терминологическая метафора становится эффективным средством обработки полученных знаний, соотнося некое новое явление с уже имеющимся опытом в когнитивной базе человека и выполняя важную эвристическую функцию. «Не сама по себе информация, как бы важна она ни была, а ее обработка обеспечивает качество познания» [14, с. 275]. Подобное понимание соотносится с известной моделью Дж. Лакоффа и М. Джонсона, включающей сферу-источник и сферу-мишень. Если один концепт понимается в терминах другого концепта, мы говорим о «концептуальной метафоре», основанной на отношениях между источником и мишенью [8; 9; 13; 20; 21; 22; 24].

Еще одна важная функция терминологической метафоры заключается в том, что она является способом приспособления научного языка к противоречивой действительности. Как пишет С. Пинкер, «систематическое использование метафоры в науке указывает на то, что метафора – это один из способов приспособления языка к реальности <...> и что метафора способна зафиксировать подлинные законы бытия, а не про-

сто проецировать на мир некие удобные для нас образы» [12, с. 317].

Более того, терминологическая метафора перцептивно проще, она облегчает человеку понимание того или иного сложного научного явления. Как правило, метафоричный термин отвечает требованию краткости и позволяет заменить громоздкую многокомпонентную терминологическую единицу: *замкнутая сплошная лента или цепь из шарнирно-соединенных звеньев и гусеница; оборонительное устройство в виде скрещивающихся переплетенных колючей проволокой колеб, брусьев и еж.*

Задача исследования метафоры в терминологиях различных областей знания заключается в том, чтобы выявить и изучить наиболее частотные источники метафоризации, попытаться вскрыть внутренние связи между исходным явлением и образованным на его основе научным понятием. Отметим при этом, что терминологическая метафора в широком плане может считаться стертой метафорой. В рамках профессиональной коммуникации научный коллектив пользуется метафорическим выражением как готовым речением, не осознавая метафорических связей, стремясь лишь передать научную информацию в соответствии с целевыми установками конкретной коммуникативной ситуации.

Данная статья посвящена изучению основных источников метафор, бытующих в анатомической терминологии во французском языке. Интерес к собственному телу, его исследование – один из самых ранних «научных интересов» человека. При этом в древности, когда достоверных научных методов и технологий его изучения не существовало, первые формы концептуализации основывались, преимущественно, на внешнем сходстве органов с окружающими людьми предметами. Как подчеркивается в современных исследованиях терминологической метафоры, характеристика изучаемого объекта по аналогии, сходству соответствует начальному этапу научного познания. Эвристический потенциал терминологической метафоры, таким образом, тем выше, чем больше таких метафор «доживает» до современного состояния науки, терминосистема которой уже преодолела этапы стандартизации и нормализации. Предметом данной статьи являются «институционализированные» терминологические анатомические метафоры французского языка, зафиксированные в словаре «Anatomie et physiopathologie humaines» [23].

Наш анализ показал, что во французской анатомической терминологии наиболее активными, частотными являются 4 ис-

точника метафоризации. Рассмотрим их подробнее.

### 1. Архитектура

Неудивительно, что сфера-источник «архитектура», архитектурные термины являются эффективным полем для концептуализации анатомических понятий. Тело человека подобно архитектурному сооружению как некоему механизму с множеством его структурных элементов (правда, исключая аспект движения). Наиболее знаменито сопоставление французского философа и математика Рене Декарта (1596-1650) человека с машиной «Я предполагаю, что Тело есть не что иное, как некая статуя или машина...» [5, с. 6]. Декарт сравнивает человека с различными видами механизмов: гротами, фонтанами, часами, автоматами (машине, которая движется сама собой) и даже с церковным органом: «сердце и артерии, которые двигают животные духи в полостях мозга нашей машины, подобны мехам этих органов, толкающим воздух в воздухопроводные трубы» [там же, с. 64].

Многочисленны термины-метафоры, имеющие в качестве базового термин **arcade** и **voûte** (свод, арка):

**Arcade dentaire:** *organe en forme d'arc composé de dents. Située sur le bord des maxillaires chez l'homme, on y retrouve les incisives, les canines, les prémolaires et les molaires.*

**Voûte plantaire:** *l'ensemble des courbures concaves que présente la surface inférieure du pied: une courbure longitudinale (allant du calcaneum à la tête des métatarsiens) et une courbure transversale (maximale à la base des métatarsiens).*

Совокупность зубов называется аркой зубов (в русском языке данное понятие также выражено метафорично – *зубная дуга*), термин *voûte plantaire* совпадает с русским термином *свод стопы*.

Подвергаются переосмыслению и такие архитектурные элементы, как **colonne** (колонна, столб), **coupole** (купол), **pavillon** (павильон, домик), **vestibule** (прихожая, преддверие), **pyramide** (пирамида), **tunnel** (туннель) и др.:

**Coupole pleurale:** *la partie la plus élevée de la plèvre pariétale qui coiffe, au-dessus du plan de la première côte, le sommet du poumon.*

**Pavillon de la trompe:** *la partie terminale de celle-ci dont les franges balayent la surface de l'ovaire et permettent de recueillir l'ovocyte au moment de l'ovulation.*

Любопытно отметить, что архитектурные и анатомические термины взаимодействуют «в обе стороны». Известен и такой феномен, как антропоморфная метафора в архитектуре, когда части архитектурного

целого именуется в соответствии с частями тела человека. Еще Витрувий (80 – 15 до н.э.) писал, что колонна – метафора человеческой фигуры. Капитель (венчающая часть колонны) – происходит от латинского слова *caput* – «голова» (то же и во французском языке – *chapiteau*). Примеры можно было бы умножить.

### 2. Геометрические фигуры

Еще один продуктивный источник метафорического наименования анатомических понятий – использование в качестве базового термина название геометрической фигуры. В таком случае основой для метафоризации служит форма объекта; переосмыслению подлежат такие фигуры как: **cercle** (круг), **cylindre** (цилиндр), **cône** (конус), **angle** (угол). При этом многие анатомические объекты могут иметь форму круга. Тогда анатомическое понятие получает свою дефиницию за счет уточняющего компонента, термина-конкретизатора. Например, геометрическая фигура *cercle* (круг): *cercle de Willis* (виллизиев круг – круг сосудов основания мозга); *cercle artériel du cerveau* (артериальный круг большого мозга); *cercle vasculaire articulaire* (сосудистый круг сустава); *cercle tendineux de Lower* (фиброзное кольцо).

Высокая частотность терминов, базирующихся на одном и том же метафорически переосмысленном понятии, свидетельствует о продуктивности данного образа в формировании понятий, а наличие их в сфере фиксации терминов говорит о принятии этих образов научным сообществом данной профессиональной области знания и деятельности.

### 3. Одежда

Перенос наименований элементов одежды в область анатомии для обозначения анатомических объектов можно обозначить как «вестиментарную метафору» (по аналогии с вестиментарным кодом Ролана Барта). Поскольку одежда – повседневный спутник человека, неудивительно определенное подобие формы (и функции) тех или иных элементов одежды и того или иного органа человеческого тела.

Метафорически переосмысленными являются такие элементы одежды, как **ceinture** (пояс) и **poche** (карман). Эти элементы одежды идентичным образом используются при концептуализации анатомических объектов как во французском, так и в русском языке: *ceinture du membre supérieur* (пояс верхней конечности), *ceinture scapulaire* (плечевой пояс), *ceinture du membre inférieur* (пояс нижней конечности), *poche gingivale* (десневой карман), *poche parodontale* (пародонтальный карман). Исключением является термин *poche*

*amniotique* – плодный пузырь, хотя метафоризация здесь имеет тот же вектор – для осмысления и номинации органа используется некая полая емкость (карман / пузырь).

Иным образом обстоит дело с таким элементом одежды как *col* (воротник). Термины-метафоры, основанные на базе этого компонента во французском языке, в русском языке используют компонент *шейка*: *col utérin* (шейка матки), *col de la côte* (шейка ребра), *col de la vessie* (шейка мочевого пузыря), *col de la vésicule biliaire* (шейка желчного пузыря).

#### 4. *Дерево*

Наиболее частотной метафорой в данном случае является метафора **tronc** (ствол) как обозначение каркаса чего-либо: *tronc aortique* (ствол аорты), *tronc intestinal* (кишечный ствол), *tronc cérébral* (ствол мозга), *tronc pulmonaire* (легочный ствол), *tronc lombo-sacré* (пояснично-крестцовый ствол), *tronc subclavier* (подключичный ствол) и т. д.

Метафорическая концептуализация органов человеческого тела использует также такие понятия, как **rameaux** (ветви) и **racine** (корень): *rameaux dorsaux* (задние ветви спинных нервов), *rameaux ventraux* (передние ветви грудных нервов), *rameaux interganglionnaires* (межузловые ветви), *racine aortique* (корень аорты), *racine dentaire*

(корень зуба), *racine de l'hélix* (корень завитка ушной раковины) и т. д.

Таким образом, вышеперечисленные четыре источника метафоризации являются наиболее продуктивными в анатомической терминологии французского языка. Анатомия – одна из древнейших областей знания и деятельности, в связи с чем, как уже говорилось, терминология ее формировалась во многом на основе метафорического осмысления предметов и феноменов, окружающих человека в повседневности. Все выявленные сферы-источники при ближайшем рассмотрении схожи между собой. Для человеческого тела, организма, важно понимание его как структуры, органичного целого, состоящего из частей. Такими же целыми, составленными из элементов, являются и архитектурное сооружение, и дерево, и геометрическая фигура с совокупностью своих углов и граней, и одежда. Все эти явления объективного мира могут быть расценены как микромодель человека.

Перспективным представляется сопоставительный анализ источников метафоризации анатомической терминологии в разных языках. Несмотря на известную изоморфность терминологической системы системе понятий, именно термины-метафоры имеют больше шансов обнаружить качественные расхождения в различных языках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь : ПГУ. 2002.
2. Буженинов А. Э. Термин как информационно-понятийная структура // Современные научные исследования: методология, теория и практика : мат-лы IV Межд. науч.-практ. конф. (М., 22 сент. 2014). М. : Грифон. 2014. С. 144-150.
3. Буженинов А. Э. Подъязык гомеопатии в категориальном освещении (на материале русского и французского языков) : дис. ...канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013.
4. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение. М. : Флинта : Наука, 2011.
5. Декарт Р. Человек. М. : Праксис, 2012.
6. Дроздова Т. В. Когнитивные основания несколькихсловных терминологических номинаций // Вестник Моск. гос. лингвистич. ун-та. 2010. № 6.
7. Дроздова Т. В. Терминообразование с позиций когнитивной лингвистики // Вестник Челябинск. гос. ун-та. 2013. № 31 (322). С. 32-34.
8. Исаева Е. В., Мишланова С. Л. Метафорическое моделирование разных типов знания в дискурсе компьютерной безопасности. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т. 2014.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. УРСС Эдиториал. 2004.
10. Никифорова С. А. Фреймовая структура религиозного термина как когнитивная основа калькирования композита в древнерусском языке // Вестник Удмуртск. ун-та. 2008. № 5-3. С. 133-138.
11. Новодранова В. Ф. Методы когнитивного анализа в исследованиях языков для специальных целей // Терминология и знание : мат-лы III Междунар. симпозиума (М., 8-10 июня 2012 г.). М., 2013. С. 11-19.
12. Пинкер С. Субстанция мышления. Язык как окно в человеческую природу. М. : Либроком, 2013.
13. Плотникова М. В. Метафорическое представление образа любви в поэтическом дискурсе (на материале баллад Франсуа Вийона и их переводов на русский язык) // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 2012. № 3. С. 342-350.
14. Филлиппс Л. Дж. Дискурс-анализ: теория и метод. Харьков : Гуманит. Центр, 2004.
15. Хинске Н. Между Просвещением и критикой разума. Этюды о корпусе логических работ Канта. М. : Культурная революция. 2007.
16. Bally Ch. Traité de stylistique française. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1950.
17. Dépecker L. Entre signe et concept. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle, 2002.

18. Fauconnier G., Turner M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New-York : Basic works, 2002.
19. Gaudin F. *Terminologie: l'ombre du concept* // Meta. Montreal: Les presses de l'Université de Montreal. 1996. Vol. XLI. № 4. P. 604-621.
20. Oliveira I. *La métaphore terminologiques sous un angle cognitive* // Meta. Montreal: Les presses de l'Université de Montreal. 2005. URL: <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019923ar.pdf>.
21. Oliveira I. *Pour une approche de la métaphore terminologique* // La banque des mots. 2006. № 72. P. 59-71.
22. Rossi M. *Métaphores terminologiques: fonctions et statut dans les langues de spécialité* // SHS Web de conferences. 2014. Vol. 8. P. 713-724.
23. Thiele C. *Anatomie et physiopathologie humaines*. Bruxelles : Editions De Boeck. 2010.
24. Vandaele S. et al. *La conceptualisation métaphorique en biomedicine: indices de conceptualisation et réseaux lexicaux* // Glottopol. 2006. № 8. P. 73-94.

#### REFERENCES

1. Alekseeva L. M., Mishlanova S. L. *Meditinskiy diskurs: teoreticheskie osnovy i printsipy analiza*. Perm' : PGU. 2002.
2. Buzheninov A. E. *Termin kak informatsionno-ponyatiynaya struktura* // *Sovremennye nauchnye issledovaniya: metodologiya, teoriya i praktika : mat-ly IV Mezhd. nauch.-prakt. konf. (M., 22 sent. 2014)*. M. : Grifon. 2014. S. 144-150.
3. Buzheninov A. E. *Pod"yazyk gomeopatii v kategorial'nom osveshchenii (na materiale russkogo i frantsuzskogo yazykov) : dis. ...kand. filol. nauk*. Ekaterinburg, 2013.
4. Golovanova E. I. *Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie*. M. : Flinta : Nauka, 2011.
5. Dekart R. *Chelovek*. M. : Praksis, 2012.
6. Drozdova T. V. *Kognitivnye osnovaniya neskol'koslovnnykh terminologicheskikh nominatsiy* // *Vestnik Mosk. gos. lingvistich. un-ta*. 2010. № 6.
7. Drozdova T. V. *Terminoobrazovanie s pozitsiy kognitivnoy lingvistiki* // *Vestnik Chelyabinsk. gos. un-ta*. 2013. № 31 (322). S. 32-34.
8. Isaeva E. V., Mishlanova S. L. *Metaforicheskoe modelirovanie raznykh tipov znaniya v diskurse komp'yuternoy bezopasnosti*. Perm' : Perm. gos. nats. issled. un-t. 2014.
9. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem*. M. URSS Editorial. 2004.
10. Nikiforova S. A. *Freymovaya struktura religioznogo termina kak kognitivnaya osnova kal'kirovaniya kompozita v drevnerusskom yazyke* // *Vestnik Udmurtsk. un-ta*. 2008. № 5-3. S. 133-138.
11. Novodranova V. F. *Metody kognitivnogo analiza v issledovaniyakh yazykov dlya spetsial'nykh tseley* // *Terminologiya i znanie : mat-ly III Mezhdunar. simpoziuma (M., 8-10 iyunya 2012 g.)*. M., 2013. S. 11-19.
12. Pinker S. *Substantsiya myshleniya. Yazyk kak okno v chelovecheskuyu prirodu*. M. : Librokom, 2013.
13. Plotnikova M. V. *Metaforicheskoe predstavlenie obraza lyubvi v poeticheskom diskurse (na mat-riale ballad Fransua Viyona i ikh perevodov na russkiy yazyk)* // *Vestnik Chelyabinsk. gos. ped. un-ta*. 2012. № 3. S. 342-350.
14. Fillipps L. Dzh. *Diskurs-analiz: teoriya i metod*. Khar'kov : Gumanit. Tsentri, 2004.
15. Khinske N. *Mezhdru Prosveshcheniem i kritikoy razuma. Etyudy o korpuse logicheskikh rabot Kanta*. M. : Kul'turnaya revolyutsiya. 2007.
16. Bally Ch. *Traité de stylistique française*. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1950.
17. Dépecker L. *Entre signe et concept*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle, 2002.
18. Fauconnier G., Turner M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New-York : Basic works, 2002.
19. Gaudin F. *Terminologie: l'ombre du concept* // Meta. Montreal: Les presses de l'Université de Montreal. 1996. Vol. XLI. № 4. P. 604-621.
20. Oliveira I. *La métaphore terminologiques sous un angle cognitive* // Meta. Montreal: Les presses de l'Université de Montreal. 2005. URL: <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019923ar.pdf>.
21. Oliveira I. *Pour une approche de la métaphore terminologique* // La banque des mots. 2006. № 72. P. 59-71.
22. Rossi M. *Métaphores terminologiques: fonctions et statut dans les langues de spécialité* // SHS Web de conferences. 2014. Vol. 8. P. 713-724.
23. Thiele C. *Anatomie et physiopathologie humaines*. Bruxelles : Editions De Boeck. 2010.
24. Vandaele S. et al. *La conceptualisation métaphorique en biomedicine: indices de conceptualisation et réseaux lexicaux* // Glottopol. 2006. № 8. P. 73-94.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 821.112.2(436) (Шницлер А.)  
ББК ШЗЗ(4Авс)6-8,4

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### Дубах Татьяна Михайловна,

магистр, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: romt2@list.ru

#### ОБРАЗ ГРИЗЕТКИ В МАЛОЙ ПРОЗЕ А. ШНИЦЛЕРА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** венский модерн; «Молодая Вена»; социальный тип; гризетка; речевой портрет; диалект; тема маленького человека.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена прозаическому наследию Артура Шницлера (1862-1931), который наряду с Ф. Зальтеном, Х. фон Гофмансталем, П. Альтенбергом, Р. Беер-Хофманом и Л. фон Андрианом входил в объединение литераторов «Молодая Вена». Появление данной группы поэтов может считаться точкой отсчета литературного венского модерна, где А. Шницлер бесспорно занимает особое место, так как он не только особым образом реализует эстетическую программу объединения, но и тонко фиксирует социальный портрет эпохи. В своих произведениях А. Шницлер создает красочные портреты современников, которые, как правило, представляют собой определенные социальные типы. Одним из таких типизированных образов является образ гризетки («süßes Mädel»), литературное рождение которого многие зарубежные авторы связывают с именем автора. Образ гризетки раскрывается в прозе А. Шницлера не только в мастерски точном изображении картины жизни таких девушек, но и посредством описания речевого портрета героинь, который изобилует обиходными, а также отчасти диалектными словами и выражениями. Внимание автора к такому симптоматичному для социальной реальности Вены начала XX в. персонажу сигнализирует о важном отличии прозы А. Шницлера от произведений других «младовенцев». Зачастую в произведениях репрезентантов «Молодой Вены» в качестве главного героя выступает скучающий аристократ, а место действия перенесено в кофейню, загородный дом или на курорт. А. Шницлер в свою очередь отходит от данной тенденции, помещая в центр повествования простую девушку из непривилегированных слоев общества с ее многочисленными проблемами и бесхитростными фантазиями.

### Dubakh Tat'yana Mikhaylovna,

Master's Degree Student, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### IMAGE OF A "CUTE GAL" IN A. SCHNITZLER'S NOVELS

**KEYWORDS:** The Viennese Modernism; "Young Vienna"; social stereotype; "cute gal"; speech portrait; dialect; the theme of a little man.

**ABSTRACT.** The article dwells on the prose of A. Schnitzler who founded the circle of young literati "Young Vienna" ("Junges Wien") together with F. Salten, H. von Hofmannsthal, R. Beer-Hofmann and L. von Andrian. The appearance of this group marks the beginning of Viennese Modernism, in which A. Schnitzler plays an important role, because he does not only reveal the aesthetic-literary program of these young writers in an individual and distinctive manner, but also draws an accurate and truthful portrait of the epoch. His protagonists are his contemporaries who represent specific social stereotypes, one of them is a "cute gal" ("süßes Mädel"), the literary image of whom is traditionally associated with A. Schnitzler. The typology of these poor girls is not only visible in the description of their life, but also in their language which abounds in everyday and often dialectical words and expressions. The author's attention to such a symptomatic for that period social character marks the distinction of A. Schnitzler's prose from that of other authors of the "Young Vienna", who prefer to put a blasé aristocrat in the center of the storyline and use a Viennese Coffeehouse, a mansion or a glamorous health resort as a setting. A. Schnitzler moves away from this tendency and places a "cute gal" from non-privileged social groups and with numerous problems and simple fantasies into the center of narration.

В начале XX в. в интеллектуально заряженной атмосфере Вены выделилась группа литераторов «Молодая Вена», творчество которых явилось не только точкой отсчета венского модерна, но и прорывом европейского модернизма. Помимо буржуазного происхождения и необходимости справиться с еврейским наследием предков «младовенцев» А. Шницлера, Ф. Зальтена, Х. фон Гофмансталя, П. Альтенберга, Р. Беер-Хофмана и Л. фон Андриана объединяла любовь к столице Австрийско-Венгерской монархии. Протоколист берлинской богемы Ю. Баб и венец В. Хандль в «Сравнительной истории

культуры двух главных немецких городов» – Вены и Берлина – справедливо подчеркивают, что ни один из вышперечисленных поэтов «не мыслил свою жизнь вне Вены». Поэтому материалом венского модерна «вновь и вновь оказывался» этот обладающий имперской роскошью город [3, с. 17].

Не вызывает сомнения то, что А. Шницлер создавал красочные «портреты» своих современников, которые, представляя собой определенные социальные типы [4, с. 172-212], зачастую переходили из произведения в произведение. Одним из таких типов является образ гризетки («süßes Mädel»), полу-

чивший дефиницию в автобиографии автора «Jugend in Wien» («Молодость в Вене»): гризетка – это «прототип венки, прелестный образ. <...> Она одета просто, у нее плывущая походка, звонкий голос, речь вибрирует естественным диалектом. <...> „Молодость дается один раз“, – выражает она равнодушным пожатием плеч. „Ничего нельзя пропустить“, – думает она» [5, s. 111.]. Й.М. Фишер подчеркивает, что литературное рождение «süßes Mädel» в рамках немецкоязычного пространства произошло именно в творчестве А. Шницлера (в сцене «Рождественские покупки» из драматического цикла «Анатоль») [6, s. 142].

Необходимо отметить, что появление социального типа гризетки являлось плодом сексуальной морали буржуазного общества на рубеже веков. Обеспеченные кавалеры, заинтересованные в выгодной партии, предпочитали жениться исключительно на девушках из их общества. Гризетки же являлись для таких господ приключением, свободным от любых обязательств [1; 2].

Главный герой из новеллы «Убийца» – «ни в чем не нуждающийся молодой человек, доктор права» – предпочитает общество девушки невысокого происхождения. Желая проводить с ней время, когда ему заблагорассудится, он вынуждает ее оставить работу в магазине. Однако со временем эта любовная афера начинает ему надоедать, и он все чаще выходит в свет, где однажды знакомится с дочерью фабриканта. Видя в этой встрече перспективу дальнейшей прочной связи, соответствующей ему по статусу и благосостоянию, он начинает воспринимать отношения с Элизой как оковы, от которых стремится избавиться. Плачевный итог неудавшейся попытки выдает заголовок рассказа [7].

Гризетки в Вене начала XX в. зарабатывают себе на жизнь шитьем, работой в магазине или пением в хоре. Они живут в очень скромных условиях в предместьях столицы и считают необыкновенным счастьем на какое-то время вырваться из своей привычной среды. Так, курортный врач Греслер из одноименного рассказа А. Шницлера, пытаясь произвести впечатление на Катарину, приглашает ее в театр [8]. А Тереза – гризетка из новеллы «Самая близкая» – предпочитает прогулки по Рингу времяпрепровождению дома, куда никогда не заглядывает солнце. Пользуясь отсутствием своего молодого любовника, который находится за городом с родителями, она легкомысленно начинает новую аферу, заканчивающуюся для нее трагически [9].

Удивительно, как описываемые А. Шницлером судьбы героинь похожи друг на друга: раннее половое созревание, не-

скончаемый хоровод любовников, разбитое сердце. Гризетки открыто делятся с окружающими перипетиями своих судеб в надежде, что когда-нибудь найдется тот, кто их услышит. Болью и одиночеством пронизан рассказ Леонсе, который передает Матильде из новеллы «Греческая танцовщица»: «Что только не выпадает на долю такой бедной девушки, что только не приходится ей пережить! Часто читаешь о таких вещах, но, когда о них слышишь, как о чем-то вполне реальном, от женщины, которая сидит рядом, это оставляет особое впечатление. Я еще кое-что припоминаю. В пятнадцать лет ее кто-то соблазнил и бросил. Потом она была натурщицей. Она была и статисткой в маленьком театре. Какие вещи она рассказывала нам о директоре!.. Я вскочила бы и убежала, если бы уже не захмелела немного от шампанского... Затем она влюбилась в студента-медика, занимавшегося анатомией, за ним она иногда заходила в морг... или даже оставалась с ним там... нет, невозможно повторить все то, что она нам рассказывала! Конечно, медик ее тоже покинул. Но этого она не хотела пережить, именно этого! И она покончила с собой, то есть пыталась это сделать. Она сама потешалась над этим... и в каких выражениях!» (перевод С. Гаврина) [10, s. 32].

Не подлежит сомнению, что Жозефина из новеллы «Маленькая комедия» является инвариантом образа шницлеровской гризетки. Жозефина (или, как она сама себя называет, Пепи) родом из предместья. Она играла в театре, где у нее было много поклонников. Сделав карьеру актрисы, героиня добила финансовое благосостояния не в последнюю очередь за счет богатых покровителей [11]. Похожую судьбу с ней разделяют Альбина Бландина из новеллы «Бенефис» [12], Вильгемина из новеллы «Мертвый Габриель» [13], Клер из новеллы «Судьба барона фон Ляйзенбо» [14], госпожа Рихошек из рассказа «Игра на рассвете» [15] и Фортуната из рассказа «Фрау Беата и ее сын» [16].

И хотя театральная карьера некоторых из этих героинь осталась в прошлом, они не перестали быть актрисами. Игра является важным и абсолютно органичным элементом их жизни. Так, Жозефина уже наперед знает, как разыграть комедию перед расставанием с наскучившим любовником. От скуки она решает раскрасить свой досуг и затевает новую игру.

Переодевшись простой девушкой из предместий, Пепи отправляется в Пратер на поиски приключений. Примечательно, что это превращение не составляет для Пепи особого труда. Несмотря на бриллианты и дорогие туалеты Жозефина осталась все той же гризеткой, не очень образованной и

слегка легкомысленной. Индикатором ее происхождения, равно, как и в случае с другими вышеупомянутыми героинями, является речь, пестрящая обиходными выражениями. В отношении Вильгемины из новеллы «Мертвый Габриель» таким показателем служит отсутствие хороших манер. Она не приглашает поздних посетителей к столу и спокойно ужинает в их присутствии.

Затя Жозефины оборачивается успехом, потому как она встречает своего двойника противоположного пола – Альфреда фон Вильмерса. Двойничество проявляется в том, что для Альфреда элемент игры обладает первостепенным значением. Притворившись простым поэтом, герой испытывает обманчивое ощущение того, что наконец-то спадает та маска, которую он привык носить в обществе. Скучающий аристократ, испробовавший многое и успевший пресытиться жизнью, представляет собой не только излюбленный прототип шницлеровского бонвивана, но и обладает явно автобиографичными чертами. В «Молодости в Вене» А. Шницлер откровенно описывает свой образ жизни в годы учебы в университете. Он предпочитает не тратить время на занятия и окунается с головой в сменяющиеся друг друга любовные приключения, скачки и игру в бильярд [5, s. 99, 117-123, 127].

Альфред и Жозефина, имеющие большой опыт в искусстве игры, используют свои навыки в совместной комедии под названием «Гризетка и поэт». Альфред подписывает письмо к Теодору как «молодой любовник», а Жозефина торопится закончить письмо к Хелене, так как через час будет «снова ее выход». Оба героя мастерски инсценируют настроение. Являясь центральным понятием эпохи, настроение представляет собой наркотик для вялых нервов и «выцветших» ощущений.

Вместе с тем, те чувства, которые персонажи испытывают друг к другу, – это лишь искусная игра. Они ощущают не нежность, она «своего рода нежность», не сострадание, а «своего рода сострадание». Не удивительно, что их комедия вскоре подходит к концу. Финальную точку ставит совместное путешествие в гостиницу в окрестностях Вены, где обоим становится скучно друг с другом. После этой поездки Жозефина в письмах к Хелене больше не признается в чистой любви к бедному художнику, а говорит о «выгодном приобретении» и об «оправдании своих расходов», разоблачая потребительский характер своих отношений с мужчинами. А Альфред пытается повернуть фиаско в свою пользу и, надев маску циника, делится с Теодором своим желанием, «улыбаясь, исчезнуть за кулисами». Не вызывает сомнения то, что А. Шницлеру, как никакому другому автору

«Молодой Вены», удалось разоблачить позерство эпохи *fin de siècle*.

Другим выбивающимся из общей картины примером гризетки служит Леопольдина из рассказа «Игра на рассвете». Взяв оборот состояние своего супруга, она умело обращает его в инвестиции, являя собой успешный образец женской эмансипации, к которой в Вене на рубеже веков начали стремиться многие представительницы «слабого» пола. Свой дом она превратила в бюро, а отношения с мужем – в условия контракта. Леопольдина – независимая и самодостаточная женщина, которая смогла подчинить мужчину и стать абсолютно свободной. Внутренние перемены героини органично дополняют внешние. Она больше не выглядит как бедная гризетка, а, как отмечает герой Вилли Касда, вполне похожа на девушку из буржуазных кругов [15].

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что образ гризетки раскрывается в прозе А. Шницлера не только в изображении ее жизни, но и посредством речевого портрета, который изобилует обиходными, а также отчасти диалектными словами и выражениями. Ярким примером служит Терезе – героиня новеллы «Самая близкая». По ее речи можно сразу распознать жительницу предместий: «*Aber daß mich einer anred't, das is' mir schon lang net passiert. Freilich, es is' auch eine Seltenheit, daß ich so allein auf der Straße geh', am Abend. Bei Tag freilich, da is' 's was anderes – no, nicht wahr? – bei Tag hat man doch immer was in der Stadt zu tun?*» («Уже давно не было такого, чтобы кто-нибудь со мной заговорил. Правда, я и не так уж часто гуляю одна вечером. Вот днем – другое дело, не так ли? – днем в городе всегда найдется какое-нибудь занятие» (перевод мой – Т. Д.)) [9, s. 60.]. В ходе беседы с Густавом она не перестраивается на более литературный вариант, потому как он ей не известен, и продолжает беседу в этом же ключе.

Необходимо подчеркнуть, что поэты «Молодой Вены» – и это отличает их от литераторов берлинского модерна – жили вдали от социальной реальности рабочих кварталов и промышленных фабрик предместий. В действительности они не имели представления о жизни социальных низов, так как никогда непосредственно не соприкасались с этим миром. Эстетизированное восприятие искусства, свойственное «младовенцам», препятствовало погружению в социальную проблематику, что определило специфику изображения персонажей. Как правило, в произведениях репрезентантов «Молодой Вены» в качестве главного героя выступает скучающий аристократ, а место действия перенесено в кофейню, загород-

ный дом или на курорт. А Шницлер в свою очередь отходит от данной особенности, помещая в центр повествования простую вен-

скую девушку с ее многочисленными проблемами и бесхитротными фантазиями.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Джонстон У. М. Австрийский Ренессанс с. Перевод осуществлен с английского издания. М. : Моск. школа политических исследований, 2004.
2. Ehrlich A. «Die k. u. k. Mutzenbacherin» in der Ära Kaiser Franz Josephs // Auf den Spuren der Josefine Mutzenbacher. Eine Sittengeschichte von den Römern bis ins 20. Jahrhundert. Wien : Amalthea Signum Verlag GmbH, 2005.
3. Niefanger D. Produktiver Historismus: Raum und Landschaft in der Wiener Moderne Studien zur deutschen Literatur. Tübingen : Max Niemeyer Verlag GmbH & Co., 1993.
4. Ritz S. Der Österreich-Begriff in Schnitzlers Schaffen. Wien : Praesens, 2006.
5. Schnitzler A. Jugend in Wien. Eine Autobiographie. Frankfurt a/M : Fischer, 1981.
6. Fischer J. M. Fin de Siècle. Kommentar zu einer Epoche von Jens Malte Fischer. München : Winkler Verlag, 1978.
7. Schnitzler A. Der Mörder // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
8. Schnitzler A. Doktor Gräsler, Badearzt // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
9. Schnitzler A. Die Nächste // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
10. Schnitzler A. Die griechische Tänzerin // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
11. Schnitzler A. Die kleine Komödie // Das erzählerische Werk. Bd 1. Frankfurt a/M. : Fischer, 1979.
12. Schnitzler A. Der Ehrentag // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
13. Schnitzler A. Der tote Gabriel // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
14. Schnitzler A. Das Schicksal des Freiherrn von Leisenbogh // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
15. Schnitzler A. Spiel im Morgengrauen // Das erzählerische Werk. Band 6. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
16. Schnitzler A. Frau Beate und ihr Sohn // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.

### REFERENCES

1. Dzhonston U. M. Avstriyskiy Renessan s. Perevod osushchestvlen s angliyskogo izdaniya. M. : Mosk. shkola politicheskikh issledovaniy, 2004.
2. Ehrlich A. «Die k. u. k. Mutzenbacherin» in der Ära Kaiser Franz Josephs // Auf den Spuren der Josefine Mutzenbacher. Eine Sittengeschichte von den Römern bis ins 20. Jahrhundert. Wien : Amalthea Signum Verlag GmbH, 2005.
3. Niefanger D. Produktiver Historismus: Raum und Landschaft in der Wiener Moderne Studien zur deutschen Literatur. Tübingen : Max Niemeyer Verlag GmbH & Co., 1993.
4. Ritz S. Der Österreich-Begriff in Schnitzlers Schaffen. Wien : Praesens, 2006.
5. Schnitzler A. Jugend in Wien. Eine Autobiographie. Frankfurt a/M : Fischer, 1981.
6. Fischer J. M. Fin de Siècle. Kommentar zu einer Epoche von Jens Malte Fischer. München : Winkler Verlag, 1978.
7. Schnitzler A. Der Mörder // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
8. Schnitzler A. Doktor Gräsler, Badearzt // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
9. Schnitzler A. Die Nächste // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
10. Schnitzler A. Die griechische Tänzerin // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
11. Schnitzler A. Die kleine Komödie // Das erzählerische Werk. Bd 1. Frankfurt a/M. : Fischer, 1979.
12. Schnitzler A. Der Ehrentag // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
13. Schnitzler A. Der tote Gabriel // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
14. Schnitzler A. Das Schicksal des Freiherrn von Leisenbogh // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
15. Schnitzler A. Spiel im Morgengrauen // Das erzählerische Werk. Band 6. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
16. Schnitzler A. Frau Beate und ihr Sohn // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 811.111'42:821.111(73)-34(Баум Л. Ф.)  
ББК Ш143.21-51+Ш143.21-006.3

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20, 13.00.02

### Кузина Юлия Викторовна,

ассистент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: kuzina85@mail.ru.

## ЭЛЕМЕНТЫ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ С ПОЗИЦИЙ АНАЛИЗА ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ Л. Ф. БАУМА «УДИВИТЕЛЬНЫЙ ВОЛШЕБНИК СТРАНЫ ОЗ»)<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингвокультурная компетенция; фольклорный текст; филологический анализ текста; лингвокультурный подход; концепт; модельная личность американской лингвокультуры; Супермен; лексема; дефиниционный анализ; национальная специфика.

**АННОТАЦИЯ.** Основой для данной статьи служит сопоставительное лингвокультурологическое исследование культового произведения американской литературы – сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник страны Оз». Ключевым понятием данной статьи является лингвокультурный типаж – одна из неотъемлемых составляющих, значимая для понимания той или иной лингвокультуры. В ходе данного исследования было установлено, что в художественных образах персонажей сказочной повести нашел воплощение ряд таких лингвокультурных типажей, как Супермен, Рыцарь, Чудак и др. Супермен, которому и посвящена данная статья, является ключевым типажом американской лингвокультуры. Он сформировался как закономерное продолжение череды персонажей американских народных сказок – образов сильных, волевых, отважных первопроходцев – покорителей американского континента. Данный образ пользуется большой популярностью и получает все новые репрезентации в американском кино и литературе. Супермен может быть назван модельной личностью американской лингвокультуры, в некотором смысле примером для подражания в глазах американцев. Для выявления в тексте произведения лингвокультурных типажей была применена комплексная методика анализа текста, разработанная в русле лингвокультурологического подхода. Методика сочетает в себе методы структурной лингвистики, когнитивистики и культурологический анализ и может быть применена в качестве современной методики в рамках преподавания дисциплины «Подходы к филологическому анализу текста». Выявление лингвокультурных элементов в тексте иноязычных фольклорных и авторских литературных произведений способствует формированию и развитию лингвокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.

### Kuzina Yuliya Viktorovna,

Assistant Lecturer of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## PHILOLOGICAL TEXT ANALYSIS: LINGUO-CULTURAL APPROACH

**KEYWORDS:** linguo-cultural competence; folklore text; philological text analysis; linguo-cultural approach; concept; model personality of American culture; linguo-cultural type of Superman; lexeme; definitional analysis; national specificity.

**ABSTRACT.** The article is based on a comparative linguo-cultural study of the iconic work of American literature "The Wonderful Wizard of Oz" by L. F. Baum. The key concept of the study presented in the article is the linguo-cultural type – one of the essential components relevant for understanding of a particular linguo-culture. The study reveals that a number of linguo-cultural types are represented in the genre of fairy tale. One of them is Superman – a key image of American linguo-culture. This image emerged as a logic continuation of a series of characters of American folk tales – strong, willful, brave and cool-headed pioneers who explored North America. This image is extremely popular and constantly gets new representations in American cinema and literature. Superman may be considered as a model American personality, as a role model for many Americans. A complex method of text analysis was developed in the course of the study. This method combines the methods of structural linguistics, cognitive science, and cultural analysis and can be used as a modern method in teaching the course of "Approaches to Philological Text Analysis". Identifying linguo-cultural elements in the text of foreign folklore and authored literary works contributes to the formation and development of the linguo-cultural competence of future teachers of a foreign language.

**В** настоящее<sup>1</sup> время большое внимание уделяется лингвокультурологическим исследованиям, поскольку в современном мультикультурном мире проблемы изучения языка как одного из важнейших

показателей культуры являются наиболее актуальными. Современные образовательные стандарты формулируют новый социальный заказ – не только обучать иностранному языку как средству общения, но и формировать многоязычную личность, вошедшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовой к межкультурному общению [10, с. 12].

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

Лингвокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции студентов. Встречается большое количество различных определений данной компетенции, содержание которых варьируется в той или иной степени. К таковым относятся «культурная компетентность» Ю. Е. Прохорова [14] и «культурно-языковая компетенция» В. Н. Телии [17], лингвокультурологическая компетенция В. В. Воробьева [4] и «культурно-языковая компетентность» В. А. Масловой [9].

Общим для представленных терминов является представление о языке не только как о системе знаков, но как о неотъемлемой составляющей культуры народа.

Одной из дисциплин, способствующих формированию лингвокультурной компетенции, является «Филологический анализ текста». Материалом для анализа выступают, как правило, произведения художественной литературы.

Особое место в культуре того или иного народа занимает фольклор, одним из центральных жанров которого является сказка. Сказка отражает народное мировосприятие, в ней представлены основные морально-этические ценности народа, то, что принято называть его «корнями» или «душой» [5, с. 5].

Фольклорные традиции обладают большой устойчивостью, и сохраняются в произведениях художественной литературы, придавая им национальное своеобразие.

Виднейший исследователь фольклора В. Я. Пропп вскрыл сюжетное единообразие фольклорной сказки. Согласно его точке зрения, постоянными, устойчивыми элементами сказки служат функции действующих лиц, независимо от того, кем и когда они выполняются. Функция, по В. Я. Проппу, – это поступок действующего лица, определяемый с точки зрения его значимости для хода действия [13, с. 32]. Они образуют основные составные части сказки. Число функций, известных волшебной сказке, ограничено, и их последовательность всегда одинакова. Все волшебные сказки однотипны по своему строению.

Исследователь выделил 31 функцию, каждая из которых вбирает в себя целый срез сказочного мира. Эти функции распределяются среди семи персонажей, каждый из которых играет строго определенную роль. Таким образом, В. Я. Пропп определил волшебную сказку, двояко: это «рассказ, построенный на правильном чередовании приведенных функций в различных видах» и «сказка, подчиненная семиперсонажной схеме» [там же, с. 126].

С точки зрения прототипического подхода, оформившегося в русле когнитивной лингвистики, фольклорная сказка выступает

прототипом сказки литературной, или авторской. В становлении жанра литературной сказки основная моделирующая роль принадлежит единицам, формирующим когнитивную схему жанра-прототипа, которые в текстах авторских сказок функционируют как интертекстуальные фреймы. К единицам композиционного уровня относятся обрамляющие формулы, к единицам сюжетного уровня – персонажная схема и сюжетные функции [15, с. 16].

Безусловно, авторская сказка во многом отлична от фольклорной. Так, например, авторская сказка стремится к психологизму, поскольку является продуктом индивидуального, а не коллективного творчества. Образы авторской сказки прорисованы намного детальнее, а ее сюжетам характерно большее разнообразие.

Если фольклорная сказка происходит из обряда, то литературной сказке свойственно игровое начало. Б. А. Бегак, М. С. Петровский, В. А. Рогачев считают, что игра – это структурообразующий фактор, соединяющий все идейно-художественные уровни текста: детское, фольклорное и собственно авторское начала [2; 12; 16]. При этом игровая атмосфера создается взаимодействием игровых элементов как в повествовательной структуре, так и в хронотопе, ассоциативном фоне, интонационно-речевой организации литературной сказки. Это умение «заставить работать» традиционные элементы народно-сказочной структуры в исторически и художественно иной для них системе авторского творчества – отличительная жанровая особенность именно литературной сказки [3, с. 13].

Л. В. Овчинникова дает следующее определение литературной сказки: это многожанровый вид литературы, реализуемый в бесконечном многообразии произведений различных авторов. В каждом из жанровых типов литературной сказки своя доминанта (гармоничный миробраз, приключение, воспитательный аспект) [11, с. 194].

Тем не менее, В. П. Аникин отмечает: «Сказки писателей слились в сознании людей всех поколений со сказками народа. Это происходит потому, что каждый писатель, каким бы оригинальным ни было его собственное творчество, ощущал свою связь с фольклором» [1, с. 25]. Иными словами, авторская сказка, несмотря на ряд трансформаций, сохраняет в себе черты фольклорной, в равной степени передавая народные представления об окружающем мире и человеке, составляющих основу национальной картины мира.

Таким образом, филологический анализ текстов как фольклорных, так и авторских сказок является универсальным средством формирования у студентов представления о культуре народа-носителя изучаемого язы-

ка, способствуя формированию их лингвокультурной компетенции. Национальный колорит сказки позволяет студентам глубже проникнуть в культуру народа-носителя изучаемого языка, понять его ценностные установки.

Одним из методов лингвокультурологического анализа текста является выявление в художественном тексте ключевых лингвокультурных концептов, свойственных той или иной культуре. Разновидностью лингвокультурного концепта является лингвокультурный типаж. Согласно определению В. И. Карасика, это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации [7, с. 49].

Понятие «лингвокультурный типаж» уточняется по признакам яркости и оценочного знака: яркий лингвокультурный типаж (модельная личность) – неяркий лингвокультурный типаж и положительный лингвокультурный типаж – отрицательный лингвокультурный типаж [8, с. 228]. Лингвокультурные типажии обладают способностью воплощаться в персонажах художественного произведения.

Аксиологическая составляющая лингвокультурного типажа позволяет судить о ценностях, присущих народу-носителю той или иной лингвокультуры. Так, яркий лингвокультурный типаж, или модельная личность, – это культурогенный фактор развития общества, поскольку ее главная характеристика – установление ценностных ориентиров поведения [там же, 227].

Выявление лингвокультурных типажии в тексте художественного произведения требует использования собственно лингвистических методов исследования, таких как дефиниционный анализ, с привлечением историко-культурных, этимологических и лингвокультурологических данных.

Так, одним из ярких лингвокультурных типажии англоязычной лингвокультуры является Супермен. В ряду его неотъемлемых характеристик указываются особая физическая сила и демонстративный тип поведения [6, с. 57]. Данный лингвокультурный типаж был соотнесен нами с персонажем сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник страны Оз». Проанализируем ряд фрагментов текста данного художественного произведения, посвященных созданию образа данного персонажа.

«...*They turned and walked through the forest a few steps, when Dorothy discovered something shining in a ray of sunshine that fell between the trees...*»

«...*My body **shone** so brightly in the sun that I felt very proud of it...*» [18].

Обратившись к лексикографическим источникам, приведем толкования лексемы *shine*:

- to emit or reflect light; be radiant or bright with light; gleam; glow [19];
- 1) to emit rays of light 2) to be bright by reflection of light [20];
- 1) to give forth or glow with light; shed or cast light; 2) to be bright with reflected light glisten; sparkle [21].

Все приведенные дефиниции содержат в себе значение «светиться» или «отражать свет», «сверкать», «блестеть». Иными словами, данный персонаж имеет «блестящую наружность». Кроме того, репрезентации образа Супермена (в художественных и анимационных фильмах, комиксах и т. д.), демонстрируют, что Супермен, как правило, является публике в окружении светящегося ореола.

Железный Дровосек чрезвычайно доволен своим внешним видом и гордится им:

**proud of**

- highly pleased with or exulting in [19];
- feeling pleasure or satisfaction over something regarded as highly honorable or creditable to oneself [21].

Сделанный из металла, персонаж панически боится заржаветь и тщательно ухаживает за своим телом, а иногда его «обслуживают» другие:

«...*Before they went to see Glinda ... the Woodman **polished** his tin and **oiled** his joints...*»

«...*Others **polished** the blade until all the rust was removed and it glistened like **burnished** silver...*» [18].

Помимо прямого значения лексемы *polish* «полировать, придавать блеск и гладкость посредством трения», данная лексема имеет и переносное значение – «совершенствовать, улучшать»:

**polish**

- a) to improve or refine (someone or someone's manners, appearance, etc.) as by removing crudeness or vulgarity; b) to complete or embellish (a piece of writing, etc.); finish; perfect [19];
- to bring to a highly developed, finished, or refined state [20];
- to render finished, refined, or elegant [21].

В качестве одного из синонимов выше рассмотренной лексемы приведена лексема *buff*, чье сленговое значение вызывает особый интерес:

**buff** (adj.)

- (slang) physically, often sexually attractive, as by being pleasingly fit and muscular or having a sexually desirable figure [19];

- having a strong, muscular body or form [20];
- (slang) physically attractive; muscular [21].

Согласно толковым словарям американского варианта английского языка, такое сленговое значение возникло именно на основе значения «полировать, совершенствовать, делать привлекательным».

Семантические связи между лексемами *polish* и *buff* значимы для раскрытия образа Железного Дровосека: персонаж неустанно ухаживает за своим телом, «полируя» его. В результате совершенствования его тело становится мускулистым, физически привлекательным, а это является поводом для гордости.

В. И. Карасик в качестве эталона Супермена приводит Арнольда Шварценеггера – культового американского актера, играющего роли Суперменов, и неоднократного чемпиона по культуризму (бодибилдингу) [6, с. 64]. Спортсмен-культурист, обладающий выдающейся мускулатурой, выступает как воплощение Супермена, превосходящего окружающих в физической силе и выносливости. Известно, что представители этого вида спорта большое количество времени проводят перед зеркалом, которое является настоящим объективным мерилем достижений атлета, указывая на изменение объема его мышц. Этот факт указывает, что этим спортсменам свойственен нарциссизм, чрезмерное самолюбование: они гордятся красотой своего тела, обретенной путем упорных тренировок.

Железный Дровосек не только полирует свое тело, но и постоянно смазывает его маслом. Приведем некоторые примеры:

«...When he (the Tin Woodman) had finished, he thanked her kindly and **oiled himself** thoroughly with his jeweled oil-can...»

«...but I kept an **oil-can** in my cottage and **took care to oil myself** whenever I needed it...» [18].

#### to oil

- to smear, lubricate, or supply with oil [19];
- to smear, rub over, furnish, or lubricate with oil [20];

- to smear, lubricate, or supply with oil [21].

Так, образ Железного Дровосека сродни образу бодибилдера или античного атлета, который умащивает свое тело маслом перед соревнованиями.

Лексема *oil* имеет и переносное значение:

- smooth, hypocritical flattery [19];
- unctuous or flattering speech [20];
- unctuous hypocrisy; flattery [21].

Указанные дефиниции лексемы *oil* несут в себе значение лести. Автор сказочной повести намекает на самолюбование персонажа, его лести самому себе, что вполне соответствует склонности бодибилдеров к самолюбанию и нарциссизму. Детали художественного образа Железного Дровосека, выявленные в результате лингвокультурологического анализа текста сказочной повести, могут быть отнесены к любому спортсмену-бодибилдеру, в частности, Арнольду Шварценеггеру – эталонному Супермену.

Образ Супермена возник на почве американской культуры не случайно: данный персонаж сконцентрировал в себе черты героя-одиночки, сильного и негибкого в борьбе с внешними обстоятельствами, который является ее неотъемлемым элементом в силу исторических факторов. Такими были американские колонисты, охотники и фермеры-пионеры, отважно осваивавшие североамериканский континент. Став закономерным продолжением череды американских «супергероев», их собирательным образом данный лингвокультурный типаж является ярким и положительным, модельной личностью, которой стремятся подражать. Следовательно, такие характеристики Супермена, как чрезмерная озабоченность своей внешностью в погоне за сексуальной привлекательностью и самолюбование на грани нарциссизма получают в американской лингвокультуре положительную оценку. Данный вывод является вкладом в лингвокультурную компетенцию, так как отражает ментальность и национальную специфику данного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Гипербола в волшебных сказках // Фольклор как искусство слова. Вып. 3. М. : МГУ, 1975.
2. Бегак Б. А. Правда сказки : очерки. Новосибирск : Детская литература, 1989.
3. Бритаева А. Б. Становление и развитие осетинской литературной сказки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владикавказ, 2008.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М. : РУДН, 2008.
5. Игошина О. А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
6. Иная ментальность / В. И. Карасик, О. Г. Прохвачева, Я. В. Зубкова, Э. В. Грабарова. М. : Гнозис, 2005.
7. Карасик В. И. Коммуникативный типаж: аспекты изучения // Аксиологическая лингвистика: проблемы и перспективы. Волгоград : Волгоградский ун-т, 2004.
8. Карасик В. И. Языковые ключи. Волгоград : Парадигма, 2007.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2010.



10. Молдокматова Н. Т. Формирование лингвокультурной компетенции старших школьников Киргизской Республики в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
11. Овчинникова Л. В. Русская литературная сказка XX века (история, классификация, поэтика) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001.
12. Петровский М. С. Книги нашего детства. М. : Книга, 1986.
13. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Ленинград : Academia, 1928.
14. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : Икар, 1997.
15. Прохорова Л. П. Интертекстуальность в жанре литературной сказки (на материале английских литературных сказок) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2003.
16. Рогачев В. А. Проблемы становления и развития русской советской детской поэзии 20-х годов: Жанрово-стилевые аспекты. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990.
17. Телия В. Н. Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. М. : Языки славянской культуры, 2004.
18. Baum L. F. The Wonderful Wizard of Oz. URL: [http://lib.aldebaran.ru/author/baum\\_l/baum\\_l\\_the\\_wonderful\\_wizard\\_of\\_oz](http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz).
19. Collins Dictionary of American English. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american>.
20. Merriam Webster's Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com>.
21. Random House Dictionary. URL: <http://dictionary.reference.com>.

### REFERENCES

1. Anikin V. P. Giperbola v volshebnykh skazkakh // Fol'klor kak iskusstvo slova. Vyp. 3. M. : MGU, 1975.
2. Begak B. A. Pravda skazki : ocherki. Novosibirsk : Detskaya literatura, 1989.
3. Britaeva A. B. Stanovlenie i razvitie osetinskoj literaturnoj skazki : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Vladikavkaz, 2008.
4. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya. M. : RUDN, 2008.
5. Igoshina O. A. Lingvokul'turologicheskiy analiz fol'klornogo teksta pri obuchenii russkomu yazyku nemetskojazychnykh studentov : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2003.
6. Inaya mental'nost' / V. I. Karasik, O. G. Prokhvacheva, Ya. V. Zubkova, E. V. Grabarova. M. : Gnozis, 2005.
7. Karasik V. I. Kommunikativnyy tipazh: aspekty izucheniya // Aksiologicheskaya lingvistika: problemy i perspektivy. Volgograd : Volgogradskiy un-t, 2004.
8. Karasik V. I. Yazykovye klyuchi. Volgograd : Paradigma, 2007.
9. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya. M. : Akademiya, 2010.
10. Moldokmatova N. T. Formirovanie lingvokul'turnoy kompetentsii starshikh shkol'nikov Kir-gizkoj Respubliki v protsesse obucheniya russkomu yazyku : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
11. Ovchinnikova L. V. Russkaya literaturnaya skazka XX veka (istoriya, klassifikatsiya, poetika) : dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2001.
12. Petrovskiy M. S. Knigi nashego detstva. M. : Kniga, 1986.
13. Propp V. Ya. Morfologiya volshebnoy skazki. Leningrad : Academia, 1928.
14. Prokhorov Yu. E. Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obu-chenii russkomu yazyku inostrantsev. M. : Ikar, 1997.
15. Prokhorova L. P. Intertekstual'nost' v zhanre literaturnoj skazki (na materiale angliyskikh literaturnykh skazok) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2003.
16. Rogachev V. A. Problemy stanovleniya i razvitiya russkoj sovetskoy detskoy poezii 20-kh godov: Zhanrovo-stilevye aspekty. Sverdlovsk : Izd-vo Ural. un-ta, 1990.
17. Teliya V. N. Kul'turnye sloi vo frazeologizmakh i v diskursivnykh praktikakh. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.
18. Baum L. F. The Wonderful Wizard of Oz. URL: [http://lib.aldebaran.ru/author/baum\\_l/baum\\_l\\_the\\_wonderful\\_wizard\\_of\\_oz](http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz).
19. Collins Dictionary of American English. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american>.
20. Merriam Webster's Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com>.
21. Random House Dictionary. URL: <http://dictionary.reference.com>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова

УДК 37.016:81'27  
ББК Ш12/8-9-51

ГСНТИ 16.21.33

Код ВАК 10.02.19; 10.02.04

### **Куренная Анастасия Валерьевна,**

аспирант, кафедра английского языка, методики и переводоведения; ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: 2188921@mail.ru.

### **Шустрова Елизавета Владимировна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: shustrovaev@mail.ru.

## **ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРИКАТУРА КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** графика; креолизованный текст; лингвострановедческая составляющая; мультимодальная метафора; политическая карикатура; прецедентные феномены.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию ряда подходов к исследованию карикатуры как разновидности креолизованного текста. Также рассматриваются вопросы, связанные с применением карикатур при обучении иностранному языку в рамках профессиональных профилей «Иностранный язык» и «Перевод и переводоведение». В статье описан опыт использования такого графического материала при ознакомлении с источниками прецедентности, характерными для англоговорящих стран, в первую очередь, Великобритании и США. Предметом могут быть разные типы прецедентных феноменов, включая прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена, персонажи фольклора и литературы в преломлении на конкретных людей, ситуации, языковые средства, экстралингвистический, дискурсивный фон, сбои перевода и причины переводческих неудач. Отправные теоретические положения иллюстрируются в данной статье на материале современной американской политической карикатуры на Б. Обаму. Цель такой работы заключается в более глубоком знакомстве учащихся с лингвокультурной спецификой через разные виды текстового и графического материала, что позволяет иначе оценить языковые и дискурсивные факты. В качестве основной использована методология, берущая начало из работ по теории прецедентности. При применении данной методики можно сравнить источники прецедентности в авторском дискурсе и графике, связанной с этим лицом. Другой аспект предполагает классификацию прецедентных феноменов по разным критериям с описанием языковых явлений, формирующих определенную прагматику. При этом в обучающих целях особое внимание стоит уделить словарной информацией с параллельным объяснением источников прецедентности.

### **Kurenaya Anastasiya Valer'evna,**

Post-graduate Student of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory; Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Shustrova Elizaveta Vladimirovna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of the English, Methods of Teaching and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **POLITICAL CARTOON AS A SOURCE OF PRECEDENT-RELATED PHENOMENA IN THE PROCESS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION**

**KEYWORDS:** graphics; creolized text; linguo-cultural data; multimodal metaphor; political cartoon; precedent-related phenomena.

**ABSTRACT.** The paper describes a number of approaches to the study of cartoon as a type of the so-called creolized or multimodal text. The authors demonstrate the way a cartoon may form a very interesting case of study in the process of a second language acquisition as a would-be professional field. The article focuses on the so-called precedent-related phenomena that are traditional for English speaking countries, first of all for the UK and the USA. The subject of investigation is based on the precedent-related phenomena that include precedent texts, precedent quotations, precedent situations and precedent names. The term "precedent" in the context of the article means such references to either texts or people or situations, etc. that are well-known in a certain community and thus attract a number of references becoming a source of allusions and double meanings. What matters here is not only the source of reference as in traditional stylistics but rather the halo of associations that are formed in this case. Yet another case of study is formed by folklore and fiction characters that are projected on real people and real-life situations; linguistic means; discourse background; translation drawbacks and their reasons. Basic theoretical postulates are further illustrated by the material of modern American cartoon including a variety of political references and the image of Barack Obama. The aim of such activities is to give students a better understanding of linguo-cultural specific features with the help of a blend that various texts and graphic means can provide. All this helps to penetrate into both linguistic and reality facts, making them an integral unit. The methods of investigation are borrowed from the precedent-related phenomena theory and the multimodal

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН № 2014/392 (проект № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность»).

metaphor approach. The application of these methodological steps may lead to the comparative studies of the precedent-related phenomena that are favored by this or that politician with the precedent-related phenomena that become part of the political cartoon showing this very politician. Another aspect may be connected with various classifications of precedent-related phenomena combined with the investigation of linguistic data that form additional cognitive effect. When used in classrooms, such activities imply that a great deal of attention is given to the study of transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions combined with the explanation of the sources that gave rise to the precedent-related phenomena.

**В** последнее время в различных областях наблюдается рост «визуального» потока информации, где в качестве отдельного жанра изобразительного искусства (чаще всего графики) выступает карикатура [9, с. 80]. Здесь лидирующую позицию занимает политическая карикатура, которая призвана оказать воздействие на ту или иную аудиторию и «изменить ее отношение к объектам карикатурной оценки за пределами рисованного текста» [1, с. 50]. Под более общей трактовкой термина «карикатура» понимаются «всякое изображение, где сознательно создается комический эффект, соединяются реальное и фантастическое, преувеличиваются и заостряются характерные черты фигуры, лица, костюма, манеры поведения людей, изменяются соотношения их с окружающей средой, используются неожиданные сопоставления и уподобления» [21, т. 1, с. 311-313].

Многие исследователи видят основную цель политической карикатуры в провоцировании смеха, однако здесь необходимо уточнить, что «сатира и юмор не являются ее обязательными элементами» и в неевропейской культуре карикатуры следует рассматривать как «политические знаки» [25, с. 251-272]. Роль центральных объектов в политических карикатурах, как правило, выполняют государственные и политические деятели, а также внешняя и внутренняя политика той или иной страны [23, с. 847-858]. В. А. Алексеев обращает внимание на то, что особую выразительность карикатурному тексту придает разнообразно построенная и организованная информация, «понимаемая в широком смысле как совокупность интеллектуальных, эмоциональных структур, передаваемых читателю и одновременно зрителю печатных СМИ» [2, с. 134].

В большинстве случаев политическая карикатура, как «значимый источник данных о взаимоотношениях между людьми, политическими событиями и властью» [7, с. 132], применяется для «критически целенаправленного», «тенденциозного преувеличения» и акцентирования отрицательных сторон личности самого политика или недостатков его поведения; острокритического осмысления стратегии управления государством или какого-либо общественно-политического явления [14, с. 33].

Многие исследователи также указывают на отчетливый «воспитательный» характер

политической карикатуры, что влечет за собой наше представление о ней, как об орудии пропаганды того или иного образа жизни [24, с. 66-84]. Выступая в роли своеобразного «зеркала», отражающего актуальные шаги, процессы и явления в жизни социума (стереотипы массового сознания, повседневный быт, одежду и нравы представителей культуры), политическая карикатура представляет их в некой «комичной форме», тем самым упрощая процесс осмысления данных событий и адаптируя их к уровню развития аудитории, так как «воздействие на сознание реципиента в основном происходит по визуальному каналу» (текст к подписи минимизирован) [1, с. 48].

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что карикатура не есть явление единичное по своей природе. А. С. Айнутдинов подчеркивает многослойность структуры языка карикатуры [1, с. 50]. Вслед за А. С. Айнутдиновым мы склонны предположить, что в зависимости от аудитории (ее возрастной группы, степени подготовленности, рода деятельности и т. д.) из карикатурных текстов будет извлекаться разный смысл.

Е. А. Артемова в своей работе «Карикатура как жанр политического дискурса» определяет некоторые основные характеристики, присущие данному термину: «Карикатура не имеет цели прямо воздействовать или менять коренным образом взгляды и установки человека, ей скорее свойственно косвенное воздействие» [5, с. 8]. Несмотря на то, что политическая карикатура включает в себя субъективную оценку событий (авторское начало), она не перестает оставаться важным источником информации о социуме, так как несет в себе «след национального коллективного сознания» [там же, с. 9].

В современной методике обучения иностранным языкам «общедидактический принцип наглядности, который сводится к чувственно-наглядным образам лингвистических и экстралингвистических явлений», имеет первостепенное значение [4, с. 241]. Использование карикатуры в качестве средства визуальной наглядности стимулирует функционирование следующих механизмов речевой деятельности: мышление, память, внимание и восприятие. Согласно теории восприятия речи А. А. Леонтьева, «человек, воспринимая по определенным признакам сигнал, устанавливает его значение, а затем

порождает во внутренней речи высказывание в целом, которое и фигурирует в сознании как восприятие. Сходный процесс происходит и при зрительном восприятии» [18, с. 51]. Многие методисты согласны с тем, что использование карикатуры, как одного из типов креолизованных текстов в ходе учебно-воспитательного процесса, способствует устойчивости внимания, развитию образного мышления и зрительной памяти [15]. В данном случае наблюдается комбинирование зрительного и слухового восприятия, что ведет к структурированию и систематизации информации с одной стороны и увеличению скорости восприятия, запоминания материала и понимания речи с другой. А «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» [16, с. 13].

Отличительными признаками карикатуры являются ее «конкретность, доходчивость и сиюминутность» [13, с. 35]. Визуальное воздействие подписи под карикатурой обеспечивается минимумом текста. Для выражения и последующего донесения основной идеи размещается всего лишь несколько слов. «У карикатуры свои законы, своя метафорическая логика, своя система образов. В ней самым дерзким образом совмещается живое с неживым, люди превращаются в зверей, неодушевленные предметы приобретают человеческий облик и речь» [13, с. 34].

В процессе интерпретации иностранных карикатурных текстов зачастую появляются трудности обусловленные тем, что авторы обращаются к элементам, которые являются частями когнитивного пространства родной культуры и, как следствие, неизвестными для представителей иных культур. Среди причин, приводящих к непониманию карикатур (например, комичности ситуации) следует выделить расхождения в системах ценностей и «несовпадение когнитивных баз представителей разных культур» [20, с. 19]. Е. А. Артемова подчеркивает, что «понимание может быть достигнуто лишь в том случае, если сюжет карикатуры основан полностью на элементах, входящих в универсальную когнитивную базу» и иллюстрирует данное утверждение следующими примерами: в основе карикатуры должны быть использованы действительные политические ситуации (вызвавшие большой ажиотаж и получившие широкую распространенность), «проблемные» политические ситуации (актуальные повсеместно), образы известных политических деятелей, официальная или неофициальная го-

сударственная символика и т. д. [6, с. 149]. Многие исследователи указывают на достаточно высокую вероятность неадекватного или ложного восприятия политической карикатуры не только представителями неродной, но также и носителями «своей» культуры (по причине отсутствия полной информации о том или ином событии).

Один из аспектов, традиционно вызывающих трудности при обучении иностранному языку, связан с восприятием и трактовкой прецедентных феноменов (ПФ), в том числе и в карикатуре. При этом теория прецедентности, введенная в научный оборот Ю. Н. Карауловым [17], может дать хорошие результаты не только при исследовании текстового и графического материала, но и при объяснении лингвокультурной специфики.

Как отмечает Е. А. Нахимова, в исследовании прецедентных феноменов (ПФ) можно выделить несколько направлений: грамматическое, структурно-семантическое, стилистическое, риторическое, психолингвистическое, социолингвистическое, ономастическое, лингвокультурологическое, когнитивно-дискурсивное и др. В зависимости от выбранного направления меняется и терминология, которая применяется для обозначения данного явления:

- интертекстема (интертекст, проявление интертекстуальности);
- прецедентный феномен: прецедентное имя, текст, высказывание, ситуация (прецедентный культурный знак, прецедентный концепт);
- историческая (социальная, политическая) или литературная (театральная) метафора;
- текстовая реминисценция;
- логоэпистема;
- элемент вертикального контекста;
- антономазия и аллюзия как разновидности риторических тропов и фигур;
- имя собственное (оним), использованное в значении имени нарицательного (перешедшее в имя нарицательное) [19].

В исследованиях швейцарских ученых, проводимых с опорой на теорию прецедентности Ю. Н. Караулова, используются термины «ксенотекст», «ксеноцитата» [8, с. 43]. Мы будем использовать уже вполне устоявшуюся терминологию, предложенную Д. Б. Гудковым, И. В. Захаренко, В. В. Красных и Д. В. Багаевой, согласно которой прецедентные феномены включают прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена [10; 11; 12].

При применении данной методики можно сравнить источники прецедентности в авторском дискурсе и графике, связанной

с этим лицом, а можно сфокусироваться на классификации прецедентных феноменов по разным критериям с описанием языковых явлений, формирующих определенную прагматику. При этом в обучающих целях особое внимание стоит уделить словарной информации с параллельным объяснением источников прецедентности. Проиллюстрируем один из возможных способов анализа. В качестве конкретного материала мы выбрали американскую карикатуру на Б. Обаму. Что касается возможных типов ПФ, то в рамках этой статьи упор будет сделан на отсылки к прецедентному тексту и высказыванию и отсылки к прецедентному имени.

**Отсылки к прецедентному тексту и высказыванию**

При использовании цитат в карикатуре на Б. Обаму частотны отсылки к музыкальной культуре, кинематографу, фольклору (преимущественно сказкам). Источники в основном американские или хорошо известные в США благодаря экранизации. На рис.1 изображение Б. Обаму в божественном образе сопровождается подписью «His Master's Voice ... Says Go». Здесь используется прием иронии и отсылки к прецедентным ситуациям и текстам, а именно: *his master's voice* (букв. голос его господина или г-спода; голос его хозяина) – это понятие, характерное для Юга США до Гражданской войны. Оно издавна связывалось с системой рабства, которая воспринималась двояко. С одной стороны, это унижения, отсутствие права распоряжаться собой, тяготы труда, с другой – рабовладелец, с точки зрения белых южан, воплощал модель строгого отца, ответственного за своих «детей», т. е. рабов. После Гражданской войны между Севером и Югом и по сей день эта фраза связывается с белыми американцами и несет в основном негативную эмоциональную окраску. Второе значение фразы *His Master's Voice* связано с товарным знаком звукозаписывающей компании «Ар-си-эй Виктор» (RCA Victor). Этот логотип сопровождает изображение собаки, с любопытством заглядывающей в трубу граммофона [22]. *Go* – это не просто повелительное наклонение глагола, это кусочек афроамериканского спиричуэла «Let My People Go». В нем воедино связаны исход евреев и судьба афроамериканцев, т. е. в карикатуре идет ряд достаточно оскорбительных намеков на африканское наследие Б. Обамы. Хотя на самом деле он не потомок рабов, а рожден от свободного кенийца, тем не менее, в стереотипном восприятии ему была бы уготована судьба раба. Ирония этого рисунка в том, что теперь в роли белого господина, хозяина и даже Бога выступает чернокожий

Б. Обама. Теперь он диктует условия, а это неплохой повод для американцев задуматься о том, надо ли следовать этим путем. Если вернуться к спиричуэлу, то, с одной стороны, он вводит мотив «я вас спасу, выведу в Землю Обетованную, только следуйте за мной». С другой стороны – что хорошо для афроамериканца, может не быть благом для белого. А значит, политика Б. Обамы ведет к последствиям, нежелательным для белой Америки. Теперь вспомним о торговом знаке. Б. Обама занимает место трубы граммофона, звукам которого вынуждена с интересом внимать белая аудитория, преданно, подобно зачарованному псу, следуя за голосом своего нового божества. Стоит ли за этим голосом здравый ум, это большой вопрос, судя по иным карикатурным образам (рис. 1, 2).

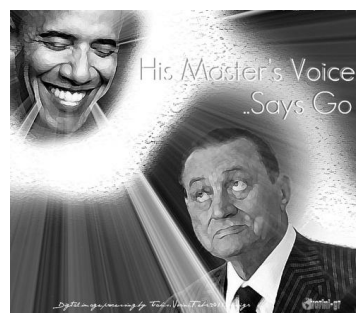


Рис. 1



Рис. 2

На рис.2 в самом низу значится «*expensive hotel*» – «дорогой отель». Что же это за отель? Судя по надписи на входе это отель Афганистан, а судя по фразе «*You can check out any time you like, but...*» – «Вы можете расплатиться и освободить номер в любое удобное для Вас время, но...», это отель «Калифорния» из песни группы «Eagles». Продолжение фразы следующее «Вы можете расплатиться и освободить номер в любое удобное для Вас время, но Вы никогда не сможете покинуть наш отель». И вовсе не потому, что в нем готовы держать постояльцев просто из любви к ним. Речь в песне о человеке, искавшем приют на ночь и забредшем на зов незнакомки в отель «Калифорния», где на самом деле собираются на пир силы

Зла. Очень показателен последний куплет песни «*Last thing I remember, I was running for the door. I had to find the passage back to the place I was before. "Relax!" – said the nightman. "We are programmed to receive. You can check out any time you like, but you can never leave."*» – «Последнее, что я помню, это то, что я кинулся к двери. Мне необходимо было найти выход, вернуться туда, откуда я пришел. "Расслабься!" – сказали мне. "Наш отель устроен так, что мы можем только принимать гостей, вы можете расплатиться и освободить номер в любое удобное для вас время, но вы никогда не сможете покинуть наш отель"». Судя по тому, как сложились дела американского контингента после первых легких побед, и отсутствию иного пути к выходу, кроме как через территорию России, отношения с которой последнее время тоже переживают не лучший период, отель «Афганистан» не скоро распрощается с Б. Обамой. Показательны и аллюзии к оппозиции Добра и Зла, к которой постоянно прибегают в американской политической риторике.

На следующем рисунке (рис. 3) Б. Обама явно рассказывает белым избирателям в лице детей сказку на ночь. О чем же эта сказка? Про тыкву, самую великую тыкву на свете, которая придет и заставит всех республиканцев быть подотчетными Конгрессу. Те в свою очередь сразу получают стимул проводить ответственную политику и найти согласие со своими оппонентами, что в свою очередь сразу сделает законотворчество разумным и эффективным, что в свою очередь восстановит экономику, которая сразу даст миллионы новых рабочих мест, которые обязательно спасут средний класс. Что до сказки, то один ребенок, похоже, сильно сомневается.



Рис. 3

Отсылка к прецедентному тексту здесь заключена в тыквенном поле. И в британском, и в американском фразеологическом фонде есть паремия *mare's nest* – 1) путаница, неразбериха; сложная и запутанная ситуация; 2) иллюзия, обман; бесполезное открытие. Если переводить буквально, то получится «гнездо кобылы». Это реалии сказки, которая существует в разных территориальных вариантах. В некоторых британских версиях в качестве чудаков выступают городские жители, лондонцы. В американской версии чудаком

становится ирландец, приехавший в Америку. По этой версии ирландец везде слышал фразу «*mare's nest*», переносного значения он не знал, поэтому решил, что в этой удивительной стране кобылы гнездятся. А раз у них есть гнезда, то должна быть и кладка яиц. Дальше по его размышлениям из этих яиц должно было вылупляться потомство, но раз это гнезда кобыл, то и на свет появятся непременно жеребята. Парень он был смекалистый, но бедный, и конь ему в хозяйстве бы совсем не помешал. Поэтому он решил сразу же отправиться на поиски этих чудесных гнезд. Шел он, шел и пришел на тыквенное поле. Таких больших овощей он тоже еще не видал. По их расположению и размеру он догадался, что это и есть гнездо кобылы. Пока мать отлучилась, надо действовать. Выбрал он яйцо-тыкву побольше, схватил в охапку и побежал что есть духу. А путь его лежал в гору. Нелегко бежать в гору, особенно с огромной тыквой. Устал парень, запыхался. Встал на вершине горы, да пока дух переводил, наклонился. Тыква-то и упала, да и покатила прочь с горы. Под горой рос дуб, под дубом куст, под кустом сидел заяц. Тыква ударилась о дуб, раскололась, заяц испугался и бросился прочь. Кто же мог выскочить из расколовшегося яйца кобылы? Только жеребенок. Бежит ирландец следом за зайцем и причитает: «Жеребеночек! погоди, жеребеночек!».

На рисунке и Б. Обама, и его слушатели сидят не иначе как в гнезде кобылы, т. е. находятся в очень сложном положении и утешают себя вздором. Кроме того, интересно переносное значение слова *pumpkin* – «тыква». Это «солнышко, зайчик», используется при ласковом обращении, особенно к малышу. Дополнительно фиксируется ассоциативная связь с южными районами и их жителями. В качестве синонима *pumpkin* выступает *squash*, которое, помимо прямого значения «тыква», обладает еще следующими переносными значениями: **гл.** 1) давить, жать; раздавливать, расплющивать; сжимать, сдавливать; 2) выжимать сок; 3) втискивать, заталкивать; 4) толпиться; тесниться; 5) заставить замолчать, обрезать; 6) подавлять, усмирять; 7) хлопать, шлепать (по воде, по грязи и т. п.), плюхаться; **сущ.** 1) размяченная масса, кашка; 2) толпа; давка; толкучка, толчея; 3) напиток "сквош" (сок цитрусовых с газированной водой); 4) а) мягкий резиновый мяч б) = squash rackets сквош (игра в мяч с ракеткой); 5) плюханье (во что-л. жидкое); 6) хлоппанье (по грязи и т. п.).

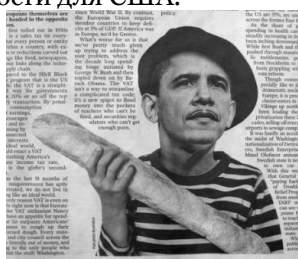
Если все это собрать, то получится, что выжатые как лимон, финансово и эмоционально, толпы граждан США, бесконечно используемые как мяч в грязных политических играх и не воспринимаемые всерьез, сидят в глубокой трясине и ждут, когда в них впихнут

очередную порцию негритянской ерунды в надежде выдать из них что-нибудь еще.

**Отсылки к прецедентному имени**

Что касается речей самого Б. Обамы, в качестве прецедентных имен-антропонимов он любит использовать имена предыдущих президентов США и афроамериканских лидеров, в частности М. Л. Кинга и Малколма Х. В графике отсылки идут к: президентам США (в частности А. Линкольну, Р. Никсону, У. Клинтону, Дж. Бушу, мл.), Чегиваре, Уссама бен Ладену, Гитлеру, Сталину, Наполеону, Мао Цзэдуну, Майклу Джексону, Чарли Чаплину и его персонажам, Аладдину и Форресту Гампу. При этом происходит карнавализация исходного образа, его трансформация.

Последнее время образ действующего президента США все чаще обретает в карикатуре отрицательные черты. Один из примеров – это мим в берете (рис. 4, 5, 6). Этот типаж явно вводит образ француза и обращен, с одной стороны, к театральной сфере, которая отражает фальшь, обман, подделку, а с другой – к мотивам чужести, чужеродности, а потому ненужности, вновь обмана, враждебности для США.



**Рис. 4**



**Рис. 5**



**Рис. 6**

Параллельно это аллюзия на другой, хорошо известный в США персонаж – мсье Верду, главного героя одноименного фильма Ч. Чаплина. Мсье Верду (рис.7, 8), после того как его уволили из банка, стал брачным афе-

ристом и зарабатывал деньги, убивая свои престарелых состоятельных супругов. Жизнь его заканчивается на гильотине, но на суде он произносит речь, обличающую крупные военные концерны, которые тоже зарабатывают деньги подобным способом, только гораздо большей кровью. При переносе на Б. Обаму создается образ гнусного обманщика с искаженной системой ценностей, пытающегося доказать, что его прегрешения ничто, по сравнению с деяниями других.



**Рис. 7**



**Рис. 8**

Форрест Гамп, как известно, не отличался умом и сообразительностью. Этот персонаж воплотил в себе черты человека изначально ненужного, отверженного обществом в силу своей ущербности, но при этом умеющего преодолеть обстоятельства, повернуть их в свою пользу, бесхитростно извлечь выгоду. При переносе на Б. Обаму, который в данном случае изображен как убогий неухоженный подросток из трущоб (рис. 9) образ Форреста Гампа проявляет свою «темную» сторону. При этом на Б. Обаму с удивлением взирал исполнитель роли Форреста Гампа Том Хэнкс. От «большой белой надежды», судя по кружащемуся одинокому перышку, мало что осталось. Кстати, если вспомнить фильм, именно полет такого маленького перышка сопровождает весь рассказ Форреста Гампа о своей жизни. Но если в фильме перышко взмывает, подхваченное ветром перемен, символизируя освобождение, раскрепощение, обретение себя, удачу, то, судя по этому рисунку, далеко оно не улетит – упадет прямо в грязь к ногам глупого и грязного неудачника. Что может принести в Белый дом такой дурной подросток – вот вопрос, который остается за кадром.



Рис. 9

Большинство современных газетных изданий на иностранном языке содержат в себе карикатуры политической тематики, поэтому для снятия напряжения и трудностей у студентов при работе с аутентичным материалом и одновременного знакомства с лингвокультурной спецификой рекомендуется использовать на занятиях по иностранному языку данный вид креолизованных текстов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинов А. С. Карикатура как она есть // Образование. Медиа. Общество. 2008. № 3. С. 48–52.
2. Алексеев В. А. Оружием политической сатиры. М. : Мысль, 1979.
3. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М. : Academia, 2003.
4. Артемов В. А. Психология наглядности по методике обучения иностранным языкам // Преподавание иностранных языков. Теория и практика / под ред. А. Т. Базиева. М. : Наука, 1971. С. 241.
5. Артемова Е. А. Карикатура как жанр политического дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
6. Артемова Е. А. Семиотические визуальные политической карикатуры // Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации. Волгоград, 2001. С. 148–153.
7. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политическом интердискурсе / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006.
8. Вайс Д. Интертекстуальность в госдуме (депутаты любят цитаты) // Политическая коммуникация / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 43–45.
9. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Вып. (1)21 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 75–80.
10. Гудков Д. Б. Прецедентные имена и проблемы прецедентности. М. : Изд. МГУ, 1999.
11. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Изд. Гнозис, 2003.
12. Гудков Д. Б., Красных В. В., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. Филология. 1997. № 4. С. 106–117.
13. Дмитриев А. В. Социология юмора: Очерки. М. : РАН, 1996.
14. Ельфинов Л. Я. Только ли графика? // Искусство. 1970. № 10. С. 31–36.
15. Ефимов Б. Е. Основы понимания карикатуры. М. : Академия художеств СССР, 1961.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004.
17. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
18. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969.
19. Нахимова Е. А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
20. Овчинникова О. М. Обучение иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе креолизованного текста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
21. Популярная художественная энциклопедия : в 2 т. М. : Советская энциклопедия, 1986.
22. ABBYY Lingvo : электр. программа.
23. Buell E. H., Jr., Maus M. Is the pen mightier than the word? Editorial cartoons and 1988 presidential nominating politics // Political Science and Politics. Vol. 21. Issue 4. Fall, 1988. P. 847–858.
24. DeSousa M. A., Medhurst M. J. Political cartoons and American culture: Significant symbols of campaign 1980 // Studies in Visual Communication. 1982. № (46). P. 66–84.
25. Diamond M. No laughing matter: Post-September 11 political cartoons in Arab/Muslim newspapers // Political Communication. Vol. 19(2). 2002. P. 251–272.

### ИСТОЧНИКИ ГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

26. Baltimore Caricatures Maryland Portraits by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com>.
27. Black Face: Resources and Information. URL: <http://www.black-face.com>.
28. Black Face! The History of racist Blackface stereotypes . – URL: <http://www.black-face.com>.
29. Blackmissouri.com. URL: <http://www.blackmissouri.com>.
30. Court Jones – Caricature and Illustration. URL: <http://www.courtjones.com>.
31. Erudite logo | Flickr – Photo Sharing! URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.
32. Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature : Blog. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.
33. Gibson girl. URL: <http://www.loyno.edu/~kchopin/new/women/images/gibson>.
34. Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter. URL: <http://www.kaltoons.com>.
35. Los Angeles Times. URL: <http://www.latimes.com>.
36. Political Cartoon Blog by Jerry Breen : Blog. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.
37. Political Graffiti | Independent Political cartoons. URL: <http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>.
38. Shutterstock images. URL: <http://www.shutterstock.com>.
39. The Authentic History Center. URL: <http://www.authentichistory.com>.
40. The Bad Cartoonist : Blog. URL: <http://www.badcartoonist.worldpress.com>.



41. The caricatureMan.com Blog!!! – Typepad : Blog. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.

## REFERENCES

1. Aynutdinov A. S. Karikatura kak ona est' // *Obrazovanie. Media. Obshchestvo*. 2008. № 3. S. 48–52.
2. Alekseev V. A. Oruzhiem politicheskoy satiry. M. : Mysl', 1979.
3. Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov) : ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. M. : Academia, 2003.
4. Artemov V. A. Psikhologiya naglyadnosti po metodike obucheniya inostrannym yazykam // *Prepodavanie inostrannykh yazykov. Teoriya i praktika* / pod red. A. T. Bazieva. M. : Nauka, 1971. S. 241.
5. Artemova E. A. Karikatura kak zhanr politicheskogo diskursa : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2002.
6. Artemova E. A. Semioticheskie vizual'nye politicheskoy karikatury // *Yazykovaya lichnost': problemy kognitsii i kommunikatsii*. Volgograd, 2001. S. 148–153.
7. Budaev E. V., Chudinov A. P. Metafora v politicheskom interdiskurse / *Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg*, 2006.
8. Vays D. Intertekstual'nost' v gosdume (deputaty lyubyat tsitaty) // *Politicheskaya kommunikatsiya* / *Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg*, 2014. S. 43–45.
9. Voroshilova M. B. Kreolizovannyi tekst: aspekty izucheniya // *Politicheskaya lingvistika*. Vyp. (1)21 / *Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg*, 2007. S. 75–80.
10. Gudkov D. B. Pretsedentnye imena i problemy pretsedentnosti. M. : Izd. MGU, 1999.
11. Gudkov D. B. Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikatsii. M. : Izd. Gnozis, 2003.
12. Gudkov D. B., Krasnykh V. V., Zakharenko I. V., Bagaeva D. V. Nekotorye osobennosti funktsionirovaniya pretsedentnykh vyskazyvaniy // *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 9. Filologiya*. 1997. № 4. S. 106–117.
13. Dmitriev A. V. Sotsiologiya yumora: Ocherki. M. : RAN, 1996.
14. El'kovich L. Ya. Tol'ko li grafika? // *Iskusstvo*. 1970. № 10. S. 31–36.
15. Efimov B. E. Osnovy ponimaniya karikatury. M. : Akademiya khudozhestv SSSR, 1961.
16. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M. : Logos, 2004.
17. Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M. : Nauka, 1987.
18. Leont'ev A. A. Psikholingvisticheskie edinitsey i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. M. : Nauka, 1969.
19. Nakhimova E. A. Pretsedentnye onimy v sovremennoy rossiyskoy massovoy kommunikatsii: teoriya i metodika kognitivno-diskursivnogo issledovaniya / *Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg*, 2011.
20. Ovchinnikova O. M. Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu govoreniyu na osnove kreolizovannogo teksta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2010.
21. Populyarnaya khudozhestvennaya entsiklopediya : v 2 t. M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1986.
22. ABBYY Lingvo : elektr. programma.
23. Buell E. H., Jr., Maus M. Is the pen mightier than the word? Editorial cartoons and 1988 presidential nominating politics // *Political Science and Politics*. Vol. 21. Issue 4. Fall, 1988. P. 847–858.
24. DeSousa M. A., Medhurst M. J. Political cartoons and American culture: Significant symbols of campaign 1980 // *Studies in Visual Communication*. 1982. № (46). P. 66–84.
25. Diamond M. No laughing matter: Post-September 11 political cartoons in Arab/Muslim newspapers // *Political Communication*. Vol. 19(2). 2002. P. 251–272.
26. Baltimore Caricatures Maryland Portraits by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com>.
27. Black Face: Resources and Information. URL: <http://www.black-face.com>.
28. Black Face! The History of racist Blackface stereotypes . – URL: <http://www.black-face.com>.
29. Blackmissouri.com. URL: <http://www.blackmissouri.com>.
30. Court Jones – Caricature and Illustration. URL: <http://www.courtjones.com>.
31. Erudite logo | Flickr – Photo Sharing! URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.
32. Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature : Blog. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.
33. Gibson girl. URL: <http://www.loyno.edu/~kchopin/new/women/images/gibson>.
34. Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter. URL: <http://www.kaltoons.com>.
35. Los Angeles Times. URL: <http://www.latimes.com>.
36. Political Cartoon Blog by Jerry Breen : Blog. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.
37. Political Graffiti | Independent Political cartoons. URL: <http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>.
38. Shutterstock images. URL: <http://www.shutterstock.com>.
39. The Authentic History Center. URL: <http://www.authentichistory.com>.
40. The Bad Cartoonist : Blog. URL: <http://www.badcartoonist.worldpress.com>.
41. The caricatureMan.com Blog!!! – Typepad : Blog. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Лукина Ольга Ивановна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: dimol2002@mail.ru.

### **СИНТАКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** терминология; терминообразование; синтаксический способ образования; фонетическая терминология; лингвистическая терминология; французский язык; русский язык.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается синтаксический способ образования терминов фонетики во французском и русском языках. Под синтаксическим понимается способ образования терминологических единиц путем словосочетаний различных типов. Необходимость изучения вопроса о структуре терминологических единиц тесно связана как с проблемой оптимальной длины термина, так и с его содержательной структурой. Несмотря на существование обширной литературы по данной проблеме, не все вопросы считаются решенными, поскольку не все современные способы терминообразования рассмотрены в достаточной степени, а применение только лишь лингвистических методов лексикологического и словообразовательного анализа не позволяет давать исчерпывающие рекомендации по достижению оптимальной структуры и оптимальной длины термина. Синтаксический способ образования терминов фонетики представляется наиболее продуктивным в изучаемой терминологии. На основе фактического материала двух языков (726 составных терминов во французском языке и 756 – в русском) автор показывает, что с помощью синтаксического способа образовано около 70% фонетических терминов, вербализующих основное понятие фонетики – звук речи. Выявляются основные структурные модели терминов-словосочетаний во французском и русском языках. Устанавливается факт преобладания двухкомпонентных словосочетаний в исследуемой терминотерминологии, что, по мнению автора, не только не противоречит требованию краткости терминологических единиц, но и способствует точности, адекватности и полноте выражения разнообразных признаков базовых понятий фонетики. Отмечается, что данный способ образования терминов типичен в рамках таких тематических групп, как «Звук», «Гласные», «Согласные», «Звуковые изменения», «Строение речевого аппарата», «Артикуляция» в сопоставляемых языках.

**Lukina Ol'ga Ivanovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **SYNTACTIC METHOD OF FORMATION OF PHONETIC TERMS IN FRENCH AND RUSSIAN**

**KEYWORDS:** terminology; term formation; syntactic method of formation; phonetic terminology; linguistic terminology; French; Russian.

**ABSTRACT.** The paper deals with syntactic means of formation of phonetic terms in the French and Russian languages. Syntactic means are treated as a way of term formation by combining words of different types. The necessity to study the problem of the structure of terminological units is closely connected with the problem of the optimal term length which in its turn is related to the terms' content structure. In spite of a large amount of literature on the problem under study, not all issues have been resolved to the fullest degree as not all modern ways of term formation have been considered sufficiently enough. One more reason which makes it necessary to study the structure of terminological units is that the use of only lexicological and word-formation analysis methods does not let give exhaustive recommendation on how to reach the optimal term structure and length. Syntactic means of formation of phonetic terms is the most productive way in the terminology under study. On the basis of the language data (726 compound terms in the French language and 756 in the Russian language) the author argues that about 70% of the phonetic terms verbalizing the main phonetic notion 'speech sound' are formed by means of the syntactic method. The structural models of the terms-word combinations are singled out in the French and Russian languages. The author states that there prevail two-component word combinations in the terminology under study, which, in the author's opinion, doesn't contradict the requirement of the terminological units for conciseness but adds to the precision, adequacy and fullness of expression of characteristics of the basic phonetic terms. It is noted that this way of term formation is typical in the framework of such groups as "Sound", "Consonants", "Sound Changes", "Speech Apparatus Construction" and "Articulation" in the compared languages.

**Н**астоящая статья посвящена изучению синтаксического способа образования фонетических терминов во французском и русском языках. Под синтаксическим способом понимаем способ образования терминологических единиц путем словосочетаний различных типов.

В классических трудах по терминоведению вопросам терминообразования, грамматической характеристике терминов и их формальной структуре уделяется достаточно большое внимание [5; 12; 3; 4; 8 и др.]. Отмечается, что терминологическое словообразование использует словообразовательные

средства литературного языка, однако имеет при этом особенные черты, среди которых выделим следующие: 1. В отличие от слов общепотребительных, термины создаются как наименования понятий, связанных с наукой, профессиональной областью и служат средством общения определенной группы профессионально связанных между собой людей. 2. Терминологическое терминоведение – процесс всегда сознательный, а не стихийный. 3. Сознательное терминоведение делает его контролируемым, регулируемым процессом. 4. Словообразующий акт создания термина сложнее аналогичного процесса создания общеобиходного слова, поскольку для термина необходимо еще и словесное раскрытие содержания терминологической номинации, т. е. дефиниции понятия. 5. Прозрачность внутренней формы терминологических номинаций, которая служит средством его профессиональной ориентации. 6. Тесная зависимость терминоведения от классификации понятий [5, с. 92-95].

Вопрос о структуре терминологических единиц тесно связан с проблемой оптимальной длины термина, которая, в свою очередь, связана с его содержательной структурой. Как правило, простые понятия обозначаются терминами, состоящими из одного терминологического элемента, а производные и сложные понятия – терминами – производными или сложными словами либо терминами-словосочетаниями. Следовательно, идеальной структурой термина следует считать такую структуру, при которой связи между терминологическими элементами однозначно выражают логические связи между понятиями. Оптимальной же структурой следует считать такую, которой обладает термин в реальной терминосистеме при условии, что состав его терминологических элементов минимально допустимый для этой терминосистемы, а связи между терминологическими элементами однозначно выражают связи между понятиями [8, с. 50-52].

С точки зрения когнитивного терминоведения, термины-словосочетания (наряду с терминами, образованными в результате образной номинации) представляют собой структуры, обладающие ясной внутренней формой, поскольку «в составных терминах, ..., ориентационные возможности языка проявляются через выражение ими родовых связей и отношений, установление которых является важнейшим этапом процесса познания» [2, с. 82].

Несмотря на обширную литературу по проблемам терминоведения, а также формальной структуры термина, не все вопросы можно считать решенными. Терминологи усматривают причину в том, что не

все современные способы терминоведения рассмотрены в достаточной степени, а применение только лишь лингвистических методов лексикологического и словообразовательного анализа не позволяет давать исчерпывающие рекомендации по достижению оптимальной структуры и оптимальной длины термина. Кроме того, в научной литературе отмечаются недостатки существующих работ, посвященных формальной структуре термина, среди которых: смешение синхронного и диахронического подходов, вопрос о различии простых и составных терминов, а также вопрос о существовании особого терминологического словообразования [8, с. 48-49]. В разрезе когнитивного направления в терминоведении следует добавить к указанным проблеме разграничения однословных терминов и фразеологизмов, ибо в традиционном терминоведении «...этот вопрос либо вообще не возникает, либо его решают неоднозначно» [2, с. 153].

Наше исследование выполнено на материале фонетической терминологии французского и русского языков. Фонетика сегодняшнего дня – это научная дисциплина, которая занимается изучением звуковой стороны речевой коммуникации. На современном этапе фонетика представляет собой обширную область знаний, в создании и развитии которой принимают участие представители ряда наук, таких как физиология, физика-акустика, психология, компьютерные технологии и т. д. Ученые единогласно сходятся во мнении, что только благодаря совместным усилиям, удастся понять сложные механизмы звуковой речи [7, с. 17].

История появления фонетики как науки о звуках речи свидетельствует о том, что выросла она из потребностей естественных наук (анатомии, физиологии, акустики и др.). В этой связи, специфика выделившегося предмета фонетики и его различных аспектов (физиологического, акустического, перцептивного) обуславливает не только необходимость использования в ней естественнонаучных методов исследований [14, с. 17], но и находит отражение в понятийном и терминологическом аппарате данной предметной области. Значительная часть терминов пришла из анатомии и физиологии, но фонетика создает «свою анатомию и физиологию» соответственно тем особенностям, которые имеют значение только для звукообразования» [6, с. 104].

Под фонетическим термином будем понимать слово или словосочетание, номинирующее специальное фонетическое понятие. Следует уточнить, что при отборе фактического материала мы исходили из следующего определения термина «фоне-

тика»: «1. Раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства, т. е. физиологию и акустику звуков речи. 2. Акустические и физиологические (артикуляционные) свойства звуков данного языка» [1, с. 497]. Таким образом, материал ограничен терминологическими единицами, манифестирующими основное понятие фонетики звука речи. В корпусы терминов во французском и русском языках вошли единицы, вербализующие понятия артикуляторной, акустической, а также комбинаторной фонетики, поскольку звук, являясь единицей речи, подвергается разнообразным изменениям.

В результате выборки фактического материала из словарей (сфера фиксации) и специальных текстов (сфера функционирования) было отобрано 1096 терминологических единиц во французском языке и 1111 в русском, то есть всего проанализировано 2207 единиц. Как показывает проведенное исследование, во французском языке 726 терминологических единиц (67%) представлено составными терминами. В русском языке выявлено 756 (68%) составных терминов. Таким образом, синтаксический способ представляется продуктивным способом образования терминов фонетики в сопоставляемых языках, что подтверждает общую тенденцию отражения в наименовании наибольшего числа признаков понятия и в этом смысле делает их удобными [5, с. 182].

В соответствии с типом структуры [3, с. 72] термины-словосочетания во французском и русском языках представлены преимущественно простыми словосочетаниями. Они составляют 90,5% (657 единиц) во французском корпусе составных терминов и 87,4% (661 единица) в русском языке. С точки зрения морфологического типа стержневого слова все термины-словосочетания являются субстантивными в обоих языках. В качестве зависимых слов выступают имена прилагательные и причастия (например, *conduit vocal*, *articulateur fixe*, *скользящая артикуляция*, *двусторонний согласный*), имена существительные (например, *bout de la langue*, *voyelle d'avant*, *дильция гласных*, *положение покоя*), порядковые числительные (*premier formant*, *deuxième formant*, *вторая палатализация*, *первая палатализация*, *третья палатализация*).

Наиболее распространенным типом терминологических словосочетаний является атрибутивное словосочетание, построенное по модели линейной беспредложной структуры СУЩ+ПРИЛ (С→П) во французском и ПРИЛ/ПРИЧ+СУЩ (П/ПР←С) в русском языке. Зависимые компоненты

словосочетаний выражают видовые признаки базового (родового) понятия: имя прилагательное выражает предметный признак, а причастие – признак, связанный с действием. Так, во французском языке по указанной модели образовано 584 из 726 составных терминов (т. е. 80,4%). Приведем такие примеры: *aperture minimale*, *appareil phonateur*, *cavité buccale*, *changement combinatoire*, *consonne apicale*, *voyelle caduque*, *filtre acoustique*, *laryngoscopie indirecte*, *enchaînement vocalique* и т. д. В русском корпусе терминов выявлено 594 составных термина (78,6%). Например: *фонетическая адаптация*, *акустико-артикуляционный процесс*, *обоюдная ассимиляция*, *передние гласные*, *полуслоговой звук*, *крепкий приступ*, *сильная лабиализация*, *резонирующие полости*, *восходящий дифтонг*, *центрирующий дифтонг* и многие другие. В целом, в научной литературе отмечается, что в русском языке такие сочетания имеют продуктивную тенденцию заменять комбинацию «сущ+сущ» в косвенном падеже. А. А. Реформатский связывал это с тем, что «определятельные конструкции терминологичнее дополнительных в силу своей номинативности (назывности)» [12, с. 170].

Вторым по продуктивности типом составных терминов представляется словосочетание, образованное по модели СУЩ+СУЩ (С→С). Во французском языке данная модель представляет собой линейную предложную структуру: *С<sub>предлог</sub>→С*. По данной модели образован 71 составной термин (9,6%). Чаще всего используется предлог *de* (62 случая), а также предлоги *à* (3 примера), *en* (3 случая) и *par* (3 случая). Например: *point d'articulation*, *assimilation de contact*, *coarticulation par persistance*, *coup de glotte*, *métathèse à distance*, *voyelle de liaison*, *organes de la parole*, *triangle des voyelles*, *son d'appui*, *gamme de fréquences* и др.

В русской терминосистеме фонетики по данной модели образовано 67 составных терминов (8,9%). Выявленные словосочетания представляют собой как линейные беспредложные (С→С) (61 единица – 91%), так и предложные структуры (*С<sub>предлог</sub>→С*) (6 единиц). Например: *частота колебаний*, *анализ рентгенограмм*, *способ образования*, *система гласных*, *гармония гласных*, *характеристика гласного*, *гласные окрашенности*, *долгота по положению*, *долгота по природе*, *метатеза на расстоянии*, *метатеза по смежности*, *дыхание в покое*, *дыхание во время речи* и др.

Доля сложных словосочетаний невелика в сопоставляемых языках. Во французском корпусе фонетических терминов обнаружен всего 71 составной термин (9,8%), в

русском – 95 единиц (12,6%). При этом во французском языке найдено только одно четырехкомпонентное словосочетание, тогда как в русском – 14. Они реализуются по разным моделям в сопоставляемых языках.

Так, во французском языке реализуется модель линейной беспредложной структуры СУЩ+ПРИЛ+ПРИЛ (С→П→П). По данной модели образовано 25 составных терминов (что составляет 3,4%). В данной группе терминов последовательное присоединение слов-уточнителей также используется для уточнения базового (родового) понятия и образования видовых наименований. Приведем ряд примеров: *conduit vocal supralaryngal, respiration thoracique supérieure, harmonie vocalique régressive, muscles intercostaux externes, Alphabet phonétique international, consonne vibrante battue* и некоторые другие.

Следующая модель СУЩ+ПРИЛ+СУЩ реализуется как во французском, так и в русском языке с учетом типологических особенностей разноструктурных языков: во французском языке это модель линейной предложной структуры (С→П<sub>предлог</sub>→С), а в русском – модель линейной структуры без предлога С→П←С. Во французском материале по данной модели реализовано 20 терминов-словосочетаний (что составляет 2,7%). Например: *organes actifs de la parole, cornes supérieures du thyroïde, partie postérieure de la langue, partie inférieure du pharynx, partie moyenne du pharynx, partie buccale du pharynx* и т. п. В русском корпусе терминов фонетики обнаружено 19 словосочетаний (2,5%). Например: *частота основного тона, метод прямого палатографирования, палатализация второго периода, гласные верхнего подъема* и некоторые другие.

Следующий по продуктивности тип сложных словосочетаний выявлен только во французском корпусе терминов фонетики: СУЩ+СУЩ+ПРИЛ (С<sub>предлог</sub>→С→П). Выявлено 13 составных терминов (1,7%), реализующихся по модели линейной предложной структуры. Например: *assourdissement des consonnes sonores, sonorisation des consonnes sourdes, consonne à tension croissante, formant à fréquences hautes, liaison à valeur morphologique* и др.

Менее продуктивной оказалась структурная модель терминов-словосочетаний СУЩ+СУЩ+СУЩ. В сопоставляемых языках обнаружено практически равное количество случаев – 5 терминов (0,68%) во французском и 3 (0,4%) примера в русском. Однако, если во французском языке данная модель реализует линейную структуру с предлогом (С<sub>предлог</sub>→С<sub>предлог</sub>→С), то в русском – это модель линейной структуры без предлога (С→С→С). Например: *rupture des*

*organes de la parole, délai d'établissement du voisement, muscles du voile du palais; напряженность звуков речи, ступень продолжения гласного, физиология звуков речи.*

Продуктивность модели ПРИЛ+СУЩ+СУЩ различна в исследуемых языках. Во французском языке по данной модели образовано только 4 составных термина (0,55%), а в русском – 38 (5%). Кроме того, французские составные термины реализуют модель линейной предложной структуры П←С<sub>предлог</sub>→С, например: *premier degré d'aperture, deuxième degré d'aperture, troisième degré d'aperture, quatrième degré d'aperture*. А русские – модель линейной структуры без предлога (П←С→С). Например: *акустический спектр звука, великий сдвиг гласных, количественная редукция гласных, сильноконечная форма согласного, полный стиль произношения, нижняя часть глотки, продленная ступень гласного* и т. п. Эти различия также связаны с типологическими особенностями исследуемых языков.

Следующие два типа терминов-словосочетаний обнаружены только во французском корпусе терминов. Это ПРИЛ+СУЩ+ПРИЛ (П←С→П) и СУЩ+НАРЕЧИЕ+ПРИЛ (С→Н←П) – обе модели линейной структуры без предлога. Выявлено всего 2 примера первой модели (0,27%): *vraies cordes vocales, fausses cordes vocales* и 1 (0,13%) – второй: *liaison essentiellement traditionnelle*.

Наконец, во французском языке четырехкомпонентное словосочетание образовано по модели СУЩ+ПРИЛ+СУЩ+ПРИЛ, представляющей модель линейной структуры с предлогом (С→П<sub>предлог</sub>→С→П). Обнаружен 1 пример (0,13%): *muscle triangulaire de la lèvre inférieure*.

В русском корпусе терминов фонетики термины-словосочетания также образуются по модели ПРИЛ+ПРИЛ+СУЩ. Это модель линейной структуры без предлога (П←П←С). По данной модели реализовано 13 словосочетаний (1,7%). Например: *компьютерное артикуляционное моделирование, активные речевые органы, пассивные речевые органы, внешние межреберные мускулы, истинные голосовые связки* и т. д. Здесь также наблюдается последовательное присоединение зависимых компонентов для уточнения базового понятия и образования видовых наименований.

Менее продуктивными представляются следующие структурные модели четырехкомпонентных словосочетаний в русском языке. Во-первых, ПРИЛ+СУЩ+ПРИЛ+СУЩ – модель линейной структуры без предлога (П←С→П→С). Выявлено 10 примеров словосочетаний (1,3%). Например: *голосовые*

*отростки черпаловидных хрящей, верхние рога щитовидного хряща, голосовой уклад голосовой щели, сомкнутый уклад голосовой щели, треугольная мышца нижней губы и др. Во-вторых, ПРИЛ+ПРИЛ+СУЩ+СУЩ – модель линейной структуры без предлога (П←П←С→С). Найдено лишь 4 примера (0,5%): нижняя продольная мышца языка, нижняя лонгитудинальная мышца языка, верхняя продольная мышца языка, верхняя лонгитудинальная мышца языка.*

Таким образом, проведенный анализ показывает, что синтаксический способ образования терминов фонетики во французском и русском языках обладает равной высокой степенью продуктивности. Подав-

ляющее большинство терминов-словосочетаний представляют собой простые субстантивные словосочетания. На наш взгляд, факт преобладания двухкомпонентных словосочетаний в исследуемой терминосистеме не только не противоречит требованию краткости терминологических единиц, но и способствует точности, адекватности и полноте выражения разнообразных признаков базовых понятий фонетики. Отметим, что данный способ образования терминов типичен в рамках таких тематических групп, как «Звук», «Гласные», «Согласные», «Звуковые изменения», «Строение речевого аппарата», «Артикуляция» и др.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Едиториал УРСС, 2004.
2. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА: Наука, 2011.
3. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1987.
4. Гринев С. В. Введение в терминоведение / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М. : Моск. лицей, 1993.
5. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М. : Наука, 1977.
6. Зиндер Л. Р. Общая фонетика и избранные статьи : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / сост., вступ. ст. Л. В. Бондарко. СПб. : СПбГУ; М. : Академия, 2007.
7. Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика : учебник. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001.
8. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М. : КомКнига, 2006.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Рос. энцикл., 2002.
10. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / пер. с фр. Н. Д. Андреева. М. : Иноиздат, 1960.
11. Назарян А. Г. Французско-русский учебный словарь лингвистической терминологии. М. : Высш. шк., 1989.
12. Реформатский А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии / отв. ред. В. П. Даниленко. М., 1986. С. 163-198.
13. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М. : Астрель : АСТ, 2001.
14. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М. : Аспект Пресс, 2000.
15. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse. 1994.

### REFERENCES

1. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M. : Editorial URSS, 2004.
2. Golovanova E. I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie : ucheb. posobie. M. : FLINTA: Nauka, 2011.
3. Golovin B. N., Kobrin R. Yu. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminakh : ucheb. posobie. M. : Vyssh. shk., 1987.
4. Grinev S. V. Vvedenie v terminovedenie / Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. M. : Mosk. litsey, 1993.
5. Danilenko V. P. Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya. M. : Nauka, 1977.
6. Zinder L. R. Obshchaya fonetika i izbrannye stat'i : ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy / sost., vstup. st. L. V. Bondarko. SPb. : SPbGU; M. : Akademiya, 2007.
7. Kodzasov S. V., Krivnova O. F. Obshchaya fonetika : ucheb. M. : Ros. gos. gumanit. un-t, 2001.
8. Leychik V. M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. M. : KomKniga, 2006.
9. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. V. N. Yartseva. M. : Bol'shaya Ros. entsikl., 2002.
10. Maruzo Zh. Slovar' lingvisticheskikh terminov / per. s fr. N. D. Andreeva. M. : Inoizdat, 1960.
11. Nazaryan A. G. Frantsuzsko-russkiy uchebnyy slovar' lingvisticheskoy terminologii. M. : Vyssh. shk., 1989.
12. Reformatskiy A. A. Mysli o terminologii // Sovremennyye problemy russkoy terminologii / отв. ред. В. П. Даниленко. М., 1986. С. 163-198.
13. Rozental' D. E., Telenkova M. A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov. M. : Astrel' : AST, 2001.
14. Trubetskoy N. S. Osnovy fonologii. M. : Aspekt Press, 2000.
15. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse. 1994.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 811.112.2'27  
ББК Ш143.24-006.2+Ш121

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### Лукичева Марина Валентиновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lukicheva56@yandex.ru.

#### ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ ПО-НЕМЕЦКИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** политическая корректность; языковая политика; гендерное равноправие; языковая норма; гиперполиткорректность.

**АННОТАЦИЯ.** Политическая корректность возникла как общественное движение американских левых за дерасиализацию английского языка и позднее распространилось на другие страны. В Германии под влиянием всего американского (мировоззрения, манер поведения, образа жизни) политкорректность стала фактом общественной жизни, политики, науки и языка. Мощный приток иммигрантов из стран третьего мира, стремление осмыслить эпоху национал-социализма и войти в новую, толерантную, Европу – специфически немецкие факторы политкорректности. Американизация языка проявляется не только в заимствовании лексики, но и в переосмыслении и переоценке немецких слов, корректировке языковой нормы. В статье политическая корректность рассматривается как часть языковой политики государства, называются ее основные направления (расовая, гражданская, этническая, социальная, профессиональная, институциональная, этическая физическая, гендерная, культурная, умственная, экологическая) и конкретные объекты корректных номинаций. Категория политкорректности реализуется на морфологическом, синтаксическом и особенно лексическом уровнях. На примере лексических новообразований разбираются положительные и отрицательные черты этого феномена, влияющего на сохранение и изменение внутреннего устройства языка, на языковую норму. Аспект политкорректности должен учитываться при обучении иностранному языку и его самостоятельном освоении.

### Lukicheva Marina Valentinovna,

Candidate of Philology Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### POLITICAL CORRECTNESS IN A GERMAN WAY

**KEYWORDS:** political correctness; language policy; gender parity; linguistic norm; hyper political correctness.

**ABSTRACT.** Political correctness arose as a social movement of the American left towards the deracialization of the English language and later it spread to other countries. Political correctness in Germany became an issue of social life, politics, science and language under the influence of the American worldview, behavior patterns and lifestyle. Among the specific German factors of political correctness is the inflow of immigrants in great numbers, an effort to comprehend the epoch of National Socialism and to enter a new tolerant Europe. Americanization of the language can be seen not only in lexical borrowings but also in the reconsideration and revaluation of the German words, in the adjustment of the linguistic norm. The article is devoted to the issues of political correctness, which is regarded as a part of the language national policy. Its main spheres (racial, civil, ethnical, social, professional, institutional, ethical, physical, gender, cultural, mental and ecological) and specific objects of correct nomination are indicated. The category of political correctness is implemented on the morphological, syntactical and especially on the lexical levels. Lexical neologisms are provided to exemplify and analyze positive and negative influence of this phenomenon on the preservation and the change of the internal structure of the language, on the linguistic norm. The aspect of political correctness should be taken into account while teaching and learning a foreign language.

Межкультурная коммуникация предполагает деликатное отношение к «другому» – человеку, стране, культуре, истории. Следует знать культурно-исторические факты, идеологические параметры, особенности менталитета, ценностей, табу того (иного!) мира, который представляет твой собеседник. Эти вопросы обязательно должны занимать свое место при обучении иностранному языку и его самостоятельном освоении. В последние десятилетия одним из таких аспектов стала языковая политкорректность.

Политкорректность, возникшая примерно 30 лет назад в американском социуме и являвшаяся сначала элементом англоязычной культуры, в настоящее время

носит интернациональный характер, оказывает все большее влияние на языковую ситуацию (СМИ, правовые нормы, официальную и повседневную коммуникацию) других стран, в том числе Германии. Культурные сообщества, анализируя новые для себя проблемы, создают новые языковые формы и вырабатывают способы их употребления [9, с. 8].

По сути, политкорректность является одним из направлений языковой политики – планомерного воздействия на языковую ситуацию, а именно на сохранение или изменение внутреннего устройства языка [1, с. 175], базовой составляющей политической культуры, многоаспектным языковым

и лингвокультурным феноменом, вносящим изменения в языковую норму.

Подходы к политкорректности различны: ее определяют как стремление «найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. д.» [8, с. 216]; как отраженную в речевом поведении современную идеологию западной демократии, основывающуюся на концепции «справедливости» [2, с. 8]; как «утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирующее либеральную направленность американской политики, имеющее дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода, декодированием речи знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа» [4, с. 279-280]; как поведенческий и языковой феномен, отражающий «стремление носителей языка преодолеть существующую в обществе и осознаваемую обществом дискриминацию в отношении различных членов этого общества» [6, с. 7].

Термин *политическая корректность* не был новообразованием. Общественное движение в США против «расизма английского языка», за его *дерасиализацию* (*deracialization*) заимствовало выражение американских левых *politically correct*, требовавших от соратников четкого следования линии партии. В Германии этому соответствовала единица *linientreu*, а в СССР – *политически грамотный*. Семантика термина уточнялась под воздействием того, что в обществе возможны и имеют место межнациональные и межкультурные конфликты, что слова задевают чувства какого-либо из меньшинств, которых становится все больше: расовые, этнические, половые, возрастные, религиозные, сексуальные и др. [6, с. 215]. Политкорректность призвана защитить права этих меньшинств.

Немецкий язык не остался безучастным к новым веяниям, и в 90-е годы политкорректность стала в Германии фактором общественной жизни, политики, науки и языка. Материальная, политическая и духовная зависимость Германии от США, американизация многих сфер жизни общества (в т.ч. немецкого языка) проявляется в заимствовании не только лексики, но и образа мыслей, что ведет к переосмыслению и переоценке немецких слов, корректировке языковой нормы. Публикации по теме «по-

*литкорректность*» делятся на две категории: 1) без толкования денотата термина *политкорректность*; 2) с толкованием и оценкой явления. *Политкорректность* часто дефинируют как *моральную корректность, новую цивилизность (Zivilität), новый этикет* [14, с. 104].

Д. Е. Циммер, занимающийся исследованием данного феномена, видит в политкорректности стремление возвысить в языковом плане группы, являющиеся жертвами дискриминации (*Opfergruppen*), и призывает, как минимум, исключить из языка все, что каким-либо образом может упомянуть об их «стигматизации» [15, с. 133]. К «болевым зонам» политкорректности он относит как стандартные «измы»: *расизм* («дискриминация по расовому и национальному признаку»), *этноцентризм* (дискриминация представителей других культур), *сексизм* (дискриминация женщин), *гетеросексизм* (дискриминация гомосексуалистов), *классизм* (дискриминация рабочих), так и реже обсуждаемые: *эйджизм* (дискриминация по возрасту – молодых / пожилых), *лукизм* (дискриминация по внешности – имеются в виду различные отклонения от стандарта красоты), *эйблизм* (дискриминация инвалидов), *элитизм* (социальная дискриминация) [15, с. 133]. Из-за столь широкого понимания и довольно условной связи этих сфер с политикой многие исследователи считают словосочетание *политическая корректность* (от англ. *political correctness*, сокр. *PC*) неудачным, предлагая заменить его более подходящими терминами *языковой такт, коммуникативная корректность, культурная корректность, языковая толерантность*. Но прижился именно термин *политическая корректность* как интернационализм, прочно вошедший в употребление.

Существует мнение, что потребность немцев в политкорректности языка появилась в период объединения Германии, когда зашла речь о необходимости «возвращения к нормальности» [7, с. 51] Осмысление национал-социалистического прошлого вызвало к жизни требование *исторической корректности* – видимо, аналогичной американской *political correctness*. Похожая ситуация наблюдается сегодня в России, где неоднозначно и мучительно идет процесс осмысления прошлого. В учебниках истории появились политкорректные эвфемизмы: *власть Золотой Орды* (вместо *татаро-монгольское иго*), *дворянская оппозиция* (вместо *декабристы*), *антибольшевистские силы* (вместо *белогвардейцы*), и др.

Языковую *политкорректность* Германии активизировал приток мигрантов из стран 3-го мира и желание войти в ЕС с его



«открытыми границами без ксенофобии и расизма». Сначала нежелательными стали ЛЕ *Fremd-* и *Gastarbeiter*, затем *Asylant*, *Aus-* и *Umsiedler*, а, вслед за английским языком, появились эвфемизмы для названий национальностей и народностей: *Afro-amerikaner*, *Afrodeutscher* (< *Neger*, *Schwarzer*); *Inuit* (< *Eskimo*); *Sinti und Roma* (< *Zigeuner*). Причем, ЛЕ *Zigeuner* пейоративной коннотации не имела (ср.: *Zigeunerschnitzel*, *Zigeunermusik*, оперетта Й. Штрауса *Zigeunerbaron*). Слово впало в немилость из-за народной этимологии: *Ziehgauener* и даже *Zieh einher* – намек на бродячий образ жизни [15, с. 159].

Языковая категория *политкорректность* обладает категориальными признаками: а) отсутствие в коннотации ЛЕ дискриминации по расовой, национальной, половой принадлежности, состоянию здоровья, возрасту и т. д. (интегральный признак); б) способность ЛЕ исключить проявление дискриминации (дифференциальный признак) [6, с. 18].

Политкорректность отмечена в следующих сферах: 1) расовая политкорректность (цвет кожи, разрез глаз и т. д.): *Afro-amerikaner*, *Afrofranzose*, *Afrojapaner* (так комментатор назвал представителя Японии на чемпионате мира по легкой атлетике 2015 г.), хотя в немецком языке слово *Neger*, как и *негр* в русском языке, не имеет выраженной негативной коннотации (ср. *Negernuss*, *Negerpuppe*, *Negertanz*); 2) гражданская политкорректность: некорректными стали ЛЕ *Gastarbeiter*, *Fremdarbeiter* и даже *Ausländer*, их сменили *ausländische Mitbürger*, *Bürger mit Migrationshintergrund* (русский язык тоже изобрел выражение *вынужденный переселенец, мобильный гражданин России*); 3) этническая политкорректность: *Inuit*, *Sinti und Roma* – последняя номинация плохо приживается из-за словообразовательной слабости и факта наличия на Западе других ветвей цыганского народа: *Kalderasch*, *Lovara*, *Ursari* (ср. в русском языке пресловутые *лица кавказской национальности, лица славянской внешности, титульная нация*); 4) социальная политкорректность (различия в материальном положении и гражданском состоянии): *Arme* > *Sozialschwache*, *schlecht situiert*, *Reiche* > *Besserverdienende* (в России бедность сегодня тоже не в чести, отсюда: *малообеспеченные* или *непривилегированные слои населения, бюджетный автомобиль, эконом-класс*); 5) профессиональная политкорректность (повышение статуса малопrestижных профессий): *Verkäufer* > *Berater*; *Kellner* > *Restaurantfachmann*; *Gefängniswärter* > *Vollzugsbeamte*; *Putzfrau* – *Reinemachefrau*; *Müllmann* > *Entsorger* и

заимствование *facility manager* (в России не смену *садовникам и уборщицам / мусорщикам, охранникам и парикмахерам, торговцам и секретарям* пришли *ландшафтные дизайнеры и менеджеры по клининговым услугам / клинеры, секьюрити и стилисты, офис-менеджеры и мерчендайзеры*); 6) институциональная политкорректность: *Gefängnis* > *Vollzugsanstalt*; *Hilfsschule* > *Sonderschule*, *Förderschule*; *Altersheim* > *Seniorenresidenz*, *-zentrum*, *-haus* (печально знаменитые дома престарелых в России сегодня именуют *геронтологическими центрами*, появились *коррекционные школы*); 7) этическая политкорректность: *Säufer*, *Alkoholiker* > *Alkoholranke*; 8) физическая политкорректность: *Alte* > *Senioren* (русских пенсионеров задевает формулировка *пенсия по старости*), *Invaliden* > *Behinderte*, *anders befähigte*, *Personen mit Handicap*, *Personen mit anderen Bedürfnissen*; *blind* > *anderssichtig*; *Liliputaner* > *andersproportioniert*; *kleinwüchsig* > *vertikal herausgefordert*; *dick* > *gewichtsmäßig herausgefordert*; *häßlich* > *kosmetisch anders* (ср. в русском *элегантный* и *бальзаковский возраст, божий человек, солнечные дети, хрустальная болезнь*); 9) гендерная политкорректность (стирание в языке границ между представителями противоположных полов – мужчин и женщин): *Wählerin*, местоимение *frau*, композиты с компонентами *-kraft*, *-person* и др. (в русском языке часто помогает синтаксис: *комполитор сочинила*); 10) культурная политкорректность (замена культурной принадлежности человека его географическим происхождением): *Oriental* (выходец с Востока), *Asian American* (американец азиатского происхождения); 11) умственная политкорректность (стирание в языке границ между людьми по их умственным способностям): *dumm*, *schwachsinnig* > *anders befähigt*, *bildungsfern*; *Irre*, *Wahnsinnige*, *Verrückte*, *psychisch Kranke* > *Personen mit Psychiatrieerfahrung*; 12) экологическая политкорректность (внутренняя форма новых ЛЕ отражает жестокость человека по отношению к живой природе): *Schnitzel* > *gebratenes Tiermuskelstück*; *Waldsterben* > *Waldmord*; 13) политкорректность в сфере преступного мира: *Verbrecher* > *Straftäter*. Примеры показывают, что политкорректная лексика представляет собой «сдерживающий фактор, предотвращающий открытое выражение мыслей в обществе, способ избежать вербальной агрессии, которая может послужить толчком к различного рода конфликтам» [3].

Общество неоднозначно относится к политкорректности, особенно к гиперполиткорректности – доведению до абсурда

стремления никого не обидеть. По сути, неполиткорректным можно воспринять любой анекдот, задевающий чувства этнических, религиозных меньшинств или, например, женщин (анекдоты о блондинках) [5, с. 143]. Известно, что в американских школах недавно запретили использовать 50 слов, способных ранить чувства детей: *динозавр* (оскорбляет тех, кто верит в божественное происхождение жизни на Земле), *развод* (болезненно для детей, переживших такую ситуацию), *Хэллоуин* (оскорбляет чувства христиан) и др.

В Германии появился тип раздраженных людей, которых называют *Aus-Prinzip-Neger-Sager*. Один из политиков, рассуждая об известных событиях в Фергюссоне (США) с горькой иронией заметил, что называть людей *неграми* уже нельзя, а убивать их по-прежнему можно. Желание не обидеть сограждан-мусульман заставляет немцев вносить изменения в свои традиции и привычки (празднование Рождества и Пасхи), даже для рождественской елки появилось политкорректное *Feiertagsbaum*. Из тех же соображений свиной грипп (*Schweinegrippe*) в СМИ называли *новым гриппом* (*Neue Grippe*). За использование слова *негр* в адрес мигрантов уже выписывают штрафы. Рекомендуется говорить не „*ausländerfeindliche Sprüche*“, а „*diskriminierende Sprüche gegenüber Personen mit Migrationshintergrund*“. Немецкий журналист Ж. Шустер так обозначил свою позицию: Еще ни один человек не стал расистом из-за того, что в детстве ему довелось прочесть слово *негр*. Тем не менее, политкорректность вмешалась и в дела литературные: в новом издании книги А. Линдгрена „*Pippi Langstrumpf*“ (издательство Oetinger Verlag) фигурирует не *Negerkönig*, а *Südseekönig*, в тексте книги М. Энде „*Traumfresserchen*“ авторское *Negerlein* заменено на *Kinder auf der ganzen Welt*. В сцене карнавала (сказка О. Пройслера „*Kleine Hexe*“) один из детей теперь носит костюм поваренка, а не негрятенка. Не отвечает духу политкорректности и песенка „*Zehn kleine Negerlein*“ – в ней один за другим весело гибнут темнокожие ребяташки.

Наиболее активны в изобретении политкорректных ЛЕ немецкие (лингво) феминистки. Они находят все новые способы выражения гендерного равноправия. Некоторое признание получило местоимение *frau* (включено в словари и используется рядом писателей и журналистов). Но чаще такие искусственные образования отвергаются и обществом, и самим языком: *wihr* (женский вариант *wer*), *je fraud* (аналогично *jemand*), *niefraud* (аналогично *niemand*), *Frauschafft* (аналогично *Mannschaft*), *Efrauzipation* (вместо *Emanzipation*). В 70-е

годы 20 века феминистки дискутировали по поводу слова *Mitglied*, вызывавшего у них чисто анатомические ассоциации. Можно лишь радоваться, что новшества *Ohneglied* и *Mitkilit* не вышли за пределы их фантазий. Более приличный вариант *Mitgliederin* прижился – удивляет, что эту грамматически неграмотную единицу предложил Немецкий союз германистов [12, с. 48]. Похожая ситуация с изобретением *Erstsemesterin* (слово *Semester*, как и *Mitglied*, среднего рода). Предлагаются ЛЕ *vertöchttern*, *Leserinnenbrief*, *Baufrauen-* и *Baudamenmodell*, *Bürgerinnensteig*, *geschwisterlich*, *Mutterland*, *Elternland* и т. п. При педантичном подходе можно ожидать появления *Finderinnenlohn*, *Kennerinnenblick*, *das Land der Dichterinnen und Dichter*, *Denkerinnen und Denker*.

Женщины, борющиеся за языковое равенство (они называют себя *Kämpferinnen*), недовольны, что в лексике точкой отсчета всегда является мужчина: *Witwe von Herrn X.*, *Arztfrau*, *Professorenfrau*. Не принято говорить *Witwer von Frau X.*, *Ärztinmann*, *Professorinnenmänner*, хотя такие ситуации вполне жизненны. Несправедлива к женщине, по мнению апологетов (*Apologe-tinnen*?) языкового равенства, и фразеология: *der erste beste Mann*, *der kluge Mann baut vor*, *der kleine Mann*, *die Frau steht ihren Mann*, *10 Mann in der Gruppe* (в такой группе могут быть одни женщины).

Лексические лакуны возникают с появлением женщин, занятых в областях, новых для лиц женского пола. В свое время появились формулировки *weibliche Studenten*, *Unser Hausarzt hat meinen Onkel geheiratet*. Проблему позволяет решить суффикс *-in*: *Ministerin*, *Präsidentin*, *Bischöfin*, *Pfarrerin*. Около 20 лет назад обращение *Frau Ministerin* имело разговорный оттенок, следовало говорить и писать *Frau Minister*. Сегодня *Frau Ministerin* правильнее, чем *Frau Minister*. Видимо, то же произойдет с ЛЕ *Doktorin* и *Staatssekretärin*: последнее слово воспринимается не как эквивалент *Staatssekretär* (престижная должность), а как *Stenotypistin*. Слово *Stammhalterin* стало объективно возможным только после соответствующих нововведений в брачном законодательстве (конец 20-го века). Слово *Päpstin* используется лишь в контексте известного исторического факта и в повествующих о нем художественных произведениях. Неоднократно переиздавалась книга с гендерно корректным названием „*Übung macht die Meisterin*“, которую иногда называют *Sprachbibel*: вызывавшие смех *Witzboldin*, *Starin* абсолютно смешными уже не кажутся [11, с. 87].

Если язык позволяет, предпочтение отдается ЛЕ с нейтральным отношением к полу: *Bedienung, -assistenz, -person, -kraft* (*Kassenkraft* вместо *Kassierer/Kassiererin*). Субстантивированные прилагательные / причастия удобны и экономичны для номинации лиц: *Stellvertretende, Steuerpflichtige, Studierende*. Распространены синтаксические трансформации: *ärztliche Approbationsordnung* (< *Approbationsordnung für Ärzte*), *eine Person, die den Vorsitz führt* (< *die/der Vorsitzende/r*). Опубликована Библия, изложенная «справедливым языком»: вместо *Herrlichkeit* употребляется слово *Glanz*, Бог может быть на выбор мужского или женского рода, неизбежны загадочные формулировки: „*Er ist ein Exodus, sein Name ist Sie.*“ В сказке про Белоснежку появляются гномы-девочки – *Zwerginnen*, есть там и темнокожие гномы.

Недовольные феминистки традицией называть мужчину первым в парах, включающих «мужскую» и «женскую» ЛЕ: *Brüder und Schwestern, Hänsel und Gretel, Adam und Eva, Tristan und Isolde, Romeo und Julia*.

Написание *LehrerIn* и *Lehrer/in* уже не нравится активисткам гендерного равенства в языке, популярность набирают так называемые „Gender-Gap“ (гендерный пробел): *Student\_innen* и „Gender-Star“ (гендерная звездочка): *Verbraucher\*innen*. Учителя осваивают сокращение *Sus* (*Schüler und Schülerinnen*), в правилах дорожного движения фигурируют не *Fußgänger*, а *zu Fuß Gehende, Fahrzeugführende* и *Fahrende von Rollstühlen*. В объявлениях о вакансиях распространилось написание (*m/w*). Все юридические тексты должны быть сегодня написаны гендерно корректным языком, поэтому Министерство юстиции выработало рекомендации: использовать гендерно нейтральные выражения и парные формулировки (*Unterschrift des Inhabers oder der Inhaberin*), отдавать предпочтение пассивному заложу, избегать местоимения *man*, называть, а не подразумевать женщину (т. е. отказаться от мужских имен как гиперонимов для обозначения лиц обоих полов). Желательно при этом, чтобы текст был читабельным и понятным, чего не скажешь о таких формулировках: *des/der Käufer/s/In* или *den Verkäufer(n)Innen*. Практически такие же принципы, предлагают лингвифеминистки: визуальная и акустическая эксплицитность, симметричность, читабельность, однозначность наименований.

Занятно, что феминисток раздражают лишь существительные мужского рода с положительной семантикой. Никто не настаивает на появлении слов *Faschistin, Antisemitin, Steuerhinterzieherin, Gewalttäterin*.

В Берлине феминистки ополчились на светофор, вернее на «светофорного чело-вечка» (*Ampelmännchen*), один из символов города. Им не нравится, что на знаке изображена мужская фигурка, впрочем, как и на всех дорожных знаках. Всерьез обсуждается, как нарисовать (в юбке, на каблучках, в шляпке) и как назвать светофорную даму (*Ampelfrau, Ampelfräulein, Ampelweibchen, Ampelin*). Пока в Берлине думают, в Вене уже экспериментируют с двойным изображением: на знаках, указывающих на дорожные работы, землю копают и мужчина, и женщина [10, с. 60]. А в связи с расцветом либерализма на Западе заговорили о языковой дискриминации представителей ЛГБТ-сообщества. Записи *средний / нейтральный пол* в паспортах уже есть, *мать* и *отец* общество готово заменить на *родитель 1* и *родитель 2* (в англ. *parent 1* и *parent 2*). Похоже, языковые формы и дорожные знаки скоро могут стать уже не двойными, а тройными, а темнокожим гражданам Германии, родившимся и выросшим в этой стране, неполиткорректным покажется компонент *Afro-* в слове *Afrodeutscher*.

Предлагается модернизировать немецкий язык путем отмены суффикса *-in* и других «женских» суффиксов, введения формы *die Ingenieur, die Student*. Предлагаемая схема: *der Student* – псевдонейтрализация рода / пола; *der Student, die Student* – специализация рода / пола; *die weiblichen Studenten, die männlichen Studenten* – атрибутивная специализация рода / пола; *die Studenten* – нейтрализация рода / пола. Возникает, однако, омонимия ед. и множ. числа: *Meine Lehrer ist / sind nett*. Предлагаемый выход: суффикс *-s* во множ. числе (*die Lehrers*). Есть идея подключить форму среднего рода: *das Professor*, когда конкретизация пола не нужна или воспринимается как дискриминация одного из них. Пример такого феминистского новояза: „*Dem Zulassungsausschuss der Universität Konstanz gehören an: 1) das Rektor als Vorsitzendes oder das Prorektor für die Lehre als dessen Stellvertreter, 2) 2 Professoren, 3) ein Angehöriges des Wissenschaftlichen Dienstes, 4) ein Student, 5) das Leiter der Studentischen Abteilung. ... den Vorsitz ... soll das Dekan der Philosophischen Fakultät führen*» [13, с. 58].

Итак, категория политкорректности многоаспектна, затрагивает многие сферы общественной жизни, обладает национально-культурной спецификой. Каждое общество имеет свои ценности и приоритеты, основывающиеся на свойственных ему реалиях и противоречиях. Осваивая иностранный язык и готовясь к межкультурной коммуникации, нужно познавать и этот аспект.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Л. : Наука, ленингр. отд., 1975.
2. Базылев В. Н. Языковые императивы политической корректности // Политическая лингвистика. 2007. № 3(23). С. 8-10.
3. Иванова О. Политкорректность в России // Вестник Евразии. 2002. № 3. URL: <http://www.eavest.ru/archive/2002/ivanova.html>.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. М. : ЛЕНАНД, 2010.
6. Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004.
7. Погорельская С. В. Влияние иммигрантов на немецкое общество: Взаимная интеграция // Актуальные проблемы Европы. 2010. № 4. С. 34-70.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово, 2000.
9. Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2009.
10. Gutsch J. M. Ampelweibchen // Der Spiegel. 2014. № 22. S. 60.
11. Häberlin S., Schmid R., Wyss E. L. Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nichtsexistische Sprachgebrauch. München : Frauenoffensive, 2002.
12. Neukirch R. Sein Name ist Sie // Der Spiegel. 2013. № 17. S. 48-49.
13. Pusch L. F. Alle Menschen werden Schwestern: Feministische Sprachkritik. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1990.
14. Wierlemann S. Political Correctness in den USA und in Deutschland. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2002.
15. Zimmer D. E. Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber. Hamburg, 1998.

**REFERENCES**

1. Avrorin V. A. Problemy izucheniya funktsional'noy storony yazyka (k voprosu o predmete sotsiolingvistiki). L. : Nauka, leningr. otd., 1975.
2. Bazylev V. N. Yazykovye imperativy politicheskoy korrektnosti // Politicheskaya lingvistika. 2007. № 3(23). S. 8-10.
3. Ivanova O. Politkorrektnost' v Rossii // Vestnik Evrazii. 2002. № 3. URL: <http://www.eavest.ru/archive/2002/ivanova.html>.
4. Komlev N. G. Slovar' inostrannykh slov. M. : EKSMO-Press, 2000.
5. Moskvina V. P. Evfemizmy v leksicheskoy sisteme sovremennogo russkogo yazyka. M. : LENAND, 2010.
6. Panin V. V. Politicheskaya korrektnost' kak kul'turno-povedencheskaya i yazykovaya kategoriya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2004.
7. Pogorel'skaya S. V. Vliyaniye immigrantov na nemetskoye obshchestvo: Vzaimnaya integratsiya // Aktual'nye problemy Evropy. 2010. № 4. С. 34-70.
8. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. M. : Slovo, 2000.
9. Shlyakhtina E. V. Yazykovoy aspekt politkorrektnosti v angloyazychnoy i russkoy kul'turakh : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2009.
10. Gutsch J. M. Ampelweibchen // Der Spiegel. 2014. № 22. S. 60.
11. Häberlin S., Schmid R., Wyss E. L. Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nichtsexistische Sprachgebrauch. München : Frauenoffensive, 2002.
12. Neukirch R. Sein Name ist Sie // Der Spiegel. 2013. № 17. S. 48-49.
13. Pusch L. F. Alle Menschen werden Schwestern: Feministische Sprachkritik. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1990.
14. Wierlemann S. Political Correctness in den USA und in Deutschland. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2002.
15. Zimmer D. E. Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber. Hamburg, 1998.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 821.1(494)(Низон П.)  
ББК ШЗЗ(4Шва)6-8,4

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

### Любавина Елена Владимировна,

доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pestova@uspu.ru.

## PAUL NIZONS LITERATURÄSTHETISCHE GRUNDSÄTZE, SEINE AUTOPOETISCHEN KONSTANTEN (ЛИТЕРАТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПОЭТОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ ПАУЛЯ НИЗОНА)

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** творческий процесс; автобиографичность; художник-общество; движение; музыка; цвет; бегство; автореференция.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены некоторые литературно-эстетические принципы швейцарского писателя Пауля Низона: взгляд на позицию художника в обществе, мнение о творческом пути писателя в Швейцарии. Освещены отдельные черты поэтического стиля автора: автобиографичность его творчества, особый подход к этапам и стилю творческого процесса. Выделяются отдельные темы и мотивы в романах автора: отчуждение, бегство как результат чужести, непрерывность движения, отсутствие конечной цели, одиночество, ожидание, поиск иной жизни, сомнение. Подчеркивается вслед за автором главенствующая роль языка не только в создании произведения, но и в сотворении самой жизни как «средства передвижения» по ней. Принципиальное значение имеют слова Пауля Низона «ать жизнь», которые являются его творческой программой, изложенной художественно в романе д «Канто». Автор воспринимает мир только благодаря языку и через язык. Особое внимание уделено музыкальной природе стиля автора, для которого процесс создания литературного произведения подобен музыкальной импровизации, являющейся в определенном темпе, с определенной мелодикой, динамикой, ритмикой. Творческий почерк Пауля Низона представляет собой благодатный материал для исследователей – лингвистов и литературоведов.

### Lyubavina Elena Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## PAUL NIZON'S LITERARY-AESTHETIC PRINCIPLES AND PECULIARITIES OF STYLE

**KEYWORDS:** creative process; autobiographical character; artist and society; movement; music; color; escape; auto-reference.

**ABSTRACT.** The article presents most important literary-aesthetical principles of the Swiss writer Paul Nizon: his views on the position of an artist in society, his thoughts about the creative search of a writer in Switzerland. It highlights some features of the poetic style of the author: the autobiographical background of his creative work and his peculiar approach to the stages and ways of the creative process. The following themes and motives in his novels are defined: escape as a result of being an alien, permanent movement, absence of a final aim, solitude, search for a different life and hesitation. Language is of great importance for Nizon not only in his creative work, but also in creation of life itself as a “means of transportation” in it. So “to give life” by means of language is his creed and poetical program, which is disclosed in his novel *Canto*. A very important thing about Nizon's literary work is its musical nature. For the author the process of writing a fiction text is like a musical improvisation with its specific rhythm, melody, tempo, and dynamics. The creative work of P. Nizon, his unique style of writing provides a lot of possibilities for linguistic and literary studies.

Nizon's schriftstellerische Arbeit, seine literaturästhetischen Prinzipien verdienen es, einzeln betrachtet zu werden, denn davon ausgehend fügt sich sein Schaffen in eine relativ übersichtliche Deutung. Wenn wir darauf zu sprechen kommen, so macht es uns Nizon selbst leicht, denn man kommt immer wieder auf seine eigenen, sich dauernd um den Prozess des eigenen Schreibens kreisenden Gedanken. Diese Gedanken, die mehrmals in den autopoetischen Arbeiten des Schriftstellers manifestiert werden, öffnen gleich einem Zauberschlüssel die Tür in das Nizonsche sprachliche Reich.

Der *Schreibprozess* von Nizon ist etwas ganz Eigenartiges: er selbst gibt preis, was die Technik seines Schreibens ausmacht, indem er bekundet, dass er von Dingen ausgehe, von

verschiedenen Materialien und Gegenständen aus der Umgebung sowie von Figuren und Statisten, wobei er nicht präzisiert, ob es Figuren seiner Phantasie oder die des realen Lebens sind. Und das wäre die stoffliche Grundlage. Demnächst grundiere er die Leinwand als wäre es ein Gemälde, und zwar in einer bestimmten Tonart, als wäre es ein Musikstück. Es folge die Bearbeitung des Stoffs, indem der Autor einzelne Gesprächsfetzen eventuell Monologe und andere Passagen bearbeitet. Sobald diese Phase abgeschlossen ist, versuche er, so der Autor, eine „Rohfassung“ aufzubauen, wobei das früher Gemachte einer akribischen Auswertung, allerlei Änderungen und Umstrukturierungen ausgesetzt wird. Nizon schreibt nämlich das Geschriebene mehrmals

um, und dieser Prozess evoziert wie bekannt weitere kompositorische Einfälle. Der Schriftsteller spricht von einem eigenartigen Warmschreiben: *„Warmschreiben nenne ich dieses Notieren, mein tägliches Geschäft, ich hätte auch sagen können: warmlaufen. Warmlaufen, um nicht einzurosten, um mich in Gang zu halten.“* [2, S. 78]. Nizon beschreibt bildhaft diesen Prozess: er beginne zu schreiben wie ein Pianist, der die Hände auf die Tasten legt, im Unklaren noch, was unter den Händen hervor herauskommt. Er spiele sich ein, unter den Händen entsteht ein Motiv, ein zweites, und dann verflechten sie sich zu einer Melodie. So komponieren manche Musiker, die eher improvisieren als ihre musikalischen Gedanken vorerst durchdenken und erst später zu Papier bringen. Nizon nennt den Schreibprozess „eine Reise ins Unbekannte“, eine *„Sprachreise“*. Der Autor thematisiert seinen Schreibprozess in mehreren Essays, in seinem ersten Stipendiumsgesuch 1963, in seinen autopoetischen Vorlesungen, die einen Einblick in seine schöpferische Werkstatt gewähren, im Interview im Buch *„Republik Nizon.“* Unter anderem verrät er, dass er, um leben zu können, sich auf das Schreiben stützen muss, wie auf einen Gehstock: *„Leben und Schreiben, Schreiben und Leben scheinen in meinem Falle im Sinne eines dritten verflochten, wenn nicht verkettet“* [2, S. 37]. Im Roman *„Canto“* lesen wir die Zeilen, in denen wiederholt der Krückstock erwähnt wird: *„...diese Art von Schreibfanatismus ist mein Krückstock, ohne den ich glatt vertaumeln würde“* [2, S. 37].

In den 70er Jahren schon behauptet Nizon, *jeder Künstler stehe naturnotwendig im Gegensatz zur Gesellschaft* (ihren Konventionen, ihrem herrschenden System); er meint unter anderem, dass ein Schreibender, der sich an die gesellschaftlichen Zwänge anpasst, kein Schriftsteller ist. Jahre vergehen, und 2003 behauptet Nizon dasselbe, indem er einen echten Schriftsteller einen geborenen Quersteher nennt, denn die Kritik, so Nizon, gehöre zum künstlerischen Dasein. Ob diese Behauptung Niederschlag in seinem literarischen Schaffen findet, ist schwer zu sagen, weil seine eigene Quersteherei sich höchstens im Sich – Zurückziehen von der offenen Polemik um die akuten Fragen des gesellschaftlichen Lebens ausdrückt, aber auch dies nicht immer (wie es im *„Hund...“* anzutreffen ist, wo er von seiner Straßenecke das Leben der Gesellschaft beobachtet und manche kritische Repliken in seine Reflexionen einfügt). Es drückt sich vielleicht noch in seiner individuellen Einzelgänger-Positionierung aus, in einer Abgeschlossenheit als Person inmitten des Lebensstrudels, was

man auch von seinen Protagonisten sagen kann, die jegliche Menschenmenge verabscheuen und sie fliehen. Er selbst und sein alter Ego, sein Marschierer, sein Streuner mit Hund, sein Sonderling Stolp aus dem Roman *„Das Fell der Forelle“* – sie alle gehen allein durchs Leben, es tauchen einige Figuren auf ihrem Weg auf, es werden Menschentypen vorgeführt, die einem über den Weg laufen, die man aber bloß im Bewusstsein registriert, wenn auch die Augen seiner Einzelgänger aufmerksam und offen sind, – jedenfalls bekommt man ein genaues Bild von jedem dieser *„verfluchten Passantenwelt“* (B. Strauß): *„eine magere Hochgewachsene,“ „die Alte, die die Straße unter einem wahren Federberg überquerte“, „der Zugeknöpfte“, „die oberirdischen Verrückten“*... Sein Marschierer (sowie viele andere in Nizons Werken) sucht nach etwas, und der Erzähler fragt sich, wonach: *„Möchte wissen, was er sucht. Ein Leben in Freiheit? Ein anderes Ich, ein Ich als anderes Gemeintsein? Die Mündung? Den Ursprung? Den Faden –“* [6, S. 82] Auch Stolp weiß nicht, wohin er läuft, versteht nicht, ob er überhaupt weglaufen muss, stellt eine Menge Fragen an sich selbst und kann sie nicht beantworten: *„Hatte ich Lust auf Reisen? Amerika? Chevy Impala? Oder suchte ich das verlorene Gefühl wiederzuhaben? (Oder sie?) Könnte es sein, dass ich in der Wohnung der sogenannten Tante einzig aus dem Grunde ‚abgestiegen‘ wäre, um es – sie? Abzuwarten?“* [4, S. 86-87].

Ferner behauptet Nizon, dass das Leben erst durch die Sprache entsteht, dass das Leben nur in der Sprache existiert, er behauptet, nur die Wirklichkeit anzuerkennen, die durch die Sprache zustande gekommen sei. Dadurch bekommen seine Worte *„Das Leben geben“* prinzipielle Bedeutung, sie werden zum Hauptprinzip der Nizonschen Prosa, zu seinem Dichtungsprogramm, das er mit dem Erscheinen des Buchs *„Canto“* der literarischen Welt vorlegt. Und über sich selbst schreibt er im *„Taubenfrass“*: *„Ich habe mich ja immer als einen Sprachmenschen bezeichnet...“ „Ich bin ein Sprachwanderer, ich laufe den Worten und Sätzen nach...“ „Mein Vehikel ist die Sprache...“* [13, S.50] Der Autor ist davon überzeugt, dass ihm nur die Sprache auf die Realität hinweist und dass er diese nur auf solche Weise erfassen kann. Mehr noch: der Schriftsteller meint, dass die Prosa erst dann anfängt, *„wo sie die Stufe der dichterischen Qualität erreicht“* [8, S.79]. Er habe nämlich immer schon davon geträumt, dass seine Prosa den Verdichtungsgrad der Poesie erreicht – das hat er brillant erreicht, – seine Prosa wird von Klangwellen getragen und präsentiert sich in farbenschilderndem Gewand, wie es sonst

öfters in der Poesie üblich ist. Manchmal will man gerade von „vertontem“ Inhalt sprechen. Doch wenn der Autor auch behauptet, dass er keine Ideen habe, dass er nur den Worten und den Sätzen nachlaufe, liest sich aus seinen in Sprache aufgehenden, sich in Sprache auflösenden Gedankengängen ein nach musikalischen Kanonen meisterhaft organisierter und versprachlichter Inhalt. Im „Taubenfrass“ behauptet Nizon: *„Mein Vehikel ist die Sprache; ich begeben mich mit der Sprache auf die Reise. Die Reise führt mich durch den Dschungel des Alltags und durch die Weiten der Erinnerung, aber ebenso durch die Räume des Traums und die Fischgründe und Abgründe der Unterwelt. Sie passiert die Zollstationen der Reflexion und die Schleusen der Emotion, sie sucht nach dem Glück und durchquert die Einsamkeit.“* [13, S. 73] Der Schriftsteller wird buchstäblich von der Sprache getragen! Er lasse sich auf die Sprachreise mitnehmen. In den Journalen 1995 bis 2000 gibt es einen Essay von Nizon „Ich spreche immer von der Sprache“, das mit folgenden Worten eingeleitet wird: *„Ich spreche immer von der Sprache; davon dass, was immer der Gegenstand sei, er einzig kraft und im Medium der Sprache zum Leben erwache und zur lebendigen Mitteilung, nämlich zur erlebbaren Wirklichkeit werde und ohne das Papier bleibe. Die Wirklichkeit muss aus den Zeilen springen. Nur was Sprache geworden ist, existiert. Früher lautete mein Schlachtruf: Ich kenne und anerkenne nur die Wirklichkeit, die in der Sprache zustandekommt.“* [9, S. 89] Die Sprache ist nach Nizon primär, das Leben sekundär!

Die autobiografische Grundierung seines Schaffens ist evident, ist das Wesen seiner schöpferischen Arbeit und eine der Konstanten seines Schaffens. In Nizons Werk sehen wir immer eine Gestalt, einen Protagonisten – sein alter Ego. Betreibt man Studien über den autobiographischen Aspekt im literarischen Schaffen, ist Nizon eine Musterfigur. Er selbst schreibt über den Roman „Ein Jahr der Liebe“: *„Ich werde also immer mich selber als Figur (eine unter vielen) ausschicken. Das ist wie Fühler ausstrecken. Wo bin ich, wer bin ich, was war das, was ist es, das Leben? Ist es wert, gelebt zu werden?...Das muss immer in der Brechung meiner Hier- und Jetzt – Position geschehen...“* [2, S. 89] Doch wenn seine Bücher auch nur um seine eigene Person kreisen, sind seine Lebensbegebenheiten nur ein Stoff, der demnächst aufgearbeitet und literarisch bearbeitet wird. So nennt Nizon Stolz, den Protagonisten des gleichnamigen Romans, seinen Doppelgänger und findet, dass dessen Krankheit – seine Lebensunfähigkeit, nach dem Erscheinen des Romans auf ihn selber übergriffen hätte, wissen wir, das Leben

von Stolz ist nicht Nizons Leben, wenn auch manche Affinitäten auftauchen. Wichtiger ist es, dass er in seinem Ich erkundet und das Resultat seiner Arbeit erst dann als gelungen betrachtet, wenn er aufgedeckt hat, was in ihm selber ist. Spuren des Autobiografischen finden sich in jedem Werk: wir folgen dem Protagonisten, wo immer er auch hinlaufen, hingehen, hinfliehen mag, wobei wir dieselben Lebensstationen in Nizons Lebensbahnen sichten können. Der Autor schreibt darüber, wenn er, wie schon erwähnt, auf die Zusammenhänge im „Jahr der Liebe“ zu sprechen kommt. In „Die Gärten des Glücks“ wird der Vater des Autors beschrieben, sein Elternhaus, er selbst als Kind, als Sohn, der sich nach Vaters Wort und Teilnahme sehnt. Die Ich-Fixiertheit eröffnet einerseits einen tiefen Einblick in die Seele des Schreibenden, des Autors, andererseits kann sie womöglich die Perspektive einigermaßen einengen. Deshalb ist das „autobiografische Verfahren“ von Nizon eine wohlwogene Bilanz von Eindrücken von dem ihn umgebenden Leben, „der Außenwirklichkeit“, die seine Fantasie nährt, und den eigenen seelischen Regungen und Reflexionen. Er nennt sich einen „vorbeistationierenden Autobiographie – Fiktionär“, denn das Wichtigste ist für ihn, im eigenen Ich zu erkunden. Dabei schreibt er so nicht, um sich selbst ins Licht zu rücken, sondern um in sich selbst zu erkunden. Nizon formuliert es in einem Interview auf folgende Weise: *„...ich jage eigenhändig das in mir vorhandene Unbekannte, nicht um mich zum Denkmal zu erheben, sondern um dem Geheimnis auf die Spur zu kommen, das mich ausmacht und meine Welt erhebt.“* [8, S. 78]

Ein besonderes Problem für einen Nizon – Forscher ist die eventuelle **Thematik und Motivik** seiner Werke, zumal der Autor selbst das Vorhandensein dieser leugnet. Er behauptet, er habe keine definierbare Thematik, wenigstens bei Schreibbeginn, als Intention. Schon früh, 1965, schreibt er über seine neue Schreibhaltung: *„Das Thema liegt... nicht vor bei Schreibbeginn, Thematik ergibt sich selbst unter der Hand, wie sich Gewissheiten überhaupt erst in der Aktion formulieren... Impetus der Schreibaktion kann eine Strukturvorstellung sein. An sie hält sich der Schreibende...“* [2, S. 48] So ist der Prozess des Schreibens voraussetzend für ein unerwartet aufkommendes Thema. Im Roman „Das Jahr der Liebe“ nennt Nizon das Wesentlichste seiner Prosa in dieser Hinsicht: *„Die geheime Thematik ist nicht die Essenz meiner eigenen Erfahrung, sie ist jener Teil aus ihr, den ich mit anderen teile, auch mit Büchern, ja, sie ist... etwas Legendäres, das ich mit meinem Stoff höchstens verhüllen und einwickeln, vielleicht aussparen kann. Sie*

wird nicht in der Fabel oder Handlung zum Vorschein kommen, sie wird in einem unteren Bereich wirbeln oder schweigen und sie wird dem Ganzen entsteigen wie ein Duftgemisch.“[5, S. 203]

Nach Nizons Worten gehe er von einem diffusen Unbekannten aus, von einem Lebensgefühl, das er zu materialisieren beabsichtige. Und trotzdem, trotzdem deklariert er selbst solche Themen wie *Unterwegssein* (Reise, Sprachreise...), *Fremdsein* (das Dunkel des Fremdseins), *Entdeckungsfahrt*... Wir könnten auf Grund der Analyse der meisten seiner Romane weitere Themen und Motive seiner Werke nennen: *Kunst – Leben – Künstler; Kultur–Leben; Sprache und das menschliche Dasein; Verweigerung jeglicher Art* (des Lebens im „Stolz“, der Enge der Heimatstadt und des Landes in „Canto, eines endgültigen Ankommens in „Hund. Beichte am Mittag“; des Anderen, des Erzähl-Ichs als faktischer Person, der Geschichte als Werk-Form, einer festen Bleibe und der Finalität, Europas mit seinem abgestandenen Werte – System in „Abschied von Europa“), *Aussteigertum und infolgedessen Flucht, das Aneinander-Vorbeigehen, das Sich-Schuldig-Fühlen, Liebe, Einsamkeit, Tod, nagende Zweifel, Suche nach einem anderen Leben*“. Außerdem gehört dazu auch seine Vorliebe für *Großstadtleben* und dessen brillante Beschreibung aus der Optik eines Kunstbegabten und Kunstbeflissenen. Spricht man über die dominanten Themen, so möchte man vorerst das dauernde Unterwegssein und das souveräne Ich des Erzählers in diesem unendlichen Sich – Bewegen nennen. „*Ich bin nicht fürs Denken, ich bin fürs Laufen gemacht*“, sagt sein Protagonist in „Hund...“ [10, S. 142]. Leben ist für ihn ein unendlicher Fluss von Reflexionen, die den unaufhaltsamen Wahrnehmungsdrang stillen. Man ist unterwegs zu sich selbst auf seiner Identitätssuche, man ist unterwegs zum Leben durch dessen Versprachlichung, man ist unterwegs zur Freiheit in einer Großstadt und auch zur Einsamkeit in dieser Stadt, die erst Voraussetzung fürs Schaffen ist. Nizon greift das Motiv „*Spaziergehen*“ auf, das auch das Sem des Unterwegsseins enthält, und findet: „*Nur im Gehen findet das (der Prozess des Erinnerns, des Sich – Fragens) statt. Der Spaziergang entzündet den Irrgang durch die Welt des Kopfes.*“ [2, S.123] Dabei beruft sich Nizon auf Robert Walsers Meinung von der Verwandtschaft von Denken, Gehen, Sinnen und Schreiben. Zum „Unterwegssein“ gehören natürlicherweise auch das Gehen, Fließen, Gleiten (das übrigens schon im frühen Werk von Nizon „Die gleitenden Plätze“ auftaucht), Fahren, Reisen, Laufen... Das Laufen rechnet der Autor zu den existentiellen Begriffen, das

Fließen steht womöglich für einen kreativen Zustand, das Reisen umfasst unterschiedliche Aktivitäten eines Protagonisten. *Der Aufbruch* ist eine Art Sprungbrett für das Unterwegssein, und so ist es verständlicherweise eines der dominanten Motive in Nizons Werk, nämlich 'das, was den Figuren einen Impuls verleiht zu deren steter Bewegung. Seine Figuren brechen 'auf auf ihrer Suche nach dem Weg aus der existentiellen Enge: In „Canto entgeht der Protagonist der heimatlichen Enge, indem er sich für ein Jahr in Rom niederlässt, in „Untertauchen“ führt der Pfad der Liebe einen nach Barcelona, eine Flucht vor Liebe unternimmt der Protagonist im „Jahr der Liebe“, das Jahr, das er in Paris verlebt. Vereinsamt bricht Stolz im gleichnamigen Roman (nach Spessart) auf – dabei wird er mehrmals unterwegs gezeigt, der Aufbruch wird zum prägenden Begriff; der Aufbruch, die Bewegung beruhigen ihn, weil es das Einzige ist, was ihn als lebendes Wesen identifiziert in seiner seelischen Starre.

*Die Reflexionen über die Enge*, über eine der „Grundbedingungen des Schweizer Künstlers“ (um mit Paul Nizon zu sprechen) prägen fast alle seine Werke. In den 60er Jahren schreibt er seinen Essay „Diskurs in der Enge“, in dem die Flucht vor der schweizerischen Enge gerechtfertigt und gebilligt wird als Ausweg aus dem ewig gleichen Lebensrhythmus der kleinen Schweiz. Nizon äußert nämlich seine Meinung von der Schweiz als Land, das sich bewusst vom Weltgeschehen distanziert, was das schöpferische Klima einengt und dadurch beeinträchtigt. Und diese Flucht erfolgt auf vielen Wegen: der eine flieht in eine Metropole, um weite Räume, freie Luft der großen Plätze genießen zu können, wie es Paul Nizon selbst gemacht hat, und wie er es in seinem Roman „Canto“ beschreibt, ein anderer entflieht der Enge und dem Druck des muffigen Kleinraums, indem er sich in der Natur auflöst, im Weiß des Schnees, im Grün des Waldes, was einem auch zum Verhängnis werden kann (so der Tod von Stolz), und wieder andere flüchten in ihre eigene geträumte Welt, die die Außenwelt verdrängt; eine Flucht vor sich selbst realisiert sich im Unbewussten (so scheint es wenigstens) im „Hund. Beichte am Mittag“. Die bedrückende Enge treibt den Ich-Erzähler, den Kunsthistoriker im Roman „Untertauchen“ von einer Stadt in die andere, dieses Hin – und Zurück – Pendeln zwischen Zürich und Barcelona verwandelt sein Leben in eine permanente Flucht. Und das wird dem Leser im allerersten Absatz in geraffter Form verabreicht:

*„Ich sehe mich im Wohnzimmer einer Vierzimmerwohnung stehen. In Zürich. Ein Mann um dreißig, der sich von seiner Frau*



*verabschiedet. Und ich sehe mich auf dem Bahnsteig in Barcelona neben dem internationalen Expresszug stehen. Ein Mann von dreißig, der sich von einer anderen Frau verabschiedet.*“ [14, S. 5] Manchmal fragt man sich, ob die Sich – in Bewegung – Befindenden, die Laufenden, Strolchenden wirklich nach Weiträumen, die sie mit Freiheit assoziieren, suchen, und die Antwort ist nicht so eindeutig: wonach sucht Stolz? Ja, nach weiten verschneiten Räumen, aber... auch nach Ruhe und Einsamkeit, in der er erst seine Freiheit findet. Wohin rennt ununterbrochen Stolz in „Das Fell der Forelle“? Die Antwort lautet: *“Ich wollte weder den Holzwurm in der Kommode noch die Besserwisserei der ‚Tante‘ hören, ich wollte endlich meine Ruhe haben.“* [4, S. 89]

Ein Spezifikum der Nizonschen Werke ist es, dass da **alle Sinne beansprucht** werden: Gesicht, Gehör, beinahe Tast – und Riechgefühl. Vor den Augen des Lesers entstehen bilderreiche, farbengesättigte Sprachsubstanzen – Nizon ist ja vorerst, noch bevor er Schriftsteller wurde, Kunstwissenschaftler, und ihn beschäftigt die Frage der Sehmöglichkeit eines Menschen – im direkten und übertragenen Sinn, ihn interessiert die Technik des Malens, der Sehperspektive. Nizon sieht ausgezeichnet die Kompositionsmöglichkeiten der Farben, ihr Ausdrucksvermögen. Bekannt ist sein Aufsatz „Versuch über das Sehen“ sowie eine Radiosendung unter dem Titel „Weltbild oder Weltblindheit“. Peter Grotzer findet die Nizonsche Farbenwelt Fellini-ähnlich, von dessen „Amarcord“ Nizon begeistert ist. Das könnte man mit Recht über Nizons Prosa sagen. Den Roman „Canto“ vergleicht Peter Grotzer gar mit einer Kunstausstellung, indem er 1998 über die „Archäologie“ des Romans schreibt: *“ Der ‚Canto‘ muss neu gelesen werden als ein eminent moderner Text, ein Beziehungsfeld von verschiedenen Diskursen, vergleichbar einem Gemälde als Beziehungsfeld von Flächen, Farben, Strukturen. Während sich beim Malen die Übertragung im Bereich des Räumlichen und der Farbtöne vollzieht, kommen im literarischen Text die zeitliche Folge, der Rhythmus, das Spiel der Synästhesie und der Paradoxien dazu.“* [1, S. 22]

Ganz besonders möchte man über den sprachmusikalischen Aspekt in Nizons Schaffen sprechen, denn es ist wohl das, was seine schriftstellerische Individualität am stärksten prägt und zu seinen autopoetischen Konstanten gehört. Nicht dass die Autoren vor Nizon des Musikalischen abhold waren (Robert Walser, Gerhard Meier...), aber sie erklärten es nicht wie Nizon zum Prinzip ihres Schreibverfahrens:

*„Der sprachmusikalische Aspekt ist in meinem Schreiben von Anfang an da. Ich denke, das musikalische Prinzip als Motor des Schreibakts, als schöpferische Technik, ist die Kehrseite meiner Schwierigkeit als Erzähler.“* [13, S. 83] Und im Essay „Zum musikalischen Verfahren“ [15, S. 27] schreibt Nizon: *“Ich habe beim Schreiben musikalische Strukturen und Ausdrucksformen im Ohr, vermutlich ließe sich der Sprachfluss meiner Prosa auf entsprechende Muster bringen.“* *„Das Rhythmische kann bis zur Atemlosigkeit akzelerieren, es kann aber auch hörbar verstummen. Das Klangbild ist mir wichtig. Das Klangbild hat mit Tonarten, Tempi, Tempowechseln, mit Auftakten, Ober – und Untertönen, mit Haupt – und Nebenstimmen und solchen, die sich verflechten zu tun; mit Begleitmusik und Orchestrierung, mit laut und leise, mit Pausen und dergleichen mehr. Ich komponiere meine Prosa in drei oder vier Sätzen wie Sonaten oder Orchesterstücke, doch müssten sich auch Passagen finden, die den klanglichen und rhythmischen Bildern des Jazz gehorchen und warum nicht populären Weisen bis zum Gassenhauer. Manchmal arbeite ich mit Geräuscheffekten, ich wünschte mir, ich könnte bis zur Kakophonie gehen.“* [15, S. 89] Das ist die bestmögliche Charakteristik des musikalischen Schreibverfahrens des Schriftstellers. Ja, während Nizon behauptet, das Leben sei keineswegs in Handlungsgeschichten darstellbar, treffen wir in seinen Werken rein musikalische Formen der Text-Architektonik: Sonatinallegro (Stolz“, „Im Jahr der Liebe“, „Untertauchen“); eine Reihe von Intermezzos in „Canto“ und „Hund“, Capriccio im „Bauch des Wals“, Hymne auf Rom in „Canto“, Rondo (Rondo-ähnlich ist der „Hund“ mit seinen rekurrierenden „Ich stehe an einer Straßenecke“), Suite und Phantasie über ein Thema („Canto“). Nizons textliches Klangbild setzt sich aus einer Tonart (in Dur oder Moll), die die jeweilige Atmosphäre prägt, aus einem bestimmten Rhythmus und einer Klangfarbe, die in reicher Palette auftritt, aus melodischen Linien, die homophon wie polyphon mäandern, aus allerlei Tempi (andante, allegro aber nie presto!) zusammen. Seine autopoetischen und autobiografischen Essays sind voller Musiktermini: die *Tonart, Partitur, Orgelpfeifen, Orchestrierung, Kakophonie, Ober – und Untertöne, melodische Linienführung, Haupt – und Nebenmotive, Verschlingung und Auflösung, Tempowechsel, den Ton anschlagen....* In „Canto“, seinen lyrischen Reflexionen, seiner vor den Augen des Lesers entstehenden mosaikartigen Farben- und Klangwelt, fügt sich alles in musikalische Tempi und Formen. Nizons Rom erstrahlt in faszinierenden Farben, Tönen und Rhythmen. Der Autor

meint, dass das Geschehen in einem Werk erst durch das Musikalische zustande kommt, indem er sagt: *„Das Geschehen ereignet sich auf dem Rücken einer musikalischen Sprachgebung. Im sprachmusikalischen verdichteten Lebensgefühl teilt sich wohl die geheime Thematik mit.“* [13, S. 83]. Selbst die Charakteristika der Personen können durch das Musikalische gegeben werden. Sprachmusikalisch beschreibt der Erzähler in „Das Jahr der Liebe“ einen Klarinettenisten. Es scheint, dass die Farben – und Tonsubstanz die verbale textliche Grundlage zu zerstören droht – im Gegenteil, sie verschmilzt diese in etwas synästhetisch Ganzes, das mit allen Sinnen wahrgenommen wird. Diese Art des Beschreibens in „Das Jahr der Liebe“ und überhaupt die ganze Struktur des Romans, der aus vier Teilen besteht, bestimmt auch Nizon selbst als ein musikalisches „glissando“.

Zu einem symbolischen Motiv entwickelt sich das Motiv **„Mantel“**; Mantel steht für Schutz vor Unerwartetem, Bösem, zumal der unendliche Bewegungsdrang der Protagonisten zu mancher unvorhersehbaren Situation führen kann. In „Untertauchen“ ist die Rede von einem verlorenen und einem neuerworbenen Mantel, der sich als eine Art Tarnkappe versteht. Im „Bauch des Wals“ haben wir mit dem Soldatenmantel zu tun. Auch im „Hund“ sieht der Erzähler einen komischen Burschen, der an ihm vorbeischlendert, der gerne Mäntel trägt, auch bei warmem Wetter. Der Marschierer aus der gleichnamigen Geschichte trägt zwei dicke graue Mäntel übereinander... Ein anderes Motiv klingt in seinen Caprichos „Im Bauch des Wals“, *das Motiv des Träumens*. Der Erzähler vergleicht sich mit einem Soldaten, der an der Grenze steht, wo keine Feinde je in Sicht gekommen sind, dort, wo es keinen Grund zum Eilen gibt... Er schläft und träumt, und seine ganze Welt ist eine Mischung von Realität und Traum. Durch alle Caprichos marschiert der Marschierer, in allen „träumt es“ einem... Träume werden immer wieder eingewoben, und der Erzähler gibt kund, dass er seinen Träumen nachläuft „wie einer überaus kostbaren Flaschenpost“, dass er enttäuscht sei, wenn die Träume ihm entgleiten, denn er fühlt sich im Traum so geborgen wie im Bauch des Walfisches. Paul Nizon ist einer der Autoren, die auf eine unheimlich verfeinerte Weise allerlei *Landschaften* beschreibt, sei es ein Naturbild oder städtisches Leben oder seelische Landschaft seiner fast immer einsamen Protagonisten. Manchmal treffen sich diese Beschreibungen aufeinander und intensivieren das jeweilige Gefühl der Liebe, der Einsamkeit, der Zweifel... So parallelisiert der Autor das öde Naturbild in „Stolz“ mit der Ödnis in der

Seele des in die Einsamkeit geflüchteten Iwan Stolz: *„Die nächstliegenden Ortschaften, auch nicht weiter als eine gute Wegstunde entfernt, sind von einer abschreckenden Öde.“* [12, S. 77] Diese Öde breitet sich langsam in der Seele von Stolz aus, er dürstete nach Freiheit in einem anderen Ort, wo man ungestört arbeiten kann, aber er läuft in eine Falle, der Gemütszustand des 25jährigen Stolz liest sich aus der Naturbeschreibung: *„Das Tal hat das Aussehen einer in die Wälder gespannten Hängematte. Nur ein von Gebüsch und spärlichen Bäumen begleiteter, müde dahintorkelnder Wasserlauf durchbricht die Einförmigkeit des Ackergrunds, der in frischgepflügtem Zustand von einem matten Rot, zur Zeit der Herbstregen und Schneeschmelze von der Farbe eines feuchtigkeitsgescheckten Löschpapiers ist. Dann scheint der graue Himmel schwer auf dem Land zu lasten, die Hofgebäude drohen im aufgeweichten Boden zu versacken.“* [12, S. 76] So torkelt Stolz durch das Leben dahin, so lastet auf ihm das für ihn undurchsichtige Durcheinander seines Daseins, und so versackt er im Chaos des Lebens, das für ihn eine Herausforderung ist.

Im „Canto“ verweben sich in Einem Farbe und Ton, als wäre da nicht in Lettern abgefasster Text, sondern ein Lied oder ein Gemälde, in „Stolz“ – die Beschreibung des Waldes, einer schneeigen Schönheit, in „Hund“ – endlose Beschreibungen der Pariser Straßen, an deren Ecken der Erzähler stehenbleibt, um über das an ihm vorbeigleitende Leben der Stadt zu reflektieren.

Dieses permanente Vorbeigleiten, dieses Fortbewegen vollzieht sich wie bekannt in der Zeit, und man fragt sich, in welcher Zeit. Sind seine Protagonisten unsere Zeitgenossen? Bewohnen sie imaginäre Zukunftsräume oder gehören sie eher den vergangenen Zeiten zu? Im „Taubenfrass“ charakterisiert sich der Schriftsteller als ein von seiner Zeit durchtränktes Wesen, „Insofern“, schreibt er, *„ein Produkt, ein Stempelgebilde meiner Zeit...“* [13, S. 55] In seinen Werken setzt Nizon keine definitiven zeitlichen Grenzen, er deutet nur durch manche Repliken an, zu welcher Zeit seine Figuren leben. So definiert er die Zeit in „Die Gärten des Glücks“ als „Wartezeit“ und präzisiert, was alles das Warten an sich hat: *„Es waren Jahre des Wartens. Die Schule stand still, die verhasste, die Zeit stand still, die Schlager wurden immer sehnsüchtiger, süßlicher, im Stillstand gedieh eine große Sucht. Auf einmal dröhnten aus dem Radio aufrührerische Brand – und Drohreden, die mit Massenapplaus donnernd quittiert wurden, so hysterisch, so laut, dass es die hölzernen Resonanzkästen der Radioapparate*

zu zersprengen drohte“ [7, S. 96]. Dann fällt endlich das Wort „Kriegsausbruch“ und der Autor schildert den Kriegsanfang mit den Problemen, in die er die Menschen gestürzt hat: Rationierungskarten, Verdunkelung, in den Militärdienst eingezogenen Vätern, Luftschutzkellern, dröhnenden Alarmsirenen. Und nun wird eindeutig die Zeit angegeben, die 40er Jahre, man versteht nun auch, dass die 30er gerade Wartejahre gewesen sind – „Ein Warten auf den Krieg“. Im „Hund“ wird das Zeitgefühl durch den Ort, die jeweilige Situation, durch momentane Stimmung bedingt, denn der Erzähler behauptet: *“Ich habe, wenn ich es mir recht überlege, nie besonders an die Zukunft gedacht oder wenn, dann höchstens im Sinne der Veränderung, Stellenwechsel. Ortswechsel. Wohnungswechsel. Auflösung eines Verhältnisses“* [10, S. 109]

Zu den wichtigen Charakteristika von Nizons Duktus gehört auch die *Autoreferenz*. In dem „Jahr der Liebe“ zeichnen sich schon die Motive des „Hund...“ ab: dauernde Bewegung, das Mitgehen, das Mitlaufen auf

der Suche nicht nur nach neuen Eindrücken, sondern auch als Befreiungsimpuls, in dem sich der Laufende selbst befreit – von seiner Eingeschlossenheit und Insichgekehrtheit. Wie in „Stolz“ zieht sich der Protagonist (Kunstwissenschaftler) in sein Zimmer zurück, wo ihm die Enge des Raums zur Zimmerhaft wird. In allen Werken überschneiden sich die Begriffe: sich bewegen, Traum als innerer Impuls zum Sichbewegen. Das Flanieren durch die Stadt wird lange vor dem „Hund“ gepriesen, schon im „Jahr der Liebe“. Ebenso wie der Flaneur im „Hund“ wirft sich der Protagonist ins Leben hinein, wenn es ihm eng wird in in seiner Zimmerhaft. Im „Bauch des Wals“ gibt es außerdem mehrere Verweise auf die früheren Werke, und Nizon findet, dass diese Selbstzitate, ganz bewusst eingeflochten, in ihrem Sachverhalt noch immer gültig und aktuell sind.

Die literaturästhetischen Konstanten von P. Nizon, die hier nur kurz angedeutet wurden, bieten ein weites Feld für linguistische sowie textinterpretatorische Studien.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Grotzer P. Canto/ Text +Kritik. edition text + kritik. Heft 110, 1999
2. Nizon P. Am Schreiben gehen. Frankfurter Vorlesungen. Edition suhrkamp, 1928
3. Nizon P. Canto. Suhrkamp Verlag, 1993.
4. Nizon P. Das Fell der Forelle. Suhrkamp Verlag, 2005.
5. Nizon P. Das Jahr der Liebe. Suhrkamp Verlag, 1995.
6. Nizon P. Der Marschierer/ Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch 1900.
7. Nizon P. Die Gärten des Glücks/ Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch 1900
8. Nizon P. Die Republik Nizon. Edition selene, 2005
9. Nizon P. Ich spreche immer von der Sprache / Natürlich die Schweizer! Aufbau Taschenbuchverlag, 2002.
10. Nizon P. Hund Beichte am Mittag. Suhrkamp Verlag, 1998.
11. Nizon P. Soldaten / Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch, 1900.
12. Nizon P. Stolz. Suhrkamp Verlag. 1989.
13. Nizon P. Taubenfraß. Suhrkamp taschenbuch, 1963
14. Nizon P. Untertauchen. Suhrkampverlag, 1977.
15. Nizon P. Zum musikalischen Verfahren / Text+ Kritik. edition text+kritik. Heft 110, 1991.

#### R E F E R E N C E S

1. Grotzer P. Canto/ Text +Kritik. edition text + kritik. Heft 110, 1999
2. Nizon P. Am Schreiben gehen. Frankfurter Vorlesungen. Edition suhrkamp, 1928
3. Nizon P. Canto. Suhrkamp Verlag, 1993.
4. Nizon P. Das Fell der Forelle. Suhrkamp Verlag, 2005.
5. Nizon P. Das Jahr der Liebe. Suhrkamp Verlag, 1995.
6. Nizon P. Der Marschierer/ Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch 1900.
7. Nizon P. Die Gärten des Glücks/ Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch 1900
8. Nizon P. Die Republik Nizon. Edition selene, 2005
9. Nizon P. Ich spreche immer von der Sprache / Natürlich die Schweizer! Aufbau Taschenbuchverlag, 2002.
10. Nizon P. Hund Beichte am Mittag. Suhrkamp Verlag, 1998.
11. Nizon P. Soldaten / Im Bauch des Wals. Suhrkamp taschenbuch, 1900.
12. Nizon P. Stolz. Suhrkamp Verlag. 1989.
13. Nizon P. Taubenfraß. Suhrkamp taschenbuch, 1963
14. Nizon P. Untertauchen. Suhrkampverlag, 1977.
15. Nizon P. Zum musikalischen Verfahren / Text+ Kritik. edition text+kritik. Heft 110, 1991.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 811.161.1'42  
ББК Ш141.12-51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Макеева Светлана Олеговна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: Soutrider@e1.ru.

### **Пашкова Александра Дмитриевна,**

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: Sasha-transaero@mail.ru.

## **Д. В. ЛИВАНОВ: ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГЕМЫ В МЕДИДИСКУРСЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** прецедентное имя; педагогический дискурс; аксиологема; медиадискурс; оценка; аксиологический комментарий; оценочный предикат.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются дискурсивные механизмы, ведущие к трансформации имени действующего министра образования и науки РФ в аксиологему на материале медийных публикаций, посвященных реформе образования и ее основным деятелям. В работе представлен один из возможных алгоритмов анализа категории оценки в медиадискурсе, состоящий из следующих компонентов (частей): 1) определение доминирующего вида оценки; 2) актуализация ценностей в процессе оценивания лица; 3) значение средств создания речевого образа персонажа в моделировании аксиологемы; 4) представление наиболее распространенных оценочных предикатов; 5) выявление и анализ аксиологических комментариев. Полученные результаты подтверждают гипотезу о постепенном превращении антропонима в политическую идеологему. В итоге можно говорить о преобладании утилитарной оценки в характеристике министра в СМИ. Гуманизация, патриотизм и развитие личности являются основными педагогическими ценностями, проявляющимися в процессе оценивания лица; официально-деловые клише, медиаполитический жаргон, профессионально-педагогические суждения значимы в процессе формирования аксиологемы. Характеристика деятельности министра, оценка реализуемой политики и ее результатов, реакция на действия, высказывания Д. В. Ливанова, указание на желательный тип поведения и статистические показатели являются наиболее распространенными оценочными предикатами. Выявлен неоднозначный характер аксиологических комментариев в отношении министра и проводимых им преобразований. Перспективной исследования видятся работы по сопоставлению и сравнению категории оценки в отношении реформы образования и ее ключевых фигур на примере разных стран, языков.

### **Makeeva Svetlana Olegovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Pashkova Aleksandra Dmitrievna,**

Undergraduate Student, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **THE PROCESS OF AXIOLOGICAL UNIT FORMATION IN MEDIA DISCOURSE (BY THE EXAMPLE OF D. V. LIVANOV)**

**KEYWORDS:** paradigm; pedagogical discourse; axiological unit; media discourse; evaluation; axiological commentary; evaluative predicate.

**ABSTRACT.** The article presents an analysis of discursive mechanisms leading to transformation of the personal name of the current Minister of Education and Science of the Russian Federation into an axiological unit. The article demonstrates one of the possible algorithms of evaluation category analysis in media discourse which comprises several steps: 1) definition of the prevailing type of evaluation; 2) actualization of values within the personal evaluation process; 3) means of speech image creation and their role in axiological unit modeling; 4) presentation of the most widespread evaluative predicates; 5) identification and analysis of the axiological commentaries. The obtained results confirm the hypothesis of a gradual conversion of an anthroponym into a political ideologeme. The main conclusions are: utilitarian evaluation prevails in mass media characteristics of the Minister; humanization, patriotism and personal development are the main pedagogical values highlighted in evaluation process; official documents clichés, media-political jargon and professional pedagogical statements are important parts of the process of formation of an axiologeme; characteristics of the Minister's activity, evaluation of his policy and its results, reaction to the Minister's utterances and his behavior, demonstration of the desirable behavior type and the statistical indexes are the most prevalent evaluative predicates; axiological commentaries devoted to the Minister and his reforms are of controversial character. The prospects of this research can be connected with further comparison of evaluation category of educational reform and its key figures in different countries and languages.

**Н**аправление исследования прецедентных имен в отечественной науке, заданное ключевыми работами Ю. Н. Караулова [11], Ю. А. Сорокина и И. М. Михайловой [16], продолжает оставаться привлекательным для лингвистов. Наиболее популяр-

ными аспектами рассмотрения прецедентных имен видятся следующие: а) прецедентные имена как прагматы, использование прецедентности в манипулятивном дискурсе [2; 6; 12]; б) восприятие прецедентных имен представителями тех или иных социальных групп

[3; 15] (круг интересов данного исследователя далеко не исчерпывается данным направлением, тем не менее, проблема четко обозначена); в) работы, посвященные осмыслению и типологизации накопленного материала – это направление начинает преобладать [17; 7; 15]. В подавляющем большинстве исследований прецедентное имя функционирует как данность, рассматриваются случаи, когда аксиологический компонент (позитивный или негативный) прочно вошел в семантику онома. Работы, подобные монографии Е. В. Шустровой [19], для теории прецедентности скорее нетипичны, хотя исследование процесса превращения антропонима в аксиологему путем приращения ряда ценностных смыслов к его семантике позволяет гармонично связать направление лингвоперсоналогии, теорию прецедентности и исследования языковой репрезентации оценки.

Целью нашего исследования является лингвистическое описание процесса формирования аксиологемы в русскоязычном медиадискурсе на примере персоналии Д. В. Ливанова, сменившего в 2012 г. А. А. Фурсенко на посту министра образования и науки РФ. После своего назначения Д. В. Ливанов сделал ряд резонансных предложений, в частности, оптимизировать число бюджетных мест и постепенно отказаться от бесплатного высшего образования. Внедрение платных услуг в образовательных учреждениях, прогрессирующее в ходе набирающей обороты реформы образования, коммерциализация образования с целью получения финансовых предпочтений пронизывает все направления проводимых реформ, вызывая конфликт этической и утилитарной ценностных моделей образования. Ожидаемо, личность Д. В. Ливанова, его социальная роль подвергается постоянной оценочной интерпретации в медиадискурсе; превращение антропонима в политическую идеологему, в аксиологему, происходит на наших глазах; тем не менее, насколько нам известно, данная персона, в отличие от политических лидеров России, внимание лингвистов ранее не привлекала.

Обозначим ряд задач, требующих хотя бы приблизительного решения в рамках изучения процесса формирования аксиологемы:

1) выяснить, какой вид оценки преобладает в характеристике Ливанова, если брать за основу устоявшуюся классификацию базовых аксиологических модусов: утилитарная, эмоционально-экспрессивная либо деонтическая (мы намеренно не упоминаем гедонистическую и эстетическую оценку, не предполагаем, что они могут быть задействованы при реализации оценки выполнения социальной роли);

2) обозначить, в какой мере в процессе оценивания лица актуализируются базовые

ценности педагогического дискурса; поясним, что данная задача видится важной по трем причинам: во-первых, проблема ценностей в семантике оценки почти не разрабатывалась, что делает любую работу в данном направлении эвристически привлекательной; во-вторых, ценности педагогического дискурса, существующие как данность, имеют тенденцию актуализироваться в условиях коммуникативного сбоя – в нашем случае, если профессиональный социум НЕ ПОНИМАЕТ своих руководителей; в-третьих, сам набор педагогических ценностей не является постоянным и в большой мере зависит от идеологических установок определенного социума; представляется небезынтересным проследить, какие педагогические ценности будут актуализированы в условиях реформы образования;

3) определить, в какой мере в моделировании аксиологемы будут задействованы средства создания речевого образа персонажа (предположительно, в речевой характеристике будет широко задействован интентекст); это направление моделирования аксиологемы характерно для политического дискурса – можно ли выявить расхождения в случае профессионально-педагогических оценочных суждений;

4) описать наиболее явные предпочтения в выборе оценочных предикатов в отношении избранного объекта оценки;

5) выявить наличие (либо отсутствие) так называемых аксиологических комментариев, в которых содержится (эксплицитно либо имплицитно) указание следовать (или не следовать) сценарию реформы.

Материалом для данного исследования послужили научные статьи, медийные публикации, обращения, интервью, посвященные Д. В. Ливанову и реформе образования за 2012-2015 гг. объемом 245 страниц печатного текста.

В ходе работы использовались различные методы исследования, а именно: общие, к которым отнесем метод анализа и синтеза, посредством которого изучались различные концепции и подходы в исследуемом направлении, а также индуктивный метод, благодаря которому осуществлялось обобщение результатов. Перечислим частные методы исследования: описательно-аналитический метод, лингвистическое наблюдение и сравнение, семантический и синтаксический анализ, интерпретационный анализ, прагматический анализ и наконец, количественный анализ.

Итак, исходя из очередности указанных выше задач исследования, обратимся к вопросу оценки в характеристике Д. В. Ливанова.

Наиболее широко в отношении министра в СМИ используется утилитарная

оценка. Данный термин тесно связан с понятиями пользы и вреда [1, с. 10]. В нашем случае, при описании личности Д. В. Ливанова, а также результатов проводимых им реформ, доминируют лексические единицы с семантикой «вредный», «губительный». Наиболее частотными из них, имеющие яркую эмоционально-экспрессивную окраску, являются: *разрушение (разрушитель), уничтожение, разгром, деградация, развал, крах, катастрофа*. Менее распространены, но имеют место, высказывания типа: *преступление, гибель, вымирание*. Деятельность Д. В. Ливанова характеризуется эмоционально-окрашенными фразеологизмами, со значением утилитарной оценки: *жестко устранять, методическое разорение, оптимизировать насмерть*, реформу образования сравнивают с террористическим актом, с бомбой замедленного действия. Кроме того, мы можем говорить о том, что не только действия, но и личность Д. В. Ливанова получает утилитарную оценку, причем с ухудшением значения: в 2012 году политика называют *министр из стали и сплавов* [18] (с одной стороны, ссылаясь на предыдущее место работы, а с другой стороны, имплицитно указывая на довольно агрессивную и наступательную политику, начатую новым министром образования), в 2015 году Д. В. Ливанов – *Железный (Стальной) Дровосек из известной сказки, рубящий топором все то, на что ему укажут более высокопоставленные, терминатор науки и образования* [4].

Перейдем к рассмотрению деонтической оценки, являющей собой «квалификацию чего-либо с позиций противопоставления данного и должного» [10, с. 139]. Отметим, что утилитарная оценка взаимосвязана с деонтической модальностью, ведь, «то, что признается полезным, благоприятным – рекомендуется, а то, что признается вредным – запрещается, от него предостерегают, оно нежелательно» [1, с. 16]. В исследуемом нами медиаполитическом дискурсе в отношении Д. В. Ливанова, мы также можем наблюдать, что данные виды оценок тесно переплетены, так как реформа образования, которая приводит к деградации и деятель ее – министр образования – *бездушный разрушитель* являются противоположностями, неприемлемыми для нормального функционирования системы образования страны. Вместе с тем, если принять за «должное» систему образования в советские времена, деонтическая оценка также приобретает частотный характер – Д. В. Ливанов и его сторонники *втоптали в грязь достижения советской школы, нарушив преемственность поколений*. Кроме того, распространены заявления о корруп-

ции, взяточничестве министра, а также о его *ориентации на запад*, что противоречит образу сильного политика, ассоциирующегося в народе с честным, неподкупным патриотом, борцом за благо населения.

Эмоционально-экспрессивный характер пронизывает большую часть заявлений, касающихся личности Д. В. Ливанова и его деятельности. Стремясь передать свое отношение, эмоции и представители научного сообщества, и журналисты, и обыватели нередко намеренно употребляют сниженную лексику, жаргонизмы и риторические вопросы. Поэтому мы можем говорить о слиянии данного типа оценки с двумя рассмотренными нами выше.

Остановимся на следующем направлении моделирования аксиологемы, а именно, актуализации основных ценностей педагогического дискурса при оценивании фигуры Д. В. Ливанова.

Вслед за Т. В. Ежовой под термином «педагогический дискурс» будем понимать объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде [8, с. 52]. Ценностная ориентация субъектов педагогического дискурса направлена на «признание и закрепление моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, на соблюдение социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытие содержания общечеловеческих ценностей, таких как Человек, Жизнь, Свобода, Истина, Гуманизм, Красота, Отечество, Труд, Знание» [9, с. 6].

Ожидаемо, что министр образования и науки РФ должен синтезировать в себе вышеуказанные ценности, являться примером, образцом в данной области, направлять научное сообщество и население на путь повышения уровня знаний. Между тем, в обращении преподавателей вузов о ситуации в высшем образовании наблюдается совершенно другое мнение: *мы требуем... отставки Д. Ливанова, который еще в ноябре 2012 г. продемонстрировал циничное отношение к большинству российских преподавателей, назвав их «преподавателями невысокого качества»... на его место должен быть назначен человек, предлагающий программу реформирования образования в интересах обучающихся, преподавателей, широких слоев общества, а не бюрократии и крупного капитала*. Кроме того, Л. А. Мусаелян считает, что «поспешное продавливание властью в систему образования американских технологий, стандартов, ценностей, английского языка не может не привести к постепенной

элиминации из отечественной системы образования ее национальных традиций, норм, ценностей, сужению сферы применения русского языка. Вытеснение из процесса обучения национального социокультурного фона делает невозможным формирование полноценной социально-активной личности» [14, с. 267].

Таким образом, основными педагогическими ценностями, противопоставляемыми деятельности и личности министра, являются: гуманизация, патриотизм, сохранение и распространение национальных ценностей, развитие гармоничной, самостоятельно мыслящей личности.

Следующий вопрос, требующий внимания, касается средств создания речевого образа персонажа. В данную область входят: «терминология, официально-деловые клише, элементы разговорной речи и жаргона. речевая характеристика выявляет институциональный тип политика, демонстрирует его интеллектуальные и морально-этические качества, является средством идеологического размежевания «своих» и «чужих»» [13, с. 24]. данные приемы призваны эксплицитно или имплицитно воздействовать на адресата, провоцировать ожидаемую реакцию.

К наиболее распространенным официально-деловым клише, определяющим социально-статусную роль Д. В. Ливанова, отнесем следующие выражения: *приказом Министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова создан...; заявление нового министра, господина Ливанова...; ... рассказал глава Минобрнауки России Дмитрий Ливанов; член кабмина по вопросам образования Дмитрий Ливанов.*

Вместе с тем, посредством медиаполитического жаргона Д. В. Ливанов приобретает «роль носителя антиценностей»: Ливанов – плохой министр, но хороший разрушитель; общественники заподозрили министра Ливанова в нечистоплотности; Ливанов – донкихот министерства невыученных уроков, Ливанов – золотой министр (с намеком на некоторые факты биографии политика). Кроме того, в моделировании аксиологемы имеют место и профессионально-педагогические оценочные суждения, например: ...не так давно Ливанов получил от граждан очередную «двойку»: по итогам опроса ВЦИОМ, его ведомство было в который раз названо самым неэффективным в правительстве, а сам министр снова не дотянул даже до трех баллов по пятибалльной шкале, замкнув список министров-аутсайдеров.

Итак, мы можем говорить о том, что в создании исследуемой нами аксиологемы важную роль играют официально-деловые клише, не обладающие оценочным векто-

ром, но имеющие «идеологически ассоциативный шлейф», медиаполитический жаргон, реализующий общий пейоративный смысл публикаций, а также профессионально-педагогические суждения, указывающие на сходство оценок научного сообщества и общественности.

Обратимся к наиболее частотным оценочным предикатам в отношении Д. В. Ливанова, под которыми будем понимать «структурно-смысловые вербально оформленные средства развития текста,...которые могут быть выражены лексическими и синтаксическими средствами: метафорами, сравнениями (в том числе и развернутыми, а также сравнениями ситуаций и др.), повторами, устойчивыми оборотами, экспрессивными номинативными единицами, предложениями, частями предложений и т. д.» [5, с. 6-9].

Одними из самых распространенных оценочных предикатов в СМИ, касающихся Д. В. Ливанова, являются:

- характеристика деятельности министра: *метод «тыка» больше не работает. Ливанов снова реформирует ЕГЭ; посягает на святое – Академию наук;*

- оценка реализуемой политики и ее результатов: реформаторы ... уже показали, до чего можно довести школу, введя ЕГЭ, но, не обеспечив его защиту от коррупции; беда в том, что Дмитрий Викторович либо не знает, какие опасные тенденции развиваются в научной и образовательной сферах, и тогда он – не профессионал, либо знает, но не препятствует их развитию, и тогда он – разрушитель науки и образования;

- реакция на действия, высказывания Д. В. Ливанова: заявления министра образования и науки Дмитрия Ливанова вызвали недоумение не только среди академиков, но и у представителей других научных организаций; содержание выступления министра образования ... не выдерживает никакой критики... Он отделался набором общих фраз;

- указание на желательный тип поведения: *Ливанов должен не только отвечать на вопросы, но и держать ответ. Ответ за то, что происходит сегодня с наукой и образованием;*

- статистические показатели: *при этом министр образования имеет, скажем, выговор за недостаточные меры по увеличению зарплат или, к примеру, 80% сомнительных закупок, имеющих коррупционную составляющую в общем объеме освоения денежных средств, выделенных министерству.*

Рассмотрев наиболее часто встречающиеся оценочные предикаты, выделим основные средства их реализации: эмоцио-



нально-экспрессивные выражения, метафоры, повторы.

Перейдем к пятой задаче нашего исследования – вопросу об аксиологических комментариях о реформе образования.

Многие положения введенного в действие закона об образовании спровоцировали активное обсуждение российским академическим сообществом и общественностью на форумах и в публикациях в печатных и электронных СМИ. По мнению профессора Андрея Ильича Фурсова, *сфера образования в последние годы стала полем самого настоящего сражения между сторонниками его реформирования и их противниками*. Попробуем определить, какую форму принимают данные высказывания относительно реформы образования. Несмотря на массовое недовольство реформой и ее основными деятелями, комментарии широкой общественности носят в основном эмоционально-экспрессивный характер и констатируют факты последствий реформы образования. С другой стороны, высказывания педагогического сообщества принимают более радикальную форму. Помимо характеристики негативных сторон, присутствуют эксплицитные призывы менять существующую систему: *выпускные экзамены в школе и вступительные экзамены в вузе в форме ЕГЭ и только ЕГЭ, по-видимому, надо отменить; не видеть систематического и целенаправленного уничтожения нашего образования сегодня можно лишь намеренно. В этой ситуации писать открытые письма президентам и министрам – только унижать самих себя. По сути, остается одно: выходить на улицы, отказываясь работать под началом такого министра, как Ливанов и по таким порочным законам, как принятый недавно под новогодний шумок закон «Об образовании»*.

Вместе с тем, еще одной формой выражения протеста против существующей системы образования в СМИ является политическая карикатура. Метафорической областью представления деградации уровня образования в современной политической карикатуре являются артефактные образы куклы, робота, полена: учащиеся изображаются в виде Буратино, бревна или человека-робота, вместо головы у которого находится компьютер. Кроме того, довольно частотное использование мета-

форической области «Природа», в этом случае вместо учеников школы мы видим сидящих на уроке обезьян, либо детей, изображенных в виде героев сказки Чиполлино и подписью «Мы – овощи». Обращение авторов к данным типажам помогает красочно представить на суд общества последствия реформы образования для школьников.

Подводя итог исследованию, укажем, что в ходе изучения процесса формирования аксиологемы в медиадискурсе на примере Д. В. Ливанова нами были получены следующие выводы:

- наиболее широко в отношении министра в СМИ используется утилитарная оценка, между тем, учитывая особенности изучаемого материала, мы можем говорить о многочисленных случаях слияния этого вида оценки с деонтической и эмоционально-экспрессивной оценками;

- основными педагогическими ценностями, противопоставляемыми деятельности и личности политика, являются: гуманизация, патриотизм, сохранение и распространение национальных ценностей, развитие гармоничной, самостоятельно мыслящей личности;

- в создании аксиологемы приобретают большое значение официально-деловые клише, медиаполитический жаргон, профессионально-педагогические суждения;

- наиболее явные оценочные предикаты реализуются посредством: эмоционально-экспрессивных выражений, метафор, повторов;

- аксиологические комментарии в отношении реформы образования носят двойственный характер: на фоне всеобщего неодобрения, широкая общественность, в основном, лишь указывает на недостатки преобразований, в то время как нередко случаи открытого призыва не следовать предписаниям реформы со стороны научного сообщества.

Перспективой развития данного исследования видятся работы по сопоставлению, выявлению различий в представлении категории оценки относительно реформы образования и ее ключевых фигур на примере разных языков, стран, а также определение особенностей различных слоев населения, изданий в репрезентации средств оценки в данном направлении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азылбекова Г. О. Семантико-прагматические особенности утилитарной оценки (на материале русского и немецкого языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тобольск, 2011.
2. Балахонская Л. В. Прецедентные феномены как средство манипулирования в рекламном дискурсе // Слово. Семантика. Текст. СПб., 2002.
3. Бирюкова Н. С. Восприятие студентами прецедентных феноменов, используемых в современной политической коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005.
4. Бояринцев В. И., Самарин А. Н. Терминаторы науки и образования. URL: [http://www.zanauku.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9742&Itemid=35](http://www.zanauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=9742&Itemid=35).



5. Вагабова А. К. Оценочные предикаты в публицистической очерковой литературе: аспект антропоцентрической парадигмы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2006.
6. Ворожцова О. А. Лингвистическое исследование прецедентных феноменов в дискурсе российских и американских федеральных выборов (2003-2004 гг.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
7. Гришаева Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) // Феномен прецедентности и преемственность культур / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой, В. Т. Титова ; Воронежск. гос. ун-т. Воронеж, 2004.
8. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. 2006. Т. 1 (Гуманитарные науки). № 2. С. 52-56
9. Ежова Т. В. Логико-семантический анализ структуры педагогического дискурса // Известия ВГСПУ. 2014. № 1(86). С. 4-7
10. Карасик В. И. Деонтическая оценка в поэтическом тексте // Язык, коммуникация и социальная среда. 2012. Вып. 10. С. 139-161
11. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987
12. Кушнерук С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2006.
13. Марьянчик В. А. Аксиологическая структура медиаполитического текста (лингвостилистический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2003.
14. Мусаелян Л. А. Есть ли стратегия в российских реформах образования? // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5512](http://www.science-education.ru/101-5512).
15. Нахимова Е. А. Прецедентные имена в президентском дискурсе // Политическая лингвистика. 2007. № 2 (22).
16. Сорокин Ю. А., Михалева И. М. Прецедентные тексты : типология и функции // Известия Академии наук Туркменской ССР. Сер. общественных наук. 1989. № 1.
17. Фатеева Н. А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. Вып. 4.
18. Черных А. Министр из стали и сплавов // Огонек. №48. С. 16.
19. Шустрова Е. В. Барак Обама и современная американская карикатура / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.

## REFERENCES

1. Azylbekova G. O. Semantiko-pragmaticheskie osobennosti utilitarnoy otsenki (na materiale russkogo i nemetskogo yazykov) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tobol'sk, 2011.
2. Balakhonskaya L. V. Pretsedentnye fenomeny kak sredstvo manipulirovaniya v reklamnom diskurse // Slovo. Semantika. Tekst. SPb., 2002.
3. Biryukova N. S. Vospriyatie studentami pretsedentnykh fenomenov, ispol'zuemykh v sovremennoy politicheskoy kommunikatsii : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2005.
4. Boyarintsev V. I., Samarin A. N. Terminatory nauki i obrazovaniya. URL: [http://www.zanauku.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9742&Itemid=35](http://www.zanauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=9742&Itemid=35).
5. Vagabova A. K. Otsenochnye predikaty v publitsisticheskoy ocherkovoy literature: aspekt antropocentricheskoy paradigmy : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Makhachkala, 2006.
6. Vorozhtsova O. A. Lingvisticheskoe issledovanie pretsedentnykh fenomenov v diskurse rossiyskikh i amerikanskikh federal'nykh vyborov (2003-2004 gg.) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2007.
7. Grishaeva L. I. Pretsedentnye fenomeny kak kul'turnye skrepy (k tipologii pretsedentnykh fenomenov) // Fenomen pretsedentnosti i preemstvennost' kul'tur / pod obshch. red. L. I. Grishaevoy, M. K. Popovoy, V. T. Titova ; Voronezhsk. gos. un-t. Voronezh, 2004.
8. Ezhova T. V. K probleme izucheniya pedagogicheskogo diskursa // Vestnik OGU. 2006. T. 1 (Gumanitarnye nauki). № 2. S. 52-56
9. Ezhova T. V. Logiko-semanticheskiy analiz struktury pedagogicheskogo diskursa // Izvestiya VGSPU. 2014. № 1(86). S. 4-7
10. Karasik V. I. Deonticheskaya otsenka v poeticheskom tekste // Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda. 2012. Vyp. 10. S. 139-161
11. Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987
12. Kushneruk S. L. Sopotavitel'noe issledovanie pretsedentnykh imen v rossiyskoy i amerikansko-y reklame : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.
13. Mar'yanchik V. A. Aksiologicheskaya struktura media-politicheskogo teksta (lingvisticheskoy aspekt) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Arkhangel'sk, 2003.
14. Musaelyan L. A. Est' li strategiya v rossiyskikh reformakh obrazovaniya? // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5512](http://www.science-education.ru/101-5512).
15. Nakhimova E. A. Pretsedentnye imena v prezident'skom diskurse // Politicheskaya lingvistika. 2007. № 2(22).
16. Sorokin Yu. A., Mikhaleva I. M. Pretsedentnye teksty : tipologiya i funktsii // Izvestiya Akademii nauk Turkmenskoy SSR. Ser. obshchestvennykh nauk. 1989. № 1.
17. Fateeva N. A. Fenomen pretsedentnosti i pretsedentnye fenomeny // Yazyk, soznание, kommunikatsiya. M., 1998. Vyp. 4.
18. Chernykh A. Ministr iz stali i splavov // Ogonok. №48. S. 16.
19. Shustrova E. V. Barak Obama i sovremennaya amerikanskaya karikatura / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014.

**Мальцева Инга Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 464; e-mail: inmalzeva@mail.ru.

**ТЕМАТИЗАЦИЯ ВОЙНЫ В ЭССЕИСТИКЕ РОБЕРТА МЮЛЛЕРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Роберт Мюллер (1887-1924); австрийский экспрессионизм; общественно-политическое мышление; эссе; война; пацифизм.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу эссеистики австрийского экспрессиониста, активиста, журналиста и издателя Роберта Мюллера (1887-1924). В эссеистике Мюллера наиболее ярко проявилось его общественно-политическое мышление. Свои эссе писатель использовал как тренировочный полигон для осмысления и апробации собственных литературно-теоретических и общественно-теоретических идей. В плане тематизации войны и последующего переосмысления этого феномена под влиянием реального военного опыта можно выделить четыре этапа. Первый (довоенный) этап предполагает положительную оценку феномена войны как способа прогрессивного обновления человеческого типа. Второй (военный) этап переносит акценты в положительной оценке на необходимость войны для реализации политической идеи «германизации». Третий (военный) этап в тематизации войны характеризуется отказом от оценки данного феномена, в понимании войны появляется субъективная составляющая, которая в стремлении к объективности старается полностью абстрагироваться от эмоций. На четвертом (послевоенном) этапе феномен войны переходит в сферу личных переживаний и эмоций. Человек из материального объекта становится субъектом, испытывающим все тяготы и невзгоды войны на собственном опыте. Оценка войны меняет свою полярность. Данные этапы осмысления феномена войны выступают как этапы трансформации внутреннего мира человека, который ушел на войну солдатом, а вернулся пацифистом.

**Maltseva Inga Gennad'evna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THEMATISATION OF WAR IN ROBERT MULLER'S ESSAYS**

**KEYWORDS:** Robert Muller (1887-1924); Austrian expressionism; socio-political thinking; essay; war; pacifism.

**ABSTRACT.** The article deals with the essays of the Austrian expressionist, activist, journalist and publisher Robert Muller (1887-1924). The essays of Muller reflect his socio-political thinking. The author used his essays as test ground for consideration and approbation of his literary and socio-theoretical ideas. From the point of view of thematisation of the war and the following rethinking of this phenomenon influenced by the real war experience, one can mark out four phases. The first (pre-war) phase estimates the war positively as a way of progressive renewal of the human type. The second (war) phase shifts the stress of positive estimation upon the necessity of the war for realization of political ideas of "Germanization". The third (war) phase is characterized by the refusal to estimate the phenomenon of the war and includes some subjective components, which are made as emotionless as possible in pursuit of objectivity. In the fourth (post-war) phase, the phenomenon of the war switches to the sphere of personal feelings and emotions. From a material object the person becomes a subject that suffers all the hardships and miseries of the war personally. The estimation of the war changes its polarity. The phases in question stand out as stages of the inner world transformation of the person that goes to war as a soldier and comes back as a pacifist.

Австрийский писатель-экспрессионист и активист Роберт Мюллер (1887-1924) выделялся среди своих современников не только внешностью (высокий блондин с голубыми глазами и спортивной фигурой), творческой плодовитостью (более 500 публикаций) и активной издательской деятельностью [ср. 1, с. 50-57], но и неоднозначными взглядами на политику, культуру и общество.

Общественно-политическое мышление Мюллера наиболее ярко проявлялось в его эссеистике. Свои эссе писатель использует как тренировочный полигон для осмысления и апробации своих литературно-теоретических и общественно-теоретических идей.

Одной из особенностей эссеистики Мюллера является противоречивость его

теорий, циркулирующих вокруг таких ключевых понятий, как государство, нация, народ, раса, культура и общество. В своих публицистических текстах он постоянно ставит под сомнение и переворачивает с ног на голову те постулаты, которые сам же и предлагает. Особенно во время Первой мировой войны (1914-1918) бросается в глаза постоянная смена парадигм в эссеистике Мюллера.

В целом публицистическое творчество писателя можно охарактеризовать как переплетение самых разнообразных «измов», противоречий, культурно-теоретических и общественно-теоретических подходов, перерастающее в общественную утопию, постоянно колеблющуюся между монархией, демократией и властными структурами фашистского толка.

Неизменной на протяжении всей его творческой деятельности остается последовательность аргументации, проявляющаяся в перманентной тяге к прогрессу. Именно это стремление становится всеобъемлющей самоочевидностью в мыслительной схеме Роберта Мюллера как писателя.

При анализе эссеистики Мюллера внимание привлекает стилистика автора, его чрезвычайно взвешенный подход к выбору лексики. Продуманная связь предложений и выделение ключевых слов позволяют Мюллеру формулировать требования, которые, несмотря на их противоречивость, всегда имеют исключительную силу выразительности. Возможно, именно языковое мастерство писателя, его «пластичный чуткий язык и неистовый интеллектуальный темперамент» [4, с. 280] лежат в основе последовательности его противоречивых теорий.

Вся эссеистика Мюллера представляет собой субъективное отображение исторического многообразия дискурсов современного ему времени, когда мечущийся в постоянной неуверенности человек искал опору и спасительный якорь в постоянно меняющемся мире.

Исходными идеологическими рамками культурно-критических и политических размышлений писателя стали расово-теоретические (Ж. А. Гобино, Х. С. Чемберлен), социально-дарвинистские (Л. Вольтман, Г. Ратценхофер) подходы и философия Ницше.

На раннем этапе творчества политические размышления Мюллера были посвящены исключительно внешнеполитическим вопросам. Вопросами внутриполитических дискурсов он в основном либо пренебрегал, рассматривая их периферийно, либо обозначал их схематически. На позднем этапе его творчества это приводит к полному отказу от анализа любых реальных внешне- и внутриполитических событий и к созданию культурно-политических утопий.

В целом анализ эссеистики Мюллера показывает, что тематизация войны в его публицистических произведениях проходит четыре этапа переосмысления этого феномена в связи с личным военным опытом писателя.

На первом (довоенном) этапе Мюллер рассматривает войну как культурный и продуктивный принцип существования, субстанционально идентичный человеку, война как тип экзистенции предполагает, по мнению Мюллера, лишь гибель материальных объектов, но не духа, и оценивается крайне положительно.

Используя в качестве основы для сравнения стремление вырваться из царства буржуазной «нормальности», Мюллер рассматривал войну и социальную революцию

в рамках одной парадигмы. Попытка либеральной буржуазии заклеить политику экспансии немецкого национального государства в 80-х годах 19 века как манию колониализма превратила Мюллера в энтузиаста колониальной политики.

Вероятно, по этой причине война у Мюллера выступает не только как властно-политическая борьба, но и как общественно-политический и культурно-политический процесс. В 1912 году в эссе «*Apologie des Krieges*» («Апология войны») Мюллер пишет, что «война желательна не как таковая, а в своих этических явлениях и в своей продуктивности» [6, с. 49] (перевод здесь и далее наш).

Таким образом, за два года до начала Первой мировой войны Мюллер описывает этот феномен как однозначно позитивное событие, имеющее мало общего с такими архетипическими ассоциациями, как геноцид и насилие. Ведь война не выступает «против культуры, т.к. она сама является культурой» [там же, с. 48].

Подобное понимание войны как антропологического концепта у Мюллера следует рассматривать как симптом его времени, особенно остро ощутившего потребность в прогрессивном обновлении человеческого типа. Традиционные общественные образцы, глубоко укоренившиеся в коллективном антропологическом сознании, требовали пересмотра и новой дифференциации.

Помимо этого не стоит забывать, что на первых порах война очаровывала и приводила в восторг многих современников писателя. Для Мюллера, как экспрессиониста, феномен войны стал идеей фикс, ведь именно в войне он видел апогей коллективного катарсиса, способного породить новый тип людей. А этот «новый человек», тематизируемый в экспрессионизме, использует войну как повод и как обязательное условие своего появления [ср. 5, с. 207].

На волне коллективной эйфории Мюллер 5 сентября 1914 года добровольцем идет на фронт. Это событие дает толчок второму (военному) этапу, который характеризуется у Мюллера переходом от абстрактного понимания войны к рассмотрению ее фактической составляющей как средства реализации политических идей и амбиций. Оценка остается положительной, т.к. война обосновывается как неизбежная необходимость для победы «идеи германизации».

Так, в 1915 году фронтовик Мюллер пишет в письме издателю журнала «*Brenner*» («*Бреннер*», «*Светильник*») Людвигу фон Фикеру, что эту войну нужно понимать как еще одно «испытание немецкой духовности» [7, с. 66].

Осенью 1915 в связи с ранением Мюллер возвращается с фронта. Военный невроз, ставший коллективной травмой целого поколения, не пощадил и писателя, который получил нервный шок при взрыве гранаты. Помимо телесной травмы война оставила свой след и в психике Роберта Мюллера [2, с. 32-33]. Его друг и попутчик А. Э. Рутра в 1927 году так вспоминает возвращение Мюллера: «Глубоко потрясенным он вернулся с ужасной бойни на Изонцо, полный решимости дезертировать, если придется возвращаться обратно» [13, с. 317].

Тем не менее, эссе «*Macht*» («Власть»), написанное Мюллером в военные годы, еще не дает почувствовать, насколько разрушительной стала война для его теорий. Напротив, это эссе последовательно продолжает размышления, начатые Мюллером еще до войны в эссе «*Was erwartet Österreich von seinen jungen Thronfolger?*» («Что ожидает Австрия от своего юного престолонаследника?», 1914), о духовной элите, имеющей исключительные притязания на власть и на право решать судьбу государства [12, с. 7-81].

Однако в эссе «*Macht*» («Власть») уже налицо изменения в языковом оформлении мыслей писателя. Формулировки Мюллера становятся более понятными и последовательными, можно даже сказать более радикальными в отличие от его высказываний до начала войны. В этом эссе Мюллер как на войне идет в наступление, используя свою аргументацию. Как на фронте он атакует все, что стоит на его пути и на пути его идеи о «германцах», с тем лишь отличием, что в данном случае в качестве оружия он использует слова.

Эта вербальная агрессивность превращает эссе «*Macht*» («Власть») не просто в пропаганду войны, но и в памфлет против любой потенциальной оппозиции, выступающей против «германской» идеи. Мюллер ожесточенно выступает против любой критики, пытающейся пробудить сомнение в правомерности войны и политических действиях Австро-Венгрии и Германии.

Так, Мюллер заочно полемизирует с ирландским драматургом Дж. Б. Шоу, критиковавшим в своем политическом сочинении «*Common Sense About the War*» («Война с точки зрения здравого смысла», 1915) империалистические действия Германии в отношении Бельгии, оккупированной в 1915 германской армией [ср. 15, с. 26-30]. Сохраняя оборонительную позицию в отношении всех критиков, Мюллер пытается придать легитимность империалистическим и милитаристическим маневрам немцев. Ведь никто не может упрекнуть Германскую империю в желании прибрать к рукам Бельгию из властно-политических

интересов. Здесь мотивы, по мнению Мюллера, намного благороднее: «Для нас немцев дело совсем не в нападении на чужие государства или в аннексии Бельгии. Эти вещи находятся всецело на периферии» [11, с. 88]. Также интересен тот факт, что Мюллер, имея в виду существующие обстоятельства, все чаще апеллирует к духу немецкой общности, к чувству «мы».

Несмотря на то, что Мюллер, как и прежде, не поддерживает идею империализма, в своем эссе он пропагандирует его воинствующие и захватнические проявления. Так, он ищет и находит основания, оправдывающие оккупацию Бельгии. Обосновывая свои аргументы с помощью аналогий, он ссылается на Ницше: «Заратустра учил: скрижали закона надо разбить. Высеките новые» [там же, с. 99].

В отличие от ранних публикаций в эссе «*Macht*» («Власть») можно отметить и существенное изменение терминологии. Здесь Мюллер уже не использует абстрактные понятия «германцы» и «германизация», уточняя формулировку, он говорит теперь о «немцах».

Вероятно, пережитый опыт войны все же заставляет Мюллера пересмотреть свои идеалы. Он начинает формулировать более реальные цели, его требования становятся более умеренными и рассудительными. Фактически он пересматривает требования, выдвинутые до 1915 года, когда называет выгодные торговые контракты, таможенные и военные союзы «формой завоевания» [там же, с. 133].

Однако такое понимание внешней политики окончательно приближается к позициям так презираемых Мюллером империалистов [там же, с. 190]. Когда он говорит о добыче ресурсов в потенциальных колониях, очевидным становится изменение его отношения к империалистической политике завоеваний: «Мыслители, художники и профессора как колонизаторы отправляются на Восток» [там же, с. 139].

Настаивая на своих позициях, писатель представляет сокрушительные поражения австрийских и немецких войск на фронте как результат непонимания немецкой идеи. Вместо признания отрезвляющего фронтового опыта Мюллер погружается в плаксивые, пропитанные самосостраданием рассуждения об уязвимости немцев. Эти рассуждения выступают как символ крушения его немецкой идеи. «Эта война вскрыла нам глубоко укоренившееся заблуждение. Нигде нет милости для немецкого народа, нигде нет понимания <...>. Нет, в мире не понимают нас, ни нас, ни нашу беду, ни наш разум, ни наше право» [11, с. 139].

В этой тираде можно распознать упорство, с которым Мюллер продолжает цепляться за свою веру в идею «германизации». Он не упускает возможности пуститься в безвкусное самовосхваление и мистификацию, и в этот час «одинокости <...> Европы» [там же, с. 140], он вспоминает такие древние объединяющие народ и укрепляющие национальную идентичность мифы как «Песнь о Нибелунгах» [там же, с. 139-140].

Изначально схематичное понимание реальной политики у Мюллера окончательно растворяется в нанизывании не поддающихся проверке гипотез. Здесь также наглядно проявляется тенденция дистанцирования от реальных политических событий. «Мюллер уклоняется от рассмотрения реальных военнополитических событий. Он избегает проверки возможностей реализации своих международных целеустановок предвоенных и первых военных лет на основе реальных исторических событий» [3, с. 194].

В этой связи неудивительно, что тезисы Мюллера после 1915 года, например, эссе «*Europäische Wege. Im Kampf um den Typus*» («Европейские пути. В борьбе за тип»), получают совершенно другое звучание. Его послевоенные положения возникают как будто исключительно из умозрительных экспериментов и не предлагают никаких конкретных общественно-политических действий. Особенно наглядно это проявляется в концепции Мюллера о дуальной государственной структуре, в которой писатель проводит биполярное разделение между «машинным» и «музыкальным» государством [9, с. 205].

Согласно Мюллеру абсолютная технизация жизненного мира освободит человека от бремени повседневности и даст ему возможность полностью посвятить себя культуре и музе. Тем самым человек, освобожденный от повседневности, переходит из «машинного» государства в «музыкальное». В этой концепции отражается первый пик абсурдных государственных утопий Мюллера.

Однако под влиянием Первой мировой войны Мюллер заметно упрощает свои тезисы, все больше превращая конкретные общественно-политические программы в схематичные наброски. Образам войны удалось усмирить воинствующую идею «германизации» и вырвать Мюллера из тугого корсета его прогрессивной программтики.

На третьем (военном) этапе в тематизации войны появляется субъективная составляющая, которая, тем не менее, характеризуется абстрагированностью от эмоций.

Многие друзья Мюллера отмечали, что фронтовые переживания не оставляли его на протяжении всей его жизни. Его первоначальный воинственный пыл постепенно

сменился отрезвлением. Переворот в понимании феномена войны у Мюллера происходит после 1915 года. Травмирующий фронтовой опыт на реке Изонцо стал причиной того, что писатель в конечном итоге переходит на позиции пацифизма и идеологически приближается к тому, к чему до войны, в частности в лице Карля Крауса, он всегда чувствовал отвращение.

Если до начала Первой мировой войны Мюллер видел в военном принципе природную, творческую силу обновления, то грубая реальность войны заставила его пересмотреть свои взгляды. «Ужасная реальность» привела к отрицанию теорий [13, с. 51].

Военные очерки «*Frontleute*» («Фронтовики») и «*Isonzobibel*» («Библия Изонцо») от 1916 года позволяют глубже заглянуть в мир переживаний человека, который ушел солдатом, а вернулся пацифистом. В обоих эссе, написанных в форме военных донесений, прослеживается «преимущественно стыдливое признание “воинствующего пацифиста”, чья проекция архаичных военных идеалов на современную массовую войну потерпела крушение, и впоследствии обратившегося к “пацифизму действия”» [3, с. 100].

В эссе «*Frontleute*» («Фронтовики») и «*Isonzobibel*» («Библия Изонцо») Мюллер описывает военные события дистанцированно и трезво. Даже выбор лексики, используемой Мюллером для описания своих военных переживаний, больше напоминает инструкцию для фронтовиков, а не травматический отчет о военных действиях. «Ты будешь очень разочарован. Ведь ты, как читатель, конечно, хочешь услышать о личных переживаниях. Ну, у меня их нет. <...> Я хочу попытаться показать тебе это основное оглушающее переживание войны абстрактно» [10, с. 206].

На четвертом (послевоенном) этапе феномен войны переходит в сферу личных переживаний и эмоций. Так, в 1923 году, в ретроспективе, Мюллер изображает свой опыт фронтовика, используя совершенно иную (анатомически подробную и более эмоционально нагруженную) манеру: «Я никогда не испытывал явного малодушия. Но на самом деле мы постоянно боялись смерти. И тут я хорошо рассмотрел современного героя. Его лицо всегда выражало печаль, тоску и одиночество. ... [они] ругаются, иронизируют, испытывают отвращение к неизбежной смерти, которая как раз вокруг свистела и засвистит снова, сторбившись, как предписывает инструкция в половину высоты укрытия, никакой благородной осанки и никакого красивого лица, груди несчастья и разобщенности. Но курят сигареты. Съедают последние волокна говядины, чтобы не умереть голодными, опоражниваются так ловко,

как возможно, и в слабой надежде, что очевидное пулевое ранение в живот все же не станет смертельным <...>. Так ты знаешь это безграничное одиночество фронтовиков?» [8, с. 214-216].

Таким образом, на этом этапе переосмысления феномена войны человек у Мюллера из материального объекта становится субъектом, испытывающим все тяготы и невзгоды войны на собственном опыте. Оценка феномена войны меняет свою полярность.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Hall M. G. Österreichische Verlagsgeschichte 1918-1938. Bd. 2. Belletristische Verlage der Ersten Republik. Wien; Köln; Graz : Hermann Böhlau, 1985.
2. Heckner S. Die Tropen als Tropus. Zur Dichtungstheorie Robert Müllers. Wien; Köln : Böhlau, 1991.
3. Helmes G. Robert Müller. Themen und Tendenzen seiner publizistischen Schriften (1912-1924): mit Exkursen zur Biographie und zur Interpretation der fiktionalen Texte. Frankfurt am Main ; Bern ; New York : Lang, 1986.
4. Hesse H. Schöne neue Bücher. 1917 // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer; Günter Helmes (Hrsg.). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. S. 280-281.
5. Kiefer K. H. Diskurswandel im Werk Carl Einsteins: ein Beitrag zur Theorie und Geschichte der europäischen Avantgarde. Tübingen : Niemeyer, 1994.
6. Müller R. Apologie des Krieges // Kritische Schriften I / Günter Helmes (Hrsg.). Hamburg: Igel, 2011. S. 45-49.
7. Müller R. Brief vom 26. Feber 1915 an Ludwig v. Ficker // Briefe und Verstreutes. Paderborn : Igel, 2010.
8. Müller R. Ein Leutnant // Rassen, Städte, Physiognomien: kulturhistorische Aspekte / Stephanie Heckner (Hrsg.). Paderborn : Igel, 1992. S. 198-217.
9. Müller R. Europäische Wege im Kampf um den Typus // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 195-291.
10. Müller R. Frontleute // Kritische Schriften I / Günter Helmes (Hrsg.). Hamburg: Igel, 2011. S. 205-208.
11. Müller R. Macht. Psychopolitische Grundlagen des gegenwärtigen Atlantischen Krieges // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 85-140.
12. Müller R. Was erwartet Österreich von seinem jungen Thronfolger? // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 7-81.
13. Pflaum B. Politischer Expressionismus. Aktivismus im fiktionalen Werk Robert Müllers. Hamburg : Igel, 2008.
14. Rutra A. E. Pionier und Kamerad. 1927 // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer; Günter Helmes (Hrsg.). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. S. 314-318.
15. Shaw G. B. Common Sense About the War // The New York Times. Current History of the European War. Vol. 1. No. 1. What Men of Letters Say. New York : The New York Times Company, 1914. p. 11-60.

### REFERENCES

1. Hall M. G. Österreichische Verlagsgeschichte 1918-1938. Bd. 2. Belletristische Verlage der Ersten Republik. Wien; Köln; Graz : Hermann Böhlau, 1985.
2. Heckner S. Die Tropen als Tropus. Zur Dichtungstheorie Robert Müllers. Wien; Köln : Böhlau, 1991.
3. Helmes G. Robert Müller. Themen und Tendenzen seiner publizistischen Schriften (1912-1924): mit Exkursen zur Biographie und zur Interpretation der fiktionalen Texte. Frankfurt am Main ; Bern ; New York : Lang, 1986.
4. Hesse H. Schöne neue Bücher. 1917 // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer; Günter Helmes (Hrsg.). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. S. 280-281.
5. Kiefer K. H. Diskurswandel im Werk Carl Einsteins: ein Beitrag zur Theorie und Geschichte der europäischen Avantgarde. Tübingen : Niemeyer, 1994.
6. Müller R. Apologie des Krieges // Kritische Schriften I / Günter Helmes (Hrsg.). Hamburg: Igel, 2011. S. 45-49.
7. Müller R. Brief vom 26. Feber 1915 an Ludwig v. Ficker // Briefe und Verstreutes. Paderborn : Igel, 2010.
8. Müller R. Ein Leutnant // Rassen, Städte, Physiognomien: kulturhistorische Aspekte / Stephanie Heckner (Hrsg.). Paderborn : Igel, 1992. S. 198-217.
9. Müller R. Europäische Wege im Kampf um den Typus // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 195-291.
10. Müller R. Frontleute // Kritische Schriften I / Günter Helmes (Hrsg.). Hamburg: Igel, 2011. S. 205-208.
11. Müller R. Macht. Psychopolitische Grundlagen des gegenwärtigen Atlantischen Krieges // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 85-140.
12. Müller R. Was erwartet Österreich von seinem jungen Thronfolger? // Gesammelte Essays / Michael M. Schardt (Hrsg.). Hamburg : Igel, 2011. S. 7-81.
13. Pflaum B. Politischer Expressionismus. Aktivismus im fiktionalen Werk Robert Müllers. Hamburg : Igel, 2008.
14. Rutra A. E. Pionier und Kamerad. 1927 // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer; Günter Helmes (Hrsg.). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. S. 314-318.
15. Shaw G. B. Common Sense About the War // The New York Times. Current History of the European War. Vol. 1. No. 1. What Men of Letters Say. New York : The New York Times Company, 1914. p. 11-60.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 811.133.1'376:811.134.2'376  
ББК Ш147.11-22+Ш147.21-22

ГСНТИ 16.41.21

Код ВАК 10.02.20

### Нелюбина Марина Сергеевна,

аспирант, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: maranelubina@rambler.ru.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АБСОЛЮТНОЙ ПРИЧАСТНОЙ КОНСТРУКЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** испанская абсолютная причастная конструкция; французская абсолютная причастная конструкция; причастие прошедшего времени; переводческая трудность.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается в сопоставительном аспекте такое сложное синтаксическое явление, как абсолютная причастная конструкция (АПК), которое может представлять трудность при изучении французского или испанского языка. Цель работы – выявить особенности активно используемой в данных романских языках абсолютной конструкции с причастием прошедшего времени. В качестве основного метода используется сопоставительный анализ, а также элементы структурно-семантического и морфологического анализа. Делается краткий обзор работ зарубежных лингвистов. Анализируются примеры из современной художественной литературы. Выявлены характерные особенности испанской и французской абсолютных причастных конструкций, обозначены расхождения и сходства. Наличие во французском языке трех форм причастия, участвующих в образовании абсолютной причастной конструкции, и одной универсальной формы в испанском языке является одной из отличительных черт. Рассмотрены особенности употребления конструкций, темпоральные и позиционные отношения относительно главной части предложения. Выводы, сделанные в статье, помогут учащимся преодолеть трудности, связанные с пониманием сущности АПК, возникающие в связи с фактом отсутствия данной конструкции в русском языке.

### Nelyubina Marina Sergeevna,

Post-graduate Student of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH AND SPANISH ABSOLUTE PARTICIPIAL CONSTRUCTIONS

**KEYWORDS:** Spanish absolute participial construction; French absolute participial construction; past participle; translation difficulty.

**ABSTRACT.** The article compares such a complex syntactic phenomenon as an absolute participial construction (APC), which may be difficult to understand when studying French or Spanish. The purpose of this article is to identify the specific features of the absolute participial construction built on the past participle that is frequently used in Romance languages. Comparative analysis, as well as elements of analysis of the semantic structure and morphological analysis, is used as the key method herein. This article contains a brief review of works by foreign linguists. Some examples from contemporary fiction are analyzed. Specific features of the Spanish and French absolute participial constructions are identified; differences and similarities are found. One of the distinctive features is the existence of three forms of the participle in French that are used to build an absolute participial construction and one “universal” form in Spanish. This article considers the specific features of usage of such constructions, and temporal and positional relationships with the main part of the sentence. The conclusions stated herein will help students to overcome the difficulties associated with understanding absolute participial constructions and arising, among other things, from the absence of this construction in the Russian language.

**А**бсолютная причастная конструкция (АПК) – довольно сложная по своему синтаксису и семантике конструкция, используемая многими языками в качестве «свернутого» эквивалента обстоятельственных придаточных предложений. АПК состоит из причастия в роли сказуемого и существительного (местоимения) в роли подлежащего, а также зависимых слов. «Подлежащее» конструкции не совпадает с подлежащим основной части предложения, относится к причастию, которое играет роль «сказуемого», что создает дополнительную предикативность.

Отечественные лингвисты не оставили без внимания такое сложное языковое явление: упоминание о различных его аспек-

тах можно встретить в учебных пособиях по теоретической и практической грамматике, переводоведению.

Отсутствие подобной конструкции в русском языке обуславливает появление трудностей, связанных с узнаванием АПК в речи, пониманием ее сущности, структуры и функционирования. Решение этих вопросов приобретает особую важность в контексте высшего специального лингвистического образования, реализуемого по профилям «Иностранные языки» и «Перевод и переводоведение», где французский и испанский языки изучаются в качестве первого или второго иностранного. Грамотная подача материала и иллюстрация яркими примерами помогут снять трудности в по-

нимании данной конструкции, обеспечат ее правильный анализ и перевод.

На данный момент лишь небольшое количество работ современных отечественных лингвистов полностью посвящены АПК [1; 2; 3].

Зарубежные лингвисты более активны в разработке актуальных проблем, связанных с абсолютными конструкциями. Рассматривается их функционирование в современном языке на материале художественных произведений [14], анализируются конструкции из произведений авторов XVII века [15], затрагиваются также семантический и синтаксический аспекты АПК и смежных конструкций [6; 8; 10; 13].

М. Эрслунд упоминает АПК при рассмотрении причастия настоящего времени в качестве глагольной формы, напрямую зависящей от глагола главного предложения (co-verbe) [11, с. 89]. Таким образом, АПК не является напрямую объектом его исследования.

Переводческий аспект причастных конструкций французского и норвежского языков затронут в работе Б. Кулланда, где освещаются также вопросы дополнительной предикативности, синтаксических функций и позиционных особенностей комплексов с причастиями настоящего и прошедшего времени. Среди таких комплексов оказываются и абсолютные конструкции, занимающие особое место, поскольку не требуют соотношенности с каким-либо элементом главного предложения [12, с. 18].

В центре исследовательского анализа О. Альмой находятся глагольные формы французского языка с суффиксом *-ant*: *gérondif* и *participe présent*, которые способны создавать предикативный узел. Цель данного исследования – изучить синтаксические и дискурсивные особенности упомянутых глагольных форм. Автор утверждает, что в АПК причастие настоящего времени играет чисто предикативную роль. Кроме того, поясняется зависимость «позиция – значение», а также уточняется, что в АПК *participe présent* может появляться один, либо сопровождаться зависимыми словами [9, с. 45].

Особое внимание уделено характеру отношений между АПК и «принимающим» предложением в работе А. Борилло. Автор обращается к анализу причастных конструкций со значением времени, подразделяя их на два типа: сокращенные придаточные структуры (с временным маркером) и причастные временные конструкции с вторичной предикацией. А. Борилло утверждает, что отсутствие временного маркера во втором типе не влияет значительно на смысл высказывания, а лишь подчеркивает непо-

средственное предшествование действию «принимающего» предложения [5, с. 5].

Сопоставительные исследования играют особую роль, так как через призму одного языка отчетливо проявляются особенности другого. Тем интереснее изучить данные конструкции в близкородственных романских языках.

Наше исследование выполнено на материале художественных произведений современных испанских и французских писателей.

Наличие АПК в испанском и французском языках, по всей видимости, объясняется происхождением от латинского оборота с собственным подлежащим *ablatus absolutus*. Отсюда основания рассмотреть некоторые характеристики АПК упомянутых романских языков в сопоставительном аспекте.

Во французском языке основу конструкции может составлять один из видов французского причастия (*participe présent*, *participe passé* (*participe passé composé*)), в испанском же – единственное сохранившееся в современном языке причастие *participio pasado*. Мы обратимся к рассмотрению испанской и французской АПК с причастием прошедшего времени, которое в обоих языках подвергается согласованию по роду и числу со своим «подлежащим»:

1. Una vez **acomodados los asuntos** de la fábrica y la casa, se hizo un examen médico, se tiñó las canas y compró ropa interior de seda.

2. Oui, **une fois la phrase prononcée**, très vite, qu'est-ce que cela m'apporterait de plus?

Данные примеры демонстрируют характерный порядок расположения элементов испанской (причастие + существительное) и французской (существительное + причастие) конструкций. Однако, помимо основных компонентов, АПК может включать и зависимые элементы. В данном случае конструкция является распространенной:

*Les premiers instants de soulagement passés*, à présent que le bail était signé, Marc sentait revenir en lui les pires craintes.

*Superados los primeros instantes de pánico*, Roland abrió los ojos y contempló qué era lo que lo llevaba consigo hacia la oscuridad del fondo.

Кроме распространяющих конструкция может включать и осложняющие элементы, например, параллельные члены, вступающие во внутрирядные семантико-синтаксические отношения [4, с. 48]:

Chaque matin, une fois **les tâches distribuées et l'ordre du jour fixé**, il partait avec mister Lee vérifier que tout marchait selon les plans et les prévisions.



*Una vez vestidos de peregrinos y desayunados*, Diego decidió abandonar el coche.

Как в испанском (пример выше), так и во французском употребляются конструкции без какого-либо вербально выраженного подлежащего:

*Une fois sorti de la Méditerranée, ça lui avait donné un coup de fouet, et il avait gueulé comme un fou.*

В конструкциях такого рода субъект действия может быть восстановлен из предшествующего контекста или из главного предложения благодаря указаниям в виде местоимений. Причастие, выполняющее функцию сказуемого, имеет указания на род и число, то есть согласуется с подразумеваемым подлежащим. В статье испанского лингвиста подчеркивается, что речь идет о «подразумеваемом» (*sobreentendido*) субъекте действия, а не о «нулевом» (*nulo*) [7, с. 371].

Что касается характеристик глаголов, от которых образованы причастия, участвующие в образовании АПК, они могут быть переходными предельными невозвратными. В этом случае причастие имеет пассивное значение:

*Una vez realizados los solemnes ritos funerarios*, los acreedores se dejaron caer como chacales sobre las posesiones del maestro.

*Une fois les enfants dégourdis*, Marcel avait embauché Ginette à l'entrepôt.

Причастия от непереходных предельных глаголов в активном залоге также входят в конструкцию:

Suponía que, *llegado el momento*, Nuria les explicaría lo necesario, aunque la dueña seguramente era tan ignorante al respecto como las niñas.

*Une fois Sophia disparue*, continua-t-il d'une voix pas très normale, on a commencé à s'affoler, elle la première, comme une loyale amie.

АПК с причастием прошедшего времени обозначают действие, предшествующее действию главного предложения:

*Una vez tomada la decisión*, se empeñó en la tarea de atraer al oficial usando cuanto pretexto fue capaz de imaginar.

*Une fois la chambre à peu près installée*, Marc changea la clef de côté sur la porte, pour que Alexandra Haufman puisse s'enfermer si elle le souhaitait.

В испанском языке, однако, действие, выражаемое причастием, может протекать одновременно с действием «принимающего» предложения: *Dada la indiferencia de las autoridades*, el Comité decidió actuar por cuenta propia. Это говорит об «универсальности» единственного испанского причастия. Во французском же языке одновремен-

ность действий может быть выражена благодаря употреблению в АПК причастия настоящего времени (*participe présent*).

Следует обратить внимание на употребление временных маркеров и во французских, и в испанских конструкциях, которые употребляются для обозначения действия, свершившегося непосредственно перед действием главного предложения:

*Una vez ubicado el sitio preciso*, dejó pasar al centinela antes de tomar una de las antorchas y trazar con ella varios arcos de luz; era la señal para Bernardo.

*Une fois le but atteint*, l'intelligence de la vie l'avait déserté.

Французское *une fois* и испанское *una vez* – наиболее употребительные наречия в таких конструкциях. Гораздо реже встречаются другие типы маркеров, например, испанское **apenas** и французское **à peine**:

La educación obligatoria no siempre se cumplía entre los pobres y menos entre los latinos, que **apenas** finalizada la primaria debían ganarse la vida en un empleo.

**À peine** la porte de la chambre d'hôtel refermée, il avait senti ses ongles dans sa nuque et elle l'embrassait encore.

Французский автор С. Анон также называет маркер *aussitôt* [10, с. 37], А. Борилло добавляет *sitôt, dès* [5, с. 4].

Употребление этих временных показателей в современной испанской и французской литературе можно назвать окказиональным, поскольку *une fois* и *una vez* в полной мере выполняют свою функцию, обозначая непосредственное предшествование действия.

Наличие временного показателя в конструкциях с обстоятельственным значением времени необязательно:

*Terminada la clase*, se limpiaban con una toalla mojada, se cambiaban de ropa y subían al segundo piso, donde vivía el maestro.

*Le repas terminé*, elle faisait la vaisselle – le lave-vaisselle était en panne et elle n'avait pas d'argent pour le faire réparer ou le remplacer.

Кроме значения времени АПК в обоих языках могут иметь значения причины, ре- же условия и уступок.

Эти обстоятельственные значения в определенной степени влияют на положение АПК относительно главного предложения: чаще всего АПК находится в препозиции. Это обстоятельство подтверждают приведенные выше примеры. Однако нередки и случаи употребления АПК в постпозиции, как во французском (Tu veux qu'on t'aide à ranger ? demanda Mathias, *une fois les flics partis*), так и в испанском языках (El inspector les ordenó a los patrulleros que pidieran refuerzos y acordonaran la casa para

impedir el paso a los curiosos y a la prensa, que sin duda se dejaría caer pronto, *dado el renombre de la víctima*).

Интерпозиция же АПК с причастием прошедшего времени не характерна для современного французского языка, а испанский язык не исключает такого положения рассматриваемой конструкции: *Lolita, perdida la voluntad, asintió con una sonrisa boba pero la mirada ardiente*. Традиционно вне зависимости от расположения АПК в начале или конце предложения конструкция выделяется запятой, отделяющей ее от основного предложения.

Таким образом, французские и испанские АПК с причастием прошедшего времени сходны во многих аспектах: причастие прошедшего времени может быть образовано от непереходных глаголов в активном залоге, так и от переходных глаголов в пассивном залоге; происходит согласование причастия и существительного по роду и числу; возможно употребление временных маркеров (*une fois, una vez*); конструкции имеют обстоятельственные значения времени, причины (реже условия, уступки);

нередко встречаются распространенные конструкции; наличие особого вида конструкции – без эксплицитно выраженного подлежащего.

Анализ материала позволил выделить особенности конструкций каждого из рассматриваемых языков. Различия наблюдаются в порядке расположения главных элементов конструкций, кроме того, есть расхождения в позиции самой АПК. Испанская АПК кроме препозиции и постпозиции (наблюдаемых во французском языке) может занимать и интерпозицию. Наличие единственной формы испанского причастия прошедшего времени является важной особенностью: оно способно выражать в АПК как предшествование, так и одновременность относительно главного предложения, тогда как для выражения одновременности во французском языке используется особая форма причастия (*participe présent*).

Несомненно, результаты сопоставительного анализа имеют большую практическую ценность, так как позволяют снять традиционные трудности, возникающие при идентификации, анализе и переводе АПК.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Ю. В. Синтаксические особенности абсолютных причастных конструкций (на материале французских газетных текстов) // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. 2015. Вып. 5. С. 15-23.
2. Нелюбина М. С. Французская и испанская абсолютные причастные конструкции в ряду конструкций с неличными формами глагола // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 26. С. 143-146.
3. Нелюбина М. С. Структурно-семантические особенности испанской АПК и смежные конструкции // В мире научных открытий. 2015. № 1.3 (61). С. 1413-1424.
4. Прияткина А. Ф. Русский язык: синтаксис осложненного предложения : учеб. пособие для филол. спец. вузов. М. : Высш. шк., 1990.
5. Borillo A. Quelques structures participiales de valeur temporelle en prédication seconde // Travaux Linguistiques du Cerlico. 2006. P. 1-16.
6. Combettes B. Les constructions détachées en français // Ophrys. 1998. P. 31-44.
7. Fernández Leborans M. J. Sobre construcciones absolutas // Revista española de lingüística. 1995. № 25. P. 365-396.
8. Gutierrez S. Construcciones atributivas absolutas // Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional. 1985. P. 35-61.
9. Halmøy O. Les formes verbales en -ant et la prédication seconde // Travaux de linguistique. 2008. № 2(57). P. 43-62.
10. Hanon S. Les constructions absolues en français moderne // L'Information Grammaticale. 1990. № 47. P. 37-38.
11. Herslund M. Le participe présent comme co-verbe // Langue française. 2000. № 127. P. 86-94.
12. Kulland B. Les constructions participiales du français et leurs traductions norvégiennes correspondantes // Masteroppgave. 2008. P. 93.
13. Marín R. De nuevo sobre las construcciones absolutas // Círculo de lingüística aplicada a la comunicación. 2002. № 10.
14. Mouret F. Deux types de constructions absolues dans La Jalousie de Robbe-Grillet // L'information grammaticale. 2011. № 128. P. 51-56.
15. Quintero Carrillo J. L Análisis discursivo de ciertas construcciones absolutas de participio // Interlingüística. 2006. № 17. P. 846-855.

#### REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya Yu. V. Sintaksicheskie osobennosti absolyutnykh prichastnykh konstruksiy (na materialе frantsuzskikh gazetnykh tekstov) // Aktual'nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda. 2015. Vyp. 5. S. 15-23.
2. Nelyubina M. S. Frantsuzskaya i ispanskaya absolyutnye prichastnye konstruksii v ryadu konstruktsiy s nelichnymi formami glagola // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. 2014. № 26. S. 143-146.
3. Nelyubina M. S. Strukturno-semanticheskie osobennosti ispanskoy APK i smezhnye konstruksii // V mire nauchnykh otkrytiy. 2015. № 1.3 (61). S. 1413-1424.

4. Priyatkina A. F. Russkiy yazyk: sintaksis oslozhnennogo predlozheniya : ucheb. posobie dlya filol. spets. vuzov. M. : Vyssh. shk., 1990.
5. Borillo A. Quelques structures participiales de valeur temporelle en prédication seconde // Travaux Linguistiques du Cerlico. 2006. P. 1-16.
6. Combettes B. Les constructions détachées en français // Ophrys. 1998. P. 31-44.
7. Fernández Leborans M. J. Sobre construcciones absolutas // Revista española de lingüística. 1995. № 25. P. 365-396.
8. Gutierrez S. Construcciones atributivas absolutas // Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional. 1985. R. 35-61.
9. Halmøy O. Les formes verbales en -ant et la prédication seconde // Travaux de linguistique. 2008. № 2(57). R. 43-62.
10. Hanon S. Les constructions absolues en français moderne // L'Information Grammaticale. 1990. № 47. R. 37-38.
11. Herslund M. Le participe présent comme co-verbe // Langue française. 2000. № 127. R. 86-94.
12. Kulland B. Les constructions participiales du français et leurs traductions norvégiennes correspondantes // Masteroppgave. 2008. R. 93.
13. Marín R. De nuevo sobre las construcciones absolutas // Círculo de lingüística aplicada a la comunicación. 2002. № 10.
14. Mouret F. Deux types de constructions absolues dans La Jalousie de Robbe-Grillet // L'information grammaticale. 2011. № 128. R. 51-56..
15. Quintero Carrillo J. L Análisis discursivo de ciertas construcciones absolutas de participio // Interlingüística. 2006. № 17. R. 846-855.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Пестова Наталья Васильевна,**

доктор филологических наук, профессор, директор Института иностранных языков, заведующий кафедрой немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 373; e-mail: pestova@uspu.ru.

### **АВСТРИЙСКИЙ ЭКСПРЕССИОНИЗМ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОМ ЭКСПРЕССИОНИСТСКОМ КОНТЕКСТЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** австрийская литература; модерн; авангард; экспрессионизм; отчуждение; экспрессионистская поэтика; эстетика безобразного; психоанализ; лирика; Fin-de-Siècle; синкретичное произведение искусства; Г. Тракль; А. Кубин; А. Эренштейн.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждаются произведения раннего австрийского экспрессионизма А. Кубина, Г. Тракля, А. Эренштейна, которые свидетельствуют о его особом профиле в общеевропейском экспрессионистском контексте. Австрийский экспрессионизм, с одной стороны, хранит традиции венского модерна, с другой – демонстрирует все черты, присущие литературному авангарду первой четверти XX века. Ранний австрийский экспрессионизм отличается от раннего немецкого экспрессионизма своим фантастическим характером, который дает начало развитию фантастической немецкоязычной литературы XX века. Другой характерной чертой австрийского экспрессионизма является синкретичный характер его самых известных произведений, авторы которых работают одновременно в нескольких жанрах искусства как поэты, прозаики и художники. Особая венская атмосфера, в которой тесно переплетаются разные дискурсы, придает произведениям раннего австрийского экспрессионизма особую психологическую и философскую глубину, в них эстетически осмысляются достижения медицины, психоанализа, физики и других наук. Австрийский экспрессионизм многонационален, он отражает специфическую ситуацию страны, объединяющей разные культурные традиции. Многие достижения немецкоязычного экспрессионизма как новаторской художественно-эстетической системы были открытиями именно австрийских художников, поэтов и писателей. Германистика последних десятилетий пересматривает свою оценку роли австрийского феномена в экспрессионистском дискурсе.

**Pestova Natal'ya Vasil'evna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of German Philology, Director of Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **AUSTRIAN EXPRESSIONISM IN THE EUROPEAN CONTEXT**

**KEYWORDS:** Austrian literature; modern; avant-garde; expressionism; estrangement; expressionistic poetic manner; aesthetics of the disgusting; psychoanalysis; lyrics, Fin-de-Siècle; syncretic piece of art; G. Trakl; A. Kubin; A. Ehrenstein.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the works of early Austrian expressionists A. Kubin, G. Trakl and A. Ehrenstein which demonstrate specific features of early Austrian expressionism in the European context. On the one hand, Austrian expressionism sticks to the traditions of the Viennese modern; on the other hand it demonstrates all features typical of literary avant-garde of the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Early Austrian expressionism differs from early German expressionism by its fantastic nature that gives rise to the German science fiction literature of the 20<sup>th</sup> century. One more specific feature of Austrian expressionism is the syncretic nature of its most outstanding works. The authors work in several genres at the same time – in poetry, prose and painting. The unique Viennese atmosphere in which one can find different discourses contributes to the special psychological and philosophical background in early Austrian expressionism as many achievements in medicine, psychoanalysis, physics and other sciences are aesthetically interpreted. Austrian expressionism is multicultural; it reflects the situation in the country that integrates different cultural traditions. It was Austrian artists, poets and writers who introduced German-speaking expressionism as a breakthrough of artistic and aesthetic systems. German studies of the last decades have reconsidered the role of Austrian phenomenon in expressionistic discourse.

С конца 1980-х гг. австрийский экспрессионизм перестает быть terra ignota германистики и европейского литературоведения. Возросший научный интерес к австрийскому импрессионизму дает основания для более дифференцированного взгляда на европейскую культуру рубежа веков и собственно австрийскую литературу первых десятилетий XX века. Австрийский экспрессионизм начинает осознаваться не просто как культурно-исторический фон и литературное окружение таких грандиоз-

ных фигур австрийский и мировой литературы, как Ф. Кафка или Р. Музиль, но как неотъемлемая и оригинальная составляющая общеевропейского экспрессионистского движения.

Особый профиль австрийскому экспрессионизму придают бережно сохраняемые традиции венского модерна, которые удерживают даже самые авангардные устремления молодых художников и поэтов в русле эстетического. Именно такая тенденция отличает ранний австрийский экспрес-

сионизм, который в поисках Я отправляется в иные, фантастические и сказочные, миры, от «нового пафоса» раннего берлинского экспрессионизма с его энтузиазмом разрушения старого и отжившего. Безусловный радикализм молодых представителей этого поколения Австро-Венгрии все же не покидает сферу эстетического и даже безумствует на особый «готический лад» [10, s. 2]. Синтетизм всех жанров искусства – одна из магистральных европейских художественных идей 1900–1920 гг., которая на австрийской почве блистала всеми гранями особенно ярко: ни с чем не сравнимый шарм австрийскому экспрессионизму придает творческая деятельность его двойных дарований, свободно чувствующих себя в разных жанрах искусства, воспитанных в венской ауре на филигранных образцах искусства Сецессиона, Венских мастерских и югендстиля в целом: О. Кокошка, А. Кубин, А. П. Гютерсло и др. Непосредственная близость австрийских художников к истокам психоанализа, исследователям глубин Я, «не подлежащего спасению», и ярким выразителям языкового скепсиса, т. е. поразительный симбиоз философского, психологического, естественно-научного, медицинского и собственно литературного дискурсов обогащает их творческий продукт новыми глубинными измерениями, делает его остро актуальным и интересным для будущего. Многонациональность представителей этого поколения позволяет услышать в нем специфические нотки славянской, еврейской, германской тревоги за настоящее, надежды на будущее и обеспечивает этому многоголосому хору богатство и своеобразие звучания. Немало открытий в области поэтики и эстетики, которые традиционно приписываются немецкому экспрессионизму, сделаны на богатой почве австрийской культуры, будь то «каллигаризм» в кино или «симультанный стиль» в поэзии. Важнейшее для сущности явления утверждение «экспрессионизм открыл движение» сделано венцем Паулем Хатвани.

Не случайно именно П. Хатвани станет одним из лучших теоретиков немецкоязычного экспрессионизма, автором его каноничных документов, вошедших практически во все важнейшие собрания программных сочинений этого движения. Многие из австрийских литераторов и литературных политиков в 1910–1920-х гг. неоднократно высказывались на страницах журналов об эстетических и этических принципах экспрессионистского искусства, но «тайным классиком его теории» признан все же П. Хатвани [6, s. 455]. Одно из самых известных и цитируемых программных произведений экспрессионизма, «Опыт об экс-

прессионизме» (1917), принадлежит его перу. Его пароли были широко растиражированы впоследствии для объяснения сущности явления: «Экспрессионизм – это революция элементарного», «В экспрессионизме форма становится содержанием», «Экспрессионизм создал пространство для движения», «Художник говорит: я есть сознание, мир есть мое выражение», «Одновременно с экспрессионистским искусством рождается и теория относительности», «Относительность видения художника», «Психоцентрическая ориентация мышления и чувствования» и т. д. [4]. Четырьмя годами позже в журнале «Ренессанс» вышли еще две статьи «Экспрессионизм умер...», «...Да здравствует экспрессионизм», в которых П. Хатвани развернул полемику против идеологизации и догматизации движения и дал блестящую оценку экспрессионизму как новой художественно-эстетической системе. Так же, как «Опыт об экспрессионизме», эти статьи П. Хатвани прочно вошли в экспрессионистский дискурс и дополнили его целым рядом важных для определения сущности явления выводов, новых понятий, ярких формулировок и метафор: «Экспрессионизм открыл большой город как новую форму жизни», «Экспрессионизм открыл движение», «Достижение экспрессионизма называется симультианность», «Экспрессионизм солидарен с жизнью, <...> это – фронда против смерти, <...> это – пища для немецкого духа» [5, s. 3].

Доминирующее в экспрессионистской литературе чувство «экзистенциальной бездомности» становится в австрийской поэзии ведущей формой поэтического существования. Самое значимое для всего экспрессионистского поколения мироощущение – «Fremde sind wir auf der Erde alle» («На земле ведь все мы чужеземцы») [16, s. 266] – наиболее трагично проговорено именно австрийскими поэтами Ф. Верфелем, Г. Траклем и А. Эренштейном.

В 1910 г. в журнале одного из самых влиятельных литературных политиков и критиков Австро-Венгрии К. Крауса «Факел» («Die Fackel») состоялась первая публикация наиболее известного стихотворения венца А. Эренштейна (1886–1950 гг.) «Песнь странника» [3, s. 22], которую впоследствии включали во многие антологии экспрессионистской лирики Австрии и Германии как впечатляющий пример глобального отчуждения личности. Прозаическому произведению А. Эренштейна «Тубуч» («Tubutsch», 1911) с иллюстрациями О. Кокошки было суждено стать парадигматическим произведением малой прозы немецкоязычного экспрессионизма, т. к. оно яв-

ляло собой концентрат специфической экспрессионистской поэтики, растиражированной впоследствии в сотнях произведений разных литературных родов и жанров.

Небольшое творческое наследие Г. Тракля – наряду с творчеством Г. Бенна – считается сегодня не только важнейшим свидетельством лирики экспрессионизма, но и «одним из наиболее значительных немецкоязычных вкладов в лирику XX века» [15, s. 229]. Все без исключения основополагающие труды немецкоязычной германистики, в которых рассматриваются центральные мыслительные и эстетические категории экспрессионизма, его центральные топосы, образы и поэтические формы, непременно обращаются к творчеству этого автора и даже отстраивают от него процесс их формирования и развития [11]. Важнейшие теологические, социологические и антропологические аспекты экспрессионистской литературы прокомментированы многочисленными примерами из поэзии и прозы Г. Тракля. Так, В. Роте находит в его творчестве глубоко личную проекцию важнейших топосов экспрессионизма: одиночества, бездомности, глобальной чужести человека на земле как «элементарной, разрушительной и всепобеждающей силы. <...> Постоянное беспокойство и нервозность вынуждали его метаться между Зальцбургом, Инсбруком и Веной и приняли в его поэзии символический образ чужака „Fremdling“. ... Этот образ прочно связан с негативными процессами и обстоятельствами: „Zur Vesper verliert sich der Fremdling in schwarzer Novemberzerstörung“ («В час вечерней звезды потерялся чужак в ноябрьском распаде») <... > Призрак человека заменяет человека во плоти и крови» [13, s. 358]. Поэзия Г. Тракля крайне далека и от внешней турбулентности «экспрессионистского десятилетия», и от тех сформулированных К. Пинтусом в антологии «Сумерки человечества» («Menschheitsdämmerung») паролей экспрессионизма, с которыми принято ассоциировать это движение. «Schrei in die Welt» – «крик во вселенную» [14] – не был его способом общения с миром, а культ жизни и различные формы проявления витальности были ему совершенно чужды, но ряд наиболее известных в германистике собраний экспрессионистской поэзии убедительно демонстрирует, насколько неотъемлемой ее частью стала лирика Г. Тракля. Его поэтика ярко и своеобразно воплощает основной признак экспрессионистской эстетики, который в общих чертах можно определить как «тенденцию к дереализации». Она включает в себя различного рода «прогибы бытия»: искажения, остранения и перевертыши в категориях времени, про-

странства, лица, качества; она проявляется в «демонизации» и «динамизации» фрагментов действительности, в нарушении причинно-следственных связей и прочих алогизмах. Эту «тенденцию дереализации» мощно подпитывает «эстетика безобразного», исповедуемая экспрессионистским поколением поэтов. В русле этой эстетики крупнейшие представители экспрессионистской лирики Г. Гейм, Г. Бенн и Г. Тракль безусловно стоят в одном ряду.

Творчество Г. Тракля, с одной стороны, демонстрирует полнейшее уважение к поэтической традиции, строго контролируемую технику стиха, филигранную выверенность взаимодействия всех языковых уровней стихотворения. С другой – его поэзия присуща абсолютно новаторская индивидуальная ассоциативная образность, базирующаяся на гениальном «вчувствовании» во внутренние семанτικο-структурные резервы немецкого языка и предельно очуждающая поэтическое пространство. В поэтическом тексте с таким типом образности царствует «абсолютная метафора» и знаменитая траклевская синтетосемия, которая воплощает такую характерную особенность экспрессионизма, как предельное ослабление референциальности его языка. Но если у других поэтов «экспрессионистского десятилетия», с которыми Г. Тракля, как правило, ставят в один ряд, это явление более или менее широко представлено, то в поэтике Г. Тракля синтетосемия – абсолютная доминанта поэтического мышления и семанτικο-синтаксического строя, и в этом аспекте в экспрессионистской поэзии ему нет равных.

«Пилотное» произведение раннего австрийского экспрессионизма, стихотворение О. Кокошки «Грезящие юноши» (1907/8) [6], можно рассматривать как одно из выдающихся синкретичных произведений искусства («Gesamtkunstwerk») и как образец грандиозной интертекстуальности, который вместил в себя историю литературы и искусства и их уникальную рефлексию юным художником [1]. Стихотворение оказалось тем знаковым произведением, в котором и текст, и литографии стали манифестациями нового мироощущения молодого поколения («Weltgefühl»), вызревшего из накопившейся неудовлетворенности застойной ситуацией в австрийской культуре и противоречий между личностным началом и предписанными обществом нормами морали, которая оказывалась, как правило, двойной. Выстроенная в двух сопряженных жанрах искусства структура стихотворения О. Кокошки, абсолютная зрелость художника в реализации столь оригинального замысла вызвали, с одной стороны, восхище-

ние талантом и мастерством юного О. Кокошки, возмущение и неприятие – с другой. В двадцать один год он создает произведение, с которого австрийская литература начинает отсчет собственно австрийского «экспрессионистского десятилетия». Но, как это случилось с большинством экспрессионистов, сам себя он никогда таковым не считал. Однако, несмотря на нежелание идентифицировать с себя с экспрессионизмом, в зрелом возрасте О. Кокошка дает ему потрясающую своей глубиной и пронзительностью оценку, полагая, что экспрессионизм, возможно, был «шансом духовного перерождения Европы, который не понят еще и сегодня» [7, s. 114]. О. Кокошка считает экспрессионизм «трансформацией духовной жизни», которая проявлялась в «моральном и культурном распаивании внутреннего мира человека». По наблюдениям О. Кокошки, экспрессионизм по популярности и степени новаторства в искусстве «конкурировал с открытием психоанализа З. Фрейда и квантовой теорией Макса Планка» и поэтому был «явлением времени, а не модным течением в искусстве» [7, s. 114].

Практически одновременно с «Грезящими юношами» возникает еще одно знаковое произведение австрийского экспрессионизма – роман А. Кубина «Другая сторона» (1909) [9]. А. Кубин понимал искусство как «жизненно необходимый выход в недействительное», как деятельность по преобразованию и приданию смысла через фантазийное начало скрытым или завуалированным аспектам действительности, метафорически воспринимаемой им как «пропасть» («Abgrund»). Единственное литературное произведение этого выдающегося художника-графика литературоведение считает «ключевым текстом литературы эпохи Fin-de-Siècle» [12], из духа которой

вышла последующая немецкоязычная фантастика. Несмотря на отсутствие традиции интерпретировать роман «Другая сторона» в категориях экспрессионистской поэтики и эстетики, он без всякой натяжки представляет собой австрийскую версию предчувствия «сумерек человечества», а его проблематика и структура определяются важнейшими концептами европейского экспрессионизма – «смещение», «сон/грёза», «отчуждение», «новое видение» («Vermischung», «Traum», «Entfremdung», «Neue Anschauung») [16]. Немецкая германистика, исследующая синестезию и взаимную игру света, цвета, слова, музыки и языка тела как конструктивную часть эстетической программы экспрессионизма, считает это произведение важнейшим литературным документом начала XX века, в котором блестяще реализовалась идея Gesamtkunstwerk. Цикл иллюстраций к роману продолжает и развивает традиции крупнейших европейских художников-графиков и иллюстраторов книг, в разных техниках работавших над визуализацией грёз, видений, страхов и наваждений, фантастических миров и кошмаров, сновидческой атмосферы и пограничных сумеречных состояний. Нет ничего удивительного в том, что по количеству интерпретаций и толкований роман А. Кубина занимает одно из лидирующих мест в литературоведении, ведь сам автор видит себя «организатором неосознанного, двойственного и сумеречного» и устами главного персонажа романа сообщает об этом: «Настало время немного рассказать и о теневых сторонах нашей жизни» [9, s. 88]. Таким образом, даже поверхностный обзор достижений раннего австрийского экспрессионизма убеждает в том, что настало время переоценить его заслуги и место в общеевропейском экспрессионистском контексте.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пестова Н. В. «Грезящие юноши» – «первое новое немецкое стихотворение» // Русская германистика. М. : Языки славянской культуры, 2013. Т. X. С. 83–90.
2. Пестова Н. В. Ключевые тексты модернизма: роман А. Кубина «Другая сторона» // Germanistische Studien : сб. науч. тр. кафедры немецкой филологии / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 100–130.
3. Ehrenstein A. Wanderers Lied // Die Fackel 1910. № 296/297.
4. Hatvani P. Versuch über den Expressionismus // Texte des Expressionismus: Der Beitrag jüdischer Autoren zur österreichischen Avantgarde / hrsg. von A. A. Wallas. Linz ; Wien : edition neue texte, 1988. S. 9–12.
5. Hatvani P. Zeitbild. 1. Der Expressionismus ist tot... // Renaissance. 1921. № 1.
6. Haefs W. «Der Expressionismus ist tot... Es lebe der Expressionismus»: Paul Hatvani als Literaturkritiker und Literaturtheoretiker des Expressionismus // Expressionismus in Österreich: die Literatur und die Künste / hrsg. von K. Amman, A. A. Wallas. Wien ; Köln ; Weimar : Böhlau Verlag, 1994. S. 453–485.
7. Kokoschka O. Mein Leben. Wien : Metroverlag, 2008. S. 114.
8. Kokoschka O. Die träumenden Knaben. Geschrieben und gezeichnet von Oskar Kokoschka. Frankfurt am Main ; Leipzig : Insel Verlag, 1996.
9. Kubin A. Die andere Seite. Ein phantastischer Roman. Mit 51 Zeichnungen und einem Plan / Nachwort von J. Winkler. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2009.
10. Müller R. Das Kompliment der Neuen // Der Ruf. 1912. № 1. S. 2–4
11. Muschg W. Von Trakl zu Brecht. Dichter des Expressionismus. München : Piper, 1969.
12. Neffe J. Einladung ins Traumreich. Alfred Kubins Jahrhundertroman ist ein virtuosos Schlüsselwerk für die Epochenwende, an der wir stehen // Die Zeit. 2009. № 34.

13. Der Expressionismus: theologische, soziologische und anthropologische Aspekte einer Literatur / hrsg. von W. Rothe. Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann, 1977.
14. Schrei in die Welt: Expressionismus in Dresden / hrsg. von P. Ludewig. Zürich : Arche, 1990.
15. Vietta S., Kemper H.-G. Expressionismus. 5. Auflage. München : Wilhelm Fink Verlag, 1994.
16. Werfel F. Fremde sind wir auf der Erde alle // Die Botschaft. Neue Gedichte aus Österreich. Gesammelt und eingeleitet von E. A. Rheihardt. Wien ; Prag ; Leipzig : Verlag Ed. Strache, 1920.

#### REFERENCES

1. Pestova N. V. «Grezyashchie yunoshi» – «pervoe novoe nemetskoe stikhotvorenie» // Russkaya germanistika. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2013. T. Kh. S. 83–90.
2. Pestova N. V. Klyuchevye teksty modernizma: roman A. Kubina «Drugaya storona» // Germanistische Studien : sb. nauch. tr. kafedry nemetskoy filologii / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013. S. 100–130.
3. Ehrenstein A. Wanderers Lied // Die Fackel 1910. № 296/297.
4. Hatvani P. Versuch über den Expressionismus // Texte des Expressionismus: Der Beitrag jüdischer Autoren zur österreichischen Avantgarde / hrsg. von A. A. Wallas. Linz ; Wien : edition neue texte, 1988. S. 9–12.
5. Hatvani P. Zeitbild. 1. Der Expressionismus ist tot... // Renaissance. 1921. № 1.
6. Haefs W. «Der Expressionismus ist tot... Es lebe der Expressionismus»: Paul Hatvani als Literaturkritiker und Literaturtheoretiker des Expressionismus // Expressionismus in Österreich: die Literatur und die Künste / hrsg. von K. Amman, A. A. Wallas. Wien ; Köln ; Weimar : Böhlau Verlag, 1994. S. 453–485.
7. Kokoschka O. Mein Leben. Wien : Metroverlag, 2008. S. 114.
8. Kokoschka O. Die träumenden Knaben. Geschrieben und gezeichnet von Oskar Kokoschka. Frankfurt am Main ; Leipzig : Insel Verlag, 1996.
9. Kubin A. Die andere Seite. Ein phantastischer Roman. Mit 51 Zeichnungen und einem Plan / Nachwort von J. Winkler. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2009.
10. Müller R. Das Kompliment der Neuen // Der Ruf. 1912. № 1. S. 2–4
11. Muschg W. Von Trakl zu Brecht. Dichter des Expressionismus. München : Piper, 1969.
12. Neffe J. Einladung ins Traumreich. Alfred Kubins Jahrhundertroman ist ein virtuosos Schlüsselwerk für die Epochenwende, an der wir stehen // Die Zeit. 2009. № 34.
13. Der Expressionismus: theologische, soziologische und anthropologische Aspekte einer Literatur / hrsg. von W. Rothe. Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann, 1977.
14. Schrei in die Welt: Expressionismus in Dresden / hrsg. von P. Ludewig. Zürich : Arche, 1990.
15. Vietta S., Kemper H.-G. Expressionismus. 5. Auflage. München : Wilhelm Fink Verlag, 1994.
16. Werfel F. Fremde sind wir auf der Erde alle // Die Botschaft. Neue Gedichte aus Österreich. Gesammelt und eingeleitet von E. A. Rheihardt. Wien ; Prag ; Leipzig : Verlag Ed. Strache, 1920.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.



УДК 811.111'42(Кэмерон Д.)  
ББК Ш143.21-51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Петров Максим Вадимович,**

аспирант, кафедра английского языка, методики и переводоведения, ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: maxthestudent@yandex.ru

## **АВТОСЕГМЕНТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИКА АНАЛИЗА ЯДЕРНЫХ ТОНОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСКУРСА ПУБЛИЧНЫХ ОБРАЩЕНИЙ ДЭВИДА КЭМЕРОНА)<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интонация, ядерный тон; автосегментный анализ; интонационная группа; функции; дискурс публичных обращений.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена анализу интонационной стороны дискурса Д. Кэмерона. Делается акцент на том, что при анализе интонационной группы следует обращать особое внимание на ядерные тоны, так как они несут большую семантическую нагрузку в дискурсе. Предложена и описана пошаговая методика анализа ядерных тонов, которая включает положения автосегментного направления в изучении интонации с целью описания плана выражения тонов. Автор также рекомендует учитывать регистр и диапазон, так как оба явления не рассматриваются автосегментным направлением, и вводит особые диакритические символы для их обозначения. Указывается, что описание форм ядерных тонов в рамках автосегментного подхода имеет особую практическую ценность, так как с использованием данной нотации в последнее время разрабатываются специальные транскрипционные системы, целью которых является обучение интонации того или иного языка. При описании функциональной стороны учитываются труды отечественных и зарубежных лингвистов. В заключении сделан вывод о том, что тоны H\*L, L\*N и H\*LN можно считать доминирующими в рассматриваемом выступлении Д. Кэмерона, так как они выполняют ряд важных функций. В работе также отмечается, что максимальный эффект достигается за счет использования этих ядерных тонов в комплексе друг с другом. В дальнейшем автор планирует анализ ядерных тонов в комплексе с предтерминальной частью интонационной группы, что позволит дать более точную и комплексную интонационную составляющую дискурса Д. Кэмерона. Полученные в работе результаты вносят вклад в теорию политической коммуникации и могут быть полезны лингвистам, занимающимся анализом интонации.

### **Petrov Maksim Vadimovich,**

Assistant Lecturer and Post-graduate student of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **THE AUTOSEGMENTAL-FUNCTIONAL METHOD OF ANALYSIS OF NUCLEAR TONES (AS EXEMPLIFIED BY DAVID CAMERON'S DISCOURSE OF PUBLIC SPEECHES)**

**KEYWORDS:** intonation; nuclear tone; autosegmental analysis; intonation group; functions; discourse of public speeches.

**ABSTRACT.** The article deals with the intonation aspect of D. Cameron's discourse. The author of the paper emphasizes the fact that in analyzing a particular intonation group one should pay special attention to its nuclear tones, since they are considered to be the most meaningful elements of the intonation group. Then the author proposes and describes a step-by-step method of analyzing nuclear tones, which is based upon the autosegmental approach to intonation. The author also recommends taking into account the register and the range, which are not considered by the autosegmental approach, and introduces a set of special diacritics for their representation. Furthermore, the article highlights that the practical value of the approach mentioned above is of great importance, as it is used to create different transcription systems in order to teach intonation of this or that language. In describing the functional aspect of nuclear tones, the author takes into consideration some works by Russian and foreign linguists. At the end of the article the author concludes that the tones H\*L, L\*N and H\*LN may be regarded as the most frequent in the analyzed speech by D. Cameron, since they carry out a number of significant functions. The paper also emphasizes the fact that the maximum effect is achieved when these nuclear tones are used together with each other. In future, the author is planning to analyze nuclear tones together with the pre-nuclear part of the intonation group, which will enable him to give a more in-depth analysis concerning D. Cameron's intonation. The results of the given research contribute to the theory of political communication, and they may be of use to linguists investigating intonation.

**Н**а современном<sup>3</sup> этапе своего развития политическая лингвистика уделяет пристальное внимание устной деятельности политиков, которая обязательно имеет свое интонационное оформление. По мнению Л. Н. Попова, «в

тоне, в живой интонации выражается все многообразие политического дискурса, что позволяет достаточно точно и объективно определить мотивы, цели, интересы, а также предсказать результаты речевой деятельности того или иного политика» [4, с. 131]. Таким образом, анализ интонационных структур может дать более точную характеристику дискурса политического дея-

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления»

теля, поскольку интонация обладает рядом функций.

Прежде чем мы начнем рассматривать функциональные характеристики интонации, следует обратить внимание на основные подходы к описанию интонационной структуры. На данный момент в лингвистике можно выделить следующие направления: 1) просодическое или контурное (Г. Суит, Д. Джоунз, Г. Пальмер, И. Уорд, Л. Армстронг, Р. Кингдон, Дж. О'Коннор, А. Гимсон и др.); 2) фонематическое или уровневое (К. Пайк, Л. Блумфилд, Г. Глисон и др.); 3) автосегментно-метрическое (автосегментное) или генеративное (Р. Ладд, Дж. Пьергумберт, К. Гуссенховен и др.). Рассмотрим более подробно предложенный Дж. Пьергумберт автосегментный подход [14], при помощи которого мы далее будем описывать форму ядерных тонов. Автосегментно-метрическая теория Дж. Пьергумберт использует подходы автосегментной и метрической фонологий. Также она приняла от американского подхода методику описания мелодического контура, однако использует только два уровня, сопоставляя их по принципу «выше-ниже». Такая система описания интонации включает:

- модели изображения основных мелодических контуров того или иного языка в виде последовательности уровней – Н (высокого) и L (низкого);
- правила наложения этих последовательностей на звучащий текст.

Мелодическая структура фразы состоит из ряда последовательных фонологически важных элементов. В английском языке это тональные акценты (pitch accents), или ударные слоги, и пограничные тоны (edge-tones), которые говорят о переходе от одной интонационной группы к другой.

При автосегментном описании интонации нисходяще-восходящий тон, например, реализуется в следующих сегментных последовательностях:

$\sqrt{\text{Today}}$

$H^*LH$  (где «\*» показывает на позицию ударного слога).

Та же форма тона может быть представлена следующим образом:

$\sqrt{\text{Beautiful}}$

$H^* \bar{L} H\%$  (где «\*» означает ударный слог, « $\bar{\quad}$ » – заударный слог, а «%» – пограничный тон на последнем слоге).

Возможные комбинации перечисленных тональных единиц образуют грамматику интонационной структуры фразы, которая состоит из следующих четырех компонентов:

$\{\%H, \%L\}$  (начальный тон)  $\{H^*, L^*, H^*+L, H+L^*, L^*+H, L+H^*\}$  (тональные ак-

центы)  $\{H-, L-\}$  (фразовый тон)  $\{H\%, L\%\}$  (конечный тон)

Например, английская синтагма *I know* может получить следующее контурное описание.

$I \text{ ` } know$

$\%H H^*+L L\%$

Такой подход позволяет совершать более детальное описание интонационного рисунка, но, к сожалению, он фокусируется на описании плана выражения тонов, игнорируя при этом их содержательный аспект. Однако, следует отметить, что некоторые исследователи пользуются данным подходом в качестве верификации выделения и анализа тонов. Но несмотря на данный недостаток, результаты, полученные при помощи этого подхода, представляют большую практическую ценность, т.к. используя данную нотацию, в последнее время разрабатываются специальные транскрипционные системы, целью которых является обучение интонационной стороне того или иного языка. В качестве примера таких систем можно привести ToBI (английский язык и его варианты и некоторые другие языки) и ToRI (русский язык). Поэтому в данной работе форма (план выражения) ядерных тонов будет описываться в рамках автосегментно-метрического подхода с перспективой внедрения результатов в преподавание практической и теоретической фонетики.

Переходя к рассмотрению функционального (содержательного) аспекта интонации, следует признать, что количество и характер функций варьируются. Так, Н. Д. Светозарова выделяет следующие функции:

- 1) организации и членения речевого потока;
- 2) выражения степени связи между единицами членения;
- 3) оформления и противопоставления типов высказываний (во взаимодействии с синтаксисом и лексикой);
- 4) выражения отношений между элементами интонационных единиц (актуальность для речевых отрезков и смысловых отношений, определение интонационного центра ударением);
- 5) выражения эмоциональных значений и оттенков [5].

Н. В. Черемисина-Ениколопова утверждает, что в различных языках интонация выполняет следующий ряд функций:

- 1) коммуникативную;
- 2) смыслоразличительную (фонологическую);
- 3) кульминативную (выделительную);
- 4) синтезирующую (объединительную);

5) делимитативную (разграничительную);

6) эмоциональную;

7) экспрессивную [6, с. 19].

Также автор выделяет у интонации такие дополнительные функции, как апеллятивную, обладающую прагматическим потенциалом, и эстетическую.

Как показывает обзор зарубежной литературы, лингвисты выделяют следующие основные функции интонации:

1) грамматическая (grammatical) [7; 8; 9; 10; 11; 17 и др.];

2) модальная (attitudinal) [13; 8; 9; 16; 17 и др.];

3) дискурсивная (discursive) [8; 9; 12; 15; 17 и др.];

4) прагматическая (pragmatic) [9; 17 и др.].

Также, некоторыми из них выделяются такие функции, как:

5) психологическая (psychological) [17];

6) индексикальная или социолингвистическая (indexical) [8; 9; 17 и др.];

7) когнитивная (cognitive) [17].

Исходя из всего вышесказанного, в контексте нашего исследования возникает ряд вопросов.

1. При помощи каких средств интонации выполняются данные функции?

2. Какие средства являются наиболее частотными и важными?

3. Осуществление каких функций преследует Д. Кэмерон в своих выступлениях?

Отвечая на эти вопросы, можно сказать, что выполнение данных функций становится возможным при использовании темпа, тембра [6, с. 24], акцента [3, с. 382] и др. Как отмечают С. В. Кодзасов и О. Ф. Кривнова, наиболее важные функции интонации выполняются акцентами, главным признаком которых является изменение тона [там же, с. 382]. Тем самым, можно сделать вывод о том, что при описании интонации следует обращать особое внимание на тон, поскольку он является одним из главных способов осуществления той или иной функции. В данной работе мы будем обращать внимание на ядерные тоны, поскольку они обладают наибольшей семантической нагрузкой и являются обязательным компонентом любой интонационной группы.

В английском языке большинство лингвистов выделяют следующие ядерные тоны: ровный, нисходящий, восходящий, нисходяще-восходящий, восходяще-нисходящий. В основе такой классификации лежит характер изменения в направлении тона. Также формы ядерных тонов можно анализировать по наличию или отсутствию изменения в направ-

лении движения голоса (кинетические и статические), по регистру (высокий, средний, низкий) и по диапазону (узкий и широкий).

Рассмотрев теоретические основания [см., напр.: 1; 2; 17], можно выделить следующие функции у английских ядерных тонов:

1) **нисходящий (Н\*L)**: завершенность, введение новой информации (рема), настойчивость, усиление (эмфаза), уверенность;

2) **восходящий (L\*Н)**: вопрос, удивление, недоверие (скептицизм), незавершенность, заинтересованность (в ситуации и реакции собеседника), перечисление;

3) **ровный (Н\*Н)**: создание напряжения, незавершенность, отсутствие продолжения;

4) **нисходяще-восходящий (Н\*LН)**: вежливая поправка, импликация, контраст, оговорка, уже известная информация (тема);

5) **восходяще-нисходящий (L\*НL)**: впечатление собеседника (прагматическая функция), возражение, неодобрение, отказ от ответственности;

6) **восходяще-нисходяще-восходящий (L\*НLН)**: изумление, усиленная эмфаза.

У каждого из вышеперечисленных тонов наблюдаются разновидности по регистру и диапазону.

При анализе нашего материала нами была разработана пошаговая методика, при помощи которой нами описывались формы и функции ядерных тонов в дискурсе премьер-министра Д. Кэмерона. Данная методика включает в себя следующие шаги:

**Шаг 1.** Целиком прослушать звучащий текст. Составить скрипт текста (если он отсутствует изначально). Прослушивая аудио источник, разделить письменный текст на интонационные группы (синтагмы). Проверить правильность деления на синтагмы в компьютерной программе анализа интонации Praat. Каждую звучащую синтагму сохранить отдельным файлом для того, чтобы в дальнейшем было удобнее анализировать форму тонов.

**Шаг 2.** В каждой отдельной синтагме выделить ядерный тон и при помощи фонем или графем подписать часть предложения, на которой он актуализируется. Сохранить данный анализ в формате изображения.

**Шаг 3.** Используя нотацию Дж. Пьергумберт, определить форму тона по его направлению. При указании дополнительных характеристик ядерного тона, регистра и/или диапазона, мы предлагаем использовать следующие диакритические символы (табл. 1).

Таблица 1

Регистр	Диапазон
“l” – низкий	“n” – узкий
“m” – средний	“b” – широкий
“h” – высокий	Например: $! H^*L^l$ (низкий нисходящий тон узкой раз- новидности)
Например: $! H^*L$ (низкий нисходящий тон)	

**Шаг 4.** Проинтерпретировать функцию, которую выполняет тот или иной тон. Сравнить полученные функции с теми, которые выделяют лингвисты (см. выше). При наличии расхождений необходимо дать объяснение.

**Шаг 5.** Сгруппировать ядерные тоны по формам и функциям. Произвести подсчет ядерных тонов в каждой группе. Определить частотность ядерных тонов (от наиболее частотных к наименее). Объяснить причины высокой и низкой частотности употребления.

Рассмотрим данную методику на материале публичного выступления Д. Кэмерона от 03.03.2013. Длительность аудио материала составляет 29 минут 50 секунд. Проанализировав выступление премьер-министра, мы выявили следующие ключевые ядерные тоны:  $H^*L$ ,  $L^*N$ ,  $H^*LN$ ,  $L^*NL$  и  $H^*N$ .

Мы не использовали в написании тонов диакритические символы, так как не было необходимости в уточнении регистра и диапазона, поскольку в данном материале они не оказывали существенного влияния на семантику ядерного тона.

Теперь перейдем к конкретной интерпретации полученных нами результатов.

Тон  $H^*L$  (рис. 1) является наиболее частотным в данном выступлении Д. Кэмерона, так как составляет 45%. На рис. 1 представлена интонограмма слова *more (of)*, которое встречается в следующем примере:

«...because this is exactly the sort of business Britain needs **more of**: making more things, designing more things, inventing more things, exporting more things...» (David Cameron Economy speech, 2013).

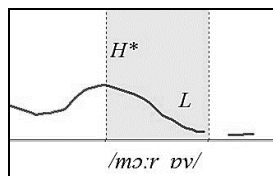


Рис. 1

Как нам удалось выяснить, этот тон может иметь разные функции в дискурсе (они указаны в Таблице 2 в конце статьи), но в данном примере можно наблюдать некоторую выделенность в высказывании (эмфазу или кульминативную функцию). Эмфаза в других контекстах может усиливаться за счет высокого регистра. Также, следует отметить, что данный тон в других примерах использовался при перечислении фактов, для чего

обычно используется тон  $L^*N$ . Применение данного тона в этом контексте можно считать своего рода тактикой: Д. Кэмерон не просто перечисляет факты, а призывает свою публику согласиться с ним в том, что Британии нужно больше создавать, изобретать, экспортировать, т. е. здесь речь идет о прагматической функции данного ядерного тона.

На рис. 2 изображена интонограмма слова *month* в следующем контексте:

«Families are struggling with the bills at the end of the **month**. Some are just a paycheque away from going into the red. Parents are worried about what the future holds for their children» (David Cameron Economy speech, 2013).

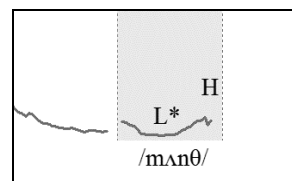


Рис. 2

Данный тон является вторым по частотности – 25%. В данном примере он используется в качестве перечисления проблем, с которыми британцы на данный момент сталкиваются: счета, долги, неясное будущее детей и т. д. Следует также отметить, что данный тон использовался в большинстве случаев при перечислении отрицательных моментов бывшей экономической политики, т. е. используя данный ядерный тон, Д. Кэмерон давал понять своей публике, что предыдущая политика оказалась весьма неэффективной, что в результате осуществления такой политики в Британии появилось достаточное количество проблем с дефицитом.

На рис. 3 можно увидеть интонограмму слова *plan* в следующем контексте:

«But I'm here to say that's not going to happen. Because we have a **plan** to get through these difficulties – and to get through them together. It's a plan to fix the fundamental problems in our economy, to get the jobs and growth that will make our country a success in the Global Race...» (David Cameron Economy speech, 2013).

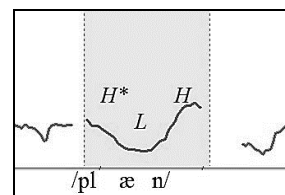


Рис. 3

Данный акцент выполняет функцию эмфазы, т. е. Д. Кэмерон привлекает внима-

ние к своему выступлению и говорит том, что у них есть некоторый план, при помощи которого возможно решить проблемы, связанные с экономикой, рабочими местами и т. д. Частотность использования данного акцента составляет 14%, но прагматический потенциал все также актуален. В большинстве примеров данный тон носил разделительный характер, а именно падение приходилось на одно слово, а повышение – на другое. При помощи такого сложного ядерного тона Д. Кэмерон говорил о положительных сторонах нового экономического плана, который уже принес свои плоды и значительно сократил количество проблем (например, структурный дефицит), которые были не по силам другим стратегиям и планам.

На рис. 4 показана интонограмма тона L\*HL на слове *vital* в данном контексте:

«*Second, with the banking system badly damaged it is **vital** to recognise that you need more than just fiscal responsibility to turn low interest rates into the affordable loans essential for businesses...*» (David Cameron Economy speech, 2013).

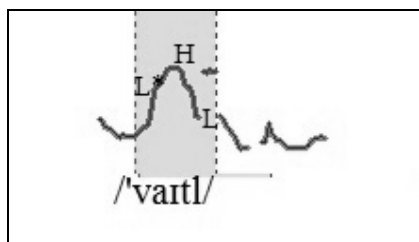


Рис. 4

Данный тон также используется в качестве эмфазы, привлечения внимания и ак-

цента на том, что необходимо принять шаги касательно выдаваемых предприятиям кредитов.

Ядерный тон Н\*Н является наименее частотным в данном выступлении – 6%. К функциям такого тона можно отнести незавершенность высказывания, положительная оценка и подготовка публики к другой или новой информации. На рис. 5 можно увидеть интонограмму слова *here*, встречающегося в следующем примере:

«*Can I say what a pleasure it is to be here, and what a pleasure it is to be **here** in a business like this?*» (David Cameron Economy speech, 2013).

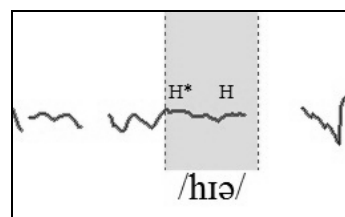


Рис. 5

В данном контексте функция акцента заключается в том, чтобы подготовить публику к информации, которая будет произнесена после данного тона. Создается некоторое напряжение или заинтересованность в том, что скажет Д. Кэмерон дальше.

Все выше сказанное можно наглядно изобразить в виде таблицы, в которой отображены функции, встретившиеся нам в других контекстах настоящего выступления (табл. 2).

Таблица 2

Тон	Количество (проценты)	Функции
Н*L	316 (45%)	эмфаза, степень которой увеличивается за счет высокого регистра, перечисление положительных стратегий, призыв к соглашению (прагматическая функция), категорическое утверждение, объяснение неправильной тактики со стороны правительства и народа, личное неодобрение (модальная функция), утверждение и т. д.
L*Н	175 (25%)	перечисление в основном отрицательных (неблагоприятных) фактов и факторов, стратегий, которые нужно принять, критические комментарии и т. д.
Н*LN	98 (14%)	эмфаза, привлечение внимания, акцент на неэффективности выбранной стратегии, на преимуществах нового плана, который политик предлагает во время своего выступления, на проблемах, которые заслуживают должного внимания (прагматическая) и т. д.
L*HL	70 (10%)	эмфаза, акцент на статистической информации, удивление (модальная функция) и т. д.
Н*Н	43 (6%)	незаконченность высказывания, создание напряжения и заинтересованности и т. д.

Как мы видим из таблицы выше, функции ядерного тона Н\*L являются более важными для Д. Кэмерона, чем те у тона Н\*Н. Для политика важно, чтобы с ним согласилась его публика, поэтому он так часто использует его в своих публичных речах. При помощи данного ядерного тона предоставляется возможным акцентировать внимание на неправильных тактиках, в результате которых страна получила много экономических проблем, которые в свою

очередь интонационно оформляются в виде тона L\*Н, но, используя ядерный тон Н\*LN, премьер-министру удается «разрекламировать» свой план, который уже помог частично элиминировать большую часть этих проблем, и убедить своих слушателей, что именно этот план позволит их стране процветать на должном уровне.

В таблице также указаны функции тонов, которые не выделяются вышеупомянутыми нами лингвистами. Поэтому можно

сделать вывод о том, что употребление того или иного тона в несвойственной ему функции (см. табл. 2) является интонационной особенностью дискурса публичных обращений премьер-министра.

Подводя итоги, можно сказать, что первые три ядерных тона следует считать доминирующими в данном выступлении Д. Кэмерона, так как они выполняют ряд важных функций. Необходимо отметить,

что максимальный эффект достигается за счет использования этих ядерных тонов в комплексе друг с другом.

В дальнейшем планируется анализ тонов, образующих друг с другом более сложные структуры, и рассмотрение их в комплексе с предтерминальной частью интонационной группы, что позволит дать более точную и комплексную интонационную составляющую дискурса Д. Кэмерона.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая Е. А., Галочкина И. Е., Шевченко Т. И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс : учебник для студ. лингв. вузов и фак. М. : Академия, 2009.
2. Карневская Е. Б., Мисуно Е. А., Раковская Л. Д. Практическая фонетика английского языка. Для продвинутого этапа обучения. М. : Эксмо, 2009.
3. Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика. М. : Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 2001.
4. Попов Л. Н. Интонация политика: власть и оппозиция // Политическая лингвистика. 2010. № 1. С. 131-134.
5. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Ленинград : Ленингр. ун-т, 1982.
6. Черемисина-Ениколопова Н. В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2013.
7. Blum R. V. Intonation and Interrogation in English: It's All a Matter of Defaults. URL: <http://www.univpau.fr/ANGLAIS/alaes/blum.htm>.
8. Chun D. M. Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2002.
9. Cooper-Kuhlen E. An Introduction to English Prosody. Tübingen, 1986.
10. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge University Press, 1985.
11. Halliday M. A. K. Intonation and Grammar in British English. The Hague, 1967.
12. Levis J. M. The Intonation and Meaning of Yes/No Questions. Academic Search Premier database, 1999.
13. O'Connor J. D., Arnold G. F. The Intonation of Colloquial English. Longman, 1973.
14. Pierrehumbert J. B. The Phonology and Phonetics of English Intonation. MIT, 1980.
15. Ranalli J. M. Discourse Intonation: To Teach or not to Teach? Birmingham : University of Birmingham. URL: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Rannali4.pdf>.
16. Taylor D. S. Intonation and Accent in English: What Teachers Need to Know // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1993. №31. P. 1-21.
17. Wells J. C. English Intonation: An Introduction. Cambridge University Press, 2006.

### REFERENCES

1. Buraya E. A., Galochkina I. E., Shevchenko T. I. Fonetika sovremennogo angliyskogo yazyka. Teoreticheskiy kurs : uchebnyk dlya stud. lingv. vuzov i fak. M. : Akademiya, 2009.
2. Karnevskaya E. B., Misuno E. A., Rakovskaya L. D. Prakticheskaya fonetika angliyskogo yazyka. Dlya prodvinutogo etapa obucheniya. M. : Eksmo, 2009.
3. Kodzasov S. V., Krivnova O. F. Obshchaya fonetika. M. : Ros. gos. gumanitarn. un-t, 2001.
4. Popov L. N. Intonatsiya politika: vlast' i oppozitsiya // Politicheskaya lingvistika. 2010. № 1. S. 131-134.
5. Svetozarova N. D. Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka. Leningrad : Leningr. un-t, 1982.
6. Chermisina-Enikolopova N. V. Zakony i pravila russkoy intonatsii : ucheb. posobie. M. : FLINTA, 2013.
7. Blum R. V. Intonation and Interrogation in English: It's All a Matter of Defaults. URL: <http://www.univpau.fr/ANGLAIS/alaes/blum.htm>.
8. Chun D. M. Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2002.
9. Cooper-Kuhlen E. An Introduction to English Prosody. Tübingen, 1986.
10. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge University Press, 1985.
11. Halliday M. A. K. Intonation and Grammar in British English. The Hague, 1967.
12. Levis J. M. The Intonation and Meaning of Yes/No Questions. Academic Search Premier database, 1999.
13. O'Connor J. D., Arnold G. F. The Intonation of Colloquial English. Longman, 1973.
14. Pierrehumbert J. B. The Phonology and Phonetics of English Intonation. MIT, 1980.
15. Ranalli J. M. Discourse Intonation: To Teach or not to Teach? Birmingham : University of Birmingham. URL: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Rannali4.pdf>.
16. Taylor D. S. Intonation and Accent in English: What Teachers Need to Know // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1993. №31. P. 1-21.
17. Wells J. C. English Intonation: An Introduction. Cambridge University Press, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 811.133.1'255.2  
ББК ШЗ3(4Фра)-021

ГСНТИ 16.31.41

Код ВАК 10.02.20

### **Плотникова Мария Вячеславовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: plotnikova\_mary@mail.ru.

### **Томилова Александра Игоревна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017 г. Екатеринбург пр. Космонавтов, 26; e-mail: alexara@list.ru.

## **О РОЛИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ И ИХ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** переводческое решение; трансформация; межъязыковая эквивалентность; художественный текст.

**АННОТАЦИЯ.** Понятие переводческого решения актуально в современном переводоведении, несмотря на то что до сих пор не получило широкого теоретического освещения в работах ученых. В статье определяются границы данного понятия, а также его значение в установлении межъязыковой эквивалентности. Анализ проводится в русле сопоставительной лингвистики и трансформационной теории перевода. Статистические методы привлечены с тем, чтобы получить более точные результаты исследования и избежать погрешностей. Переводческие трансформации являются разновидностью переводческого решения и подробно рассматриваются на примере художественных текстов с целью выявления закономерности влияния того или иного переводческого приема на достижение большей или меньшей степени эквивалентности. Поведение переводчика при принятии переводческого решения зависит от многих факторов объективной и субъективной природы, таких как, с одной стороны, лингвистическая и социокультурная компетенция переводчика и, с другой стороны, тип текста, авторская позиция, и основная сюжетная линия. В качестве материала исследования используются различные типы художественных текстов, включая поэзию, чтобы выявить наиболее частотные переводческие решения, вне зависимости от жанра текста. Результаты данного исследования могут быть использованы в практике преподавания теории перевода, стилистики французского языка, сопоставительной лингвистики, истории французского языка и в дальнейших исследованиях проблем перевода и переводоведения.

### **Plotnikova Mariya Vyacheslavovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Tomilova Aleksandra Igorevna,**

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of Roman Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **ABOUT THE ROLE OF TRANSLATOR DECISION IN THE ATTAINMENT OF EQUIVALENCE (ON THE EXAMPLE OF FRENCH FICTION TEXTS AND THEIR RUSSIAN TRANSLATIONS)**

**KEYWORDS:** translator decision; transformation; interlingual equivalence; fiction text.

**ABSTRACT.** The concept of translator decision is quite important in the contemporary traductology but hasn't been covered enough theoretically by scholars. The article under consideration determines this concept as well as its role in the attainment of the interlingual equivalence. The analysis is made in the framework of comparative linguistics and transformation theory of translation. Statistical methods are used to achieve more precise data and avoid mistakes. Translator's transformations are variants of translator decisions and get a detailed description on the example of fiction texts to show the regularity of the influence of one or another translator's method on the attainment of bigger or lesser equivalence degree. Decision-making behaviour of a translator depends on many factors of objective and subjective nature such as, on the one hand, linguistic and socio-cultural knowledge, and, on the other hand, the type of the text, the author's position and the main story line. The authors study different types of fiction texts including poetry in order to mark out the most frequent translator decisions irrespective of the genre. The results of the undertaken research may be used in teaching translation theory, stylistics, comparative linguistics, historical linguistics and in the development of translation studies.

**М**ежъязыковая эквивалентность по праву считается одним из базовых и достаточно сложных понятий теории перевода. Именно степень эквивалентности текстов на исходном языке и языке перевода позволяет нам судить об успешности данного перевода.

Понятие эквивалентности подробно изучается во многих работах по переводо-

ведению, что доказывает его фундаментальность для теории перевода. Немало авторов для определения эквивалентности отталкиваются от определения эквивалентов. Основные расхождения в этих определениях, на наш взгляд, связаны с пониманием эквивалентности как мелкомасштабной (эквивалентность существует на уровне слова, словосочетания, предложения и сверх-

фразового единства) и крупномасштабной (на уровне всего текста, и даже сверткста) [14, с.120-121]. Целью применения того или иного переводческого решения или использования той или иной переводческой трансформации всегда является достижение эквивалентности.

Понятие переводческого решения все чаще и чаще встречается лингвистических работах, но как термин еще не зафиксировано словарями. Авторы (В. Н. Комиссаров в работе «Современное переводоведение», 2001; М. А. Куниловская в статье «Понятие и виды переводческих ошибок», <http://tc.utmn.ru/node/76>; Л. Л. Нелюбин, «Толковый переводоведческий словарь», 2003; Л. И. Гришаева, Е. Ю. Кузьминская в статье «Анализ переводческих решений (на примере рассказа «Клятвопреступление» Людвиг Тома», 2008) зачастую оперируют этим понятием, не вводя его определение. Но все же нам встретился ряд работ, где авторами предприняты попытки объяснить понятие переводческого решения.

На наш взгляд, наиболее проработанное определение приводится в диссертационной работе Л. В. Енбаевой на тему «Переводческое решение речевой многозначности (на материале литературы нон-сенса)», 2009, Тюмень, где **переводческое решение** определено как осуществленный переводчиком рациональный выбор из переводческих операций и средств переводящего языка или вариантов перевода с целью разрешить противоречия, обусловленные межъязыковой асимметрией и выражающиеся в лингвистических и социокультурных ограничениях переводимости, а также как результат этого выбора [9, с. 11]. На основе изучения концепции переводческого пространства и теории гармонизации Л. А. Кушниной, автором делается вывод о том, что переводческое решение представляет собой элемент переводческого пространства, выполняющий функцию упорядочивания гетерогенных смыслов.

Единицей переводческого решения, как и перевода в целом, на наш взгляд, может стать любая языковая единица (фонема, графема, морфема, лексема, синтагма, фраза, текст). Выбор той или иной единицы перевода во многом определяется жанрово-стилевой принадлежностью текста оригинала.

Данная статья посвящена изучению переводческих решений на материале корпуса французских художественных текстов (романов Б. Вербера и баллад Ф. Вийона) и их переводов на русский язык. Обращение к корпусной методологии обусловлено необходимостью более точно статистически описать изучаемый лингвистический феномен, разграничить типичное и менее типичное, а также редкое или даже окказиональное [3].

Выбор материала исследования обусловлен несколькими причинами: во-первых, для перевода художественный текст всегда труден, поскольку помимо общетекстовых категорий его можно охарактеризовать наличием скрытой, имплицитной художественной информации, которая является причиной его неизбежной полиинтерпретируемости. Переводной художественный текст – это еще более сложный феномен с точки зрения категорий в его основе, поскольку в любом конкретном переводном художественном тексте равноправно проявляются следующие группы категорий: а) общетекстовые, б) общехудожественные, в) общепереводные, а также г) конкретные характеристики данного переводного текста [13]. Именно художественный перевод в силу своей художественности дает богатейший материал для изучения таких проблем, как креативность, индивидуальный стиль личности переводчика, позволяет глубоко проникать в суть этой личности, так как любой художественный текст есть в той или иной степени самораскрытие его творца [13]. Во-вторых, французские писатели Бернар Вербер и Франсуа Вийон очень популярны среди читателей во всем мире, их произведения переведены на многие языки, что немаловажно для целей нашего исследования.

Минимальной единицей художественного перевода, согласно авторам, является слово, поскольку процесс художественного перевода начинается с осознания переводчиком роли слов, включенных в текст оригинала, в выражении идейно-тематического содержания произведения и основных интенций автора. Выбор единицы перевода связан также и с особенностями ИЯ. Так, например, для французского языка минимальной единицей перевода является слово в контексте, поскольку в изолированном виде слово во французском языке не реализует своих дифференциальных признаков. В связи с этим в романе Б. Вербера рассматривались переводческие решения (способы перевода) отдельных лексем, хотя сам процесс перевода и не совершается «пословно». При этом в балладах Ф. Вийона за единицу перевода принимается строфа, т. к. строфа является основным смысловым отрезком поэтического текста.

Разновидностью переводческого решения нам представляется правомерным считать переводческие трансформации, под которыми Е. Н. Белая понимает перестройку какого-либо элемента исходного текста, осуществляемую в процессе перевода [1, с. 5].

По мнению Н. К. Гарбовского, межкультурные столкновения в процессе перевода отражены в теории межъязыковых преобразований. Все межъязыковые преобразования, совершаемые в процессе перевода, могут быть определены как трансформации либо как деформации. Трансформации – это положи-



тельные, развивающие изменения, преобразующие состояние объекта, а деформации – отрицательные, пагубные преобразования, обезображивающие, уродующие, искажающие первоначальный объект [8, с. 360].

Основопологающим принято считать определение Л. С. Бархударова, поскольку оно наиболее точно отражает сущность вопроса: переводческие трансформации – это те многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков.

В переводоведении существует также немало классификаций переводческих трансформаций (В. П. Комиссаров, 1999; А. Паршин, 2000; Л. С. Бархударов, 1975 и др.). Наиболее подходящей для анализа поэтического текста нам представляется классификация Н. К. Гарбовского, который выделяет адаптацию, эквиваленцию, стилистическую нейтрализацию, генерализацию,

конкретизацию, антонимический перевод, целостное преобразование, метафорическую дифференциацию [8, с. 404-466], т. к. данная классификация наиболее полно отражает процессы стилистических преобразований оригинального текста, что способствует достижению эквивалентности перевода. Для изучения переводческих решений художественного текста в прозе, на наш взгляд, заслуживает внимания классификация Е. Н. Белой, согласно которой при переводе с французского языка на русский выделяются лексические (генерализация, конкретизация, смысловое согласование, антонимичный перевод, адаптация, экспликация, амплификация, компенсация), грамматические (замены, перестановки, добавления, опущения) и стилистические (модуляция) трансформации [1, с. 5-18].

В первой строфе баллады Ф. Вийона «Баллада истин наизнанку» (*Ballade des contre-vérités*) (1456) и 5 вариантах ее перевода нами были выделены следующие трансформации (таблица 1).

Таблица 1

Текст оригинала	Подстрочник	Трансформация	Пример переводческого решения	Кол-во
Il n'est soin que quand on a faim	У нас появляются заботы, только когда мы хотим есть.	Эквиваленция	<i>Трудиться станешь, коль светит живот // Тут с голодухи самый труд.</i>	2
		Метафорич. дифференция	<i>И отдыхаем средь забот.</i>	1
		Целостное преобр-ние		2
Ne service que d'ennemi,	Нам помогает только враг.	Эквиваленция	<i>Враг не откажет в одолженьи // Враг помогает, друг вредит // На помощь только враг придет</i>	3
		Конкретизация	<i>Лишь только враг попасть поможет в рай</i>	1
		Антонимич. перевод	<i>Нет друга искренней лъстеца.</i>	1
Ne mâcher qu'un botel de fain,	Мы пробуем на вкус только сноп сена.	Адаптация	<i>Нет яств вкуснее лебеды</i>	1
		Эквиваленция	<i>Мы вкус находим только в сене // За вкус охапку сена чтут // Вкус мы находим только в сене</i>	3
		Стилистич. нейтрализация	<i>Кто голоден, тот сена пожует</i>	1
Ne fort guet que d'homme endormi,	Хорошо стережет только тот, кто спит.	Целостное преобр-ние		3
		Эквиваленция	<i>В дозоре спящим предпочтеньи // На страже не усыпно только сонный</i>	2
Ne clémence que félonie,	Милосердно только вероломство.	Эквиваленция	<i>Жестокость – это всепрощенье</i>	1
		Стилистич. нейтрализация	<i>А милосерден к людям лишь лентяй</i>	1
		Целостное преобр-ние		3
N'assurance que de peureux,	Уверен только трус.	Эквиваленция	<i>Нет труса хуже храбреца // Отвага там, где есть сомненье</i>	2
		Метафорич. дифференция	<i>Ты туз, когда перед тобой слюнтяй</i>	1
		Целостное преобр-ние		2
Ne foi que d'homme qui renie,	верит только тот, кто отрекается (не верит, не признает)	Эквиваленция	<i>Благочестив, кто отлучен.</i>	1
		Целостное преобр-ние		4
Ne bien conseillé qu'amoureux.	Здравомыслит только влюбленный.	Эквиваленция	<i>И лишь влюбленный мыслит здраво // Нет мудрецов умней влюбленных // Не безрассуден, кто влюблен // Нет никого мудрее, чем влюбленный // Не глуп лишь дурень, что влюблен.</i>	5

Подобный алгоритм анализа переводческих решений был применен при исследовании полного текста баллады.

В целом, количественные результаты сопоставления *Баллады истин наизнанку* и ее поэтических переводов с точки зрения стилистических трансформаций, использованных в процессе их выполнения, можно отразить в таблице 2.

Таблица 2

**Переводческие решения в поэтическом тексте**

Трансформация	Количественный показатель
целостное преобразование	<b>58</b>
эквиваленция	<b>36</b>
метафорическая дифференциация	<b>11</b>
конкретизация	<b>5</b>
стилистическая нейтрализация	<b>5</b>
антонимический перевод	<b>4</b>
адаптация	<b>1</b>

Поэтические тексты при переводе подвергаются таким непредсказуемым преобразованиям, которые нельзя свести к простой трансформации одной языковой структуры в другую, поэтому для достоверности проводимого исследования правомочным представляется рассмотреть не только переводческие решения, использованные для достижения эквивалентности, в поэтическом тексте как частном случае художественного текста, но и в прозе.

При переводе французского романа Б. Вербера «Империя Ангелов» на русский язык наиболее частыми трансформациями стали грамматические, что объясняется типологическими особенностями сопоставляемых языков. Например, во французском языке проявляется больший логико-синтаксический параллелизм. Синтаксическое подлежащее, не подверженное инверсии, чаще всего совпадает с логическим субъектом (темой), тогда как в русском языке тема часто выражена второстепенным членом предложения, а инвертированное подлежащее обозначает логический предикат (рему) [7, с. 213-214]. Это нашло отражение в объяснении примера с трансформацией исходной коммуникативной структуры предложения, где *les premières œuvres fantastiques* являются темой, а *artistes* – ремой. В русском варианте подлежащее – рему *авторы* поставили после обстоятельства места. Выбор переводного эквивалента конкретизирован и обусловлен синтаксическим контекстом.

*Plus tard, les premières œuvres fantastiques ont été celles d'artistes s'efforçant d'imaginer "l'après-mort".*

*Позднее в первых фантастических произведениях их авторы пытались представить то, что будет после смерти.*

Грамматическая замена одной части речи другой при переводе объясняется, на наш взгляд, менее развитой во французском языке морфологией, что приводит к совпадению морфологических показателей некоторых частей речи, а значит большей легкостью прямой транспозиции и т. п.

Помимо частеречной замены, при переводе встретился и ряд синтаксических замен. В рассмотренном художественном тексте

при переводе на русский язык широко используется парцелляция – «преднамеренное интонационное и позиционное отчленение элементов единой синтаксической структуры предложения с целью актуализации значимой части высказывания» [2, с. 5]. Парцелированные конструкции отсутствуют в тексте оригинала, таким образом при переводе происходит замена одного предложения (простого и/или сложного) несколькими простыми предложениями, представляющими собой более экспрессивный вариант текста [4, с. 116]. Например:

*Il se tourne et se retourne comme un chat ayant entr'aperçu une souris.*

*Он вертится во все стороны, как кошка. Учуявшая мышь.*

*Il y a plein de lumières qui clignotent, des blanches, des rouges et même des vertes.*

*Там много лампочек, которые мигают. Есть белые, красные и даже зеленые.*

Несмотря на то, что перевод является специфическим, репродуктивным видом речевой деятельности и перед переводчиком, прежде всего, стоит задача точно передать особенности оригинала на другом языке, а также максимально подстроиться под авторский стиль, ему все же не всегда удается полностью свести на нет речевые проявления его собственной личности [11]. Более подробные данные анализа переводческих решений на примере прозы представлены в таблице 3.

Некоторые примеры сочетают в себе несколько видов трансформаций и не могут быть отнесены к какому-то одному, из чего правомочно сделать вывод, что переводческое решение может содержать целый спектр трансформаций и преобразований.

Стоит отметить, что, допуская сознательное искажение какого-либо параметра текста, переводчик решает при этом переводческую сверхзадачу, а именно – устанавливает соответствие переведенного текста исходному, следуя собственной идеальной модели «хорошего перевода». Однако в любом случае подобные осознанные переводческие действия не могут квалифицироваться как ошибочные, а результат перевода – как «неправильный» [10, с. 193].

Таблица 3

### Переводческие решения в художественном тексте (прозе)

Трансформация	Кол-во %	Пример		Подстрочник
		текст оригинала	худ. перевод	
генерализация	2	action d'éclat	операция	подвиг
конкретизация	6	figurants	актеры массовки	статист, фигурант, пассивный участник и др.
экспликация	0,3	microtrottoir	опрос общественного мнения	-
замена	5	Je me suis fait une réputation de brute.	Меня считают зверем.	Я создал себе репутацию грубого человека.
		Je redeviens sportive.	Я снова занимаюсь спортом.	Я вновь становлюсь спортивной.
добавление	3	comme on demande à un contrôleur	таким тоном, каким спрашиваю у контролера	как спрашивают у контролера
опущение	6	grâce à cette visite qu'elle a trouvé le bonheur	благодаря этому она нашла счастье	благодаря этому визиту она нашла счастье

Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о том, что коэффициент частотности использования различных трансформаций как части переводческого решения выше для проанализированных поэтических произведений и ниже для прозы и может иметь некоторое варьирование в зависимости от переводчика. Это объяс-

няется особенностями именно поэтического перевода, который относится к особой сфере функционирования языка, что предопределено различиями в собственно филологическом статусе между текстами оригинала и перевода, между их первичностью и вторичностью.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белая Е. Н. Практический курс перевода: учебное пособие для студентов, изучающих французский язык. Омск : Изд-во ОмГУ, 2005.
2. Богоявленская Ю. В. Парцелляция в русском и французском языках: структурные и семантико-синтаксические особенности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003.
3. Богоявленская Ю. В. Конвергенция парцелляции и лексического повтора во французских и русских медиатекстах // Вестник Томск. гос. ун-та. Сер. Филология. 2015. № 3(35). С. 5–15.
4. Богоявленская Ю. В. Тенденции эволюции структуры парцелированной конструкции в русском и французском языках // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2013. Т. 7. № 1. С. 115–123.
5. Вербер Б., Агафонов А. Империя ангелов : роман / пер. с фр. А. Агафопова. М. : ГЕЛЕОС: РИПОЛ, 2008.
6. Вийон Ф. Стихи : сборник / сост. Г. К. Косиков. М. : Радуга, 1984.
7. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М., : Просвещение, 1983.
8. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М. : Моск. ун-т, 2004.
9. Енбаева Л. В. Переводческое решение речевой многозначности (на материале литературы нон-сенса) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009.
10. Княжева Е. А. Оценка качества перевода: проблемы теории и практики // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 190–195.
11. Красильникова В. Г. Речевые проявления личности переводчика в тексте перевода // Текстология. 2000. URL: [www.textology.ru/article.aspx?aId=99](http://www.textology.ru/article.aspx?aId=99).
12. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Большая рос. энциклопедия, 2002.
13. Никитченко Т. Г. Субъективный фактор в художественном тексте: лингвистический и психологический аспекты (на материале перевода) : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2000.
14. Томилова А. И. К вопросу о переводческой эквивалентности // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики (общетеоретический, переводческий, методический и лингвострановедческий аспекты) : сб. тез. и мат-лов ежегодн. науч. конф., февр. 2011 г. Екатеринбург, 2011. С. 120–125.
15. B. Werber. L'Empire des Anges / Albin Michel «Le livre de poche». Paris, 2000.
16. Villion. Poésies complètes. Edition présentée, établie et annotée par Pierre Michel. Paris, 1972.

### REFERENCES

1. Belaya E. N. Prakticheskiy kurs perevoda: uchebnoe posobie dlya studentov, izuchayushchikh frantsuzskiy yazyk. Omsk : Izd-vo OmGU, 2005.
2. Bogoyavlenskaya Yu. V. Partselyatsiya v russkom i frantsuzskom yazykakh: strukturnye i semantiko-sintaksicheskie osobennosti : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2003.
3. Bogoyavlenskaya Yu. V. Konvergentsiya partselyatsii i leksicheskogo povtora vo frantsuzskikh i russkikh mediatekstakh // Vestnik Tomsk. gos. un-ta. Ser. Filologiya. 2015. № 3(35). С. 5–15.
4. Bogoyavlenskaya Yu. V. Tendentsii evolyutsii struktury partsellirovannoy konstruksii v russkom i frantsuzskom yazykakh // Vestnik Leningrad. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. 2013. Т. 7. № 1. S. 115–123.
5. Verber B., Agafonov A. Imperiya angelov : roman / per. s fr. A. Agafonova. M. : GELEOS: RIPOL, 2008.
6. Viyon F. Stikhi : sbornik / sost. G. K. Kosikov. M. : Raduga, 1984.
7. Gak V. G. Sravnitel'naya tipologiya frantsuzskogo i russkogo yazykov. M., : Prosveshchenie, 1983.
8. Garbovskiy N. K. Teoriya perevoda. M. : Mosk. un-t, 2004.
9. Enbaeva L. V. Perevodcheskoe reshenie rechevoy mnogoznachnosti (na materiale literatury nonsensa) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2009.
10. Knyazheva E. A. Otsenka kachestva perevoda: problemy teorii i praktiki // Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2010. № 2. S. 190–195.
11. Krasil'nikova V. G. Rechevye proyavleniya lichnosti perevodchika v tekste perevoda // Tekstologiya. 2000. URL: [www.textology.ru/article.aspx?aId=99](http://www.textology.ru/article.aspx?aId=99).
12. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Bol'shaya ros. entsiklopediya, 2002.
13. Nikitchenko T. G. Sub"ektivnyy faktor v khudozhestvennom tekste: lingvisticheskiy i psikhologicheskiy aspekty (na materiale perevoda) : dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2000.
14. Tomilova A. I. K voprosu o perevodcheskoy ekvivalentnosti // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki (obshcheteoreticheskiy, perevodcheskiy, metodicheskiy i lingvostranovedcheskiy aspekty) : sb. tez. i mat-lov ezhegodn. nauch. konf., fevr. 2011 g. Ekaterinburg, 2011. S. 120–125.
15. B. Werber. L'Empire des Anges / Albin Michel «Le livre de poche». Paris, 2000.
16. Villion. Poésies complètes. Edition présentée, établie et annotée par Pierre Michel. Paris, 1972.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Сандалова Наталья Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 368; e-mail: natalia-sandalova@yandex.ru.

### **ПРОБЛЕМА УНИФИКАЦИИ МЕТАЯЗЫКА ТЕОРИИ ВАРИОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метаязык; теория вариологии; вариант; инвариант; профессиональное обучение лингвистов; терминология; термин.

**АННОТАЦИЯ.** В статье освещается проблема неоднородности и неоднозначности теории вариологии в лингвистике. Мы анализируем противоречие, сложившееся в современной лингвистике: с одной стороны, существует множество терминов, использующихся при описании лингвистических процессов варьирования на различных уровнях языковой системы (вариантность, вариативность, переменность и др., такие термины, как вариант, инвариант), с другой стороны, отсутствие системности при использовании этих терминов, ведущее к путанице, подмене понятий, неструктурированности метаязыка. Существующее положение требует унификации терминологии, т. е. обеспечения ее единства, однозначности, устранения неточностей и противоречий в значении и употреблении терминов. Обеспечение однозначного соответствия между системой понятий и терминосистемой не означает, однако, исключения синонимии, полисемии и т. д. в рамках сохранения тождества знака. В статье приводится выборка терминологических единиц теории вариологии, анализ их определений, сформулированных в специализированных словарях и справочниках по лингвистике, проводится сравнение английской и русской терминологий теории вариологии. По результатам анализа мы приходим к выводу о большей системности зарубежной теории вариологии, трудностях ее перевода на русский язык, поиска эквивалентного соответствия. В конце статьи предпринята попытка решения проблемы в рамках нашего исследования. Несмотря на то что теория вариологии представляет собой лишь небольшой аспект лингвистической теории, она охватывает различные области языка – фонетика, грамматика, лексика, соответственно унификация теории вариологии поспособствовала бы обеспечению качественного преподавания многих лингвистических дисциплин в профессиональном обучении лингвистике.

**Sandalova Natal'ya Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE PROBLEM OF METALANGUAGE OF THE THEORY OF VARIOLOGY IN PROFESSIONAL LINGUISTIC EDUCATION**

**KEYWORDS:** metalanguage; theory of variology; variant; invariant; professional linguistic education; terminology; term.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of heterogeneity and ambiguity of the theory of variation in linguistics. It analyzes the following contradiction in modern linguistics: on the one hand, there are many terms used in the description of linguistic variation processes on different levels of the language system (variation, variance, variability, etc., such terms as variant, invariant), on the other hand, there is no system in using these terms, which leads to a mess in terminology, substitution of notions and malstructured metalanguage. The current situation demands unification of terminology that would provide its unity, unambiguity and elimination of inaccuracy and contradiction in the meaning and usage of terms. Providing a well-defined conformity between the system of notions and the terminological system does not exclude, however, the absence of synonymy, polysemy etc. within the boundaries of the identity of sign. The article reveals a selection of terminological units of the theory of variology, an analysis of their definitions, given in specialized dictionaries and reference books in linguistics; it also compares the English and Russian terminology of the theory of variology. The analysis reveals the following facts: the foreign terminology of the theory of variology is more structured than the Russian one, there are difficulties in its translation into Russian, difficulty in searching the best equivalent. In conclusion, the author makes an attempt to solve the problem within the scope of the undertaken research. Despite the fact, that the theory of variation represents only a tiny aspect of the linguistic theory, it grasps and touches upon different areas of the language – Phonetics, Grammar, Lexicology, - so the unification of the theory of variology would facilitate a high-rate teaching level of many linguistic subjects in professional language teaching.

**Т**ерминологический аппарат, составляющий метаязык теории вариологии, представлен в русистике следующими единицами: вариант, инвариант, вариантность, вариативность, варьирование, переменность. Как справедливо отмечает Н. С. Бабенко с соавторами,

анализируя современное состояние метаязыка теории вариологии, «относительная простота и даже бедность понятийного аппарата, с помощью которого описывается и характеризуется вариантность в лингвистике, затемняется наличием синонимических пересечений в значениях и употреблении

имеющихся терминов. Наряду с этим ограниченность используемого терминологического ряда делает его не вполне адекватным многоликой картине данного явления» [3, с. 14]. Сам термин вариант в лингвистике является многозначным и манифестирует как частные случаи варьирования, выражающиеся в изменении формы лексемы в рамках ее тождества, так и существование разных вариантов национальных языков.

Для начала определим понятие вариант. Словари лингвистические определяют термин вариант в связи с термином инвариант, противопоставляя их друг другу, так «Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой определяет термин вариант как «данное видоизменение или разновидность (реализация, манифестация) языковой единицы, или эмы, т. е. фонемы, морфемы и т. п.» [2, с. 70].

Первоначально термины вариант и инвариант были заимствованы из математики. В целом они фигурируют во многих научных дисциплинах для обозначения оппозиции константных элементов изменчивым элементам.

Понятия варианта и инварианта находятся в тесной связи с понятием тождества. Так, К. С. Горбачевич называет следующие условия идентификации вариантов слова и пределы варьирования: совпадение лексического значения; совпадение грамматического значения (иначе словоформы омонимичны, например *стол* «сущ., им. п. ед. ч.» и *стол* «сущ., вин. п. ед. ч.»); утрата различительных функций у фонем и у словесного ударения; формальные (акцентологические и фонематические) ограничения варьирования слова; принцип тождества морфологической структуры [8, с. 9-16].

А. И. Смирницкий приводит следующие критерии выделения вариантов слова: во-первых, наличие общей корневой части, а следовательно, наличие лексико-семантической общности, материально выраженной в звуковой оболочке слов. Таким образом, различие между вариантами слова, как в звуковой оболочке, так и в лексико-семантическом ядре может быть только частичным (поскольку и в той, и в другой стороне должна быть общность); во-вторых, отсутствие соответствия между материальными (звуковыми) различиями и лексико-семантическими различиями (первые не должны выражать последних). Следовательно, различие между вариантами, не являющееся различием грамматических форм, может быть либо лексико-семантическим, не выраженным во внешней стороне слова, либо, напротив, внешним, но тогда не выражающим никакого лексико-семантического различия. «Именно благодаря такому соотношению между общностью и различиями единство оказывается

преобладающим над разностью – и данные лексические разновидности выступают как варианты одного слова» [15, с. 40].

Как уже отмечалось выше, понятие инвариант пришло в лингвистику из математики. В целом, под инвариантом понимается величина, остающаяся неизменной при тех или иных преобразованиях объекта или системы отсчета, в которой описывается объект [4, с. 445].

Инвариант является абстрактной сущностью, в нем отображается все то общее, что в данный период времени характеризует класс определенных объектов. То есть, по отношению к одному инварианту может быть выявлена группа объектов, являющихся его вариантами. Варианты и инварианты неотделимы друг от друга. Как отмечает В. М. Солнцев, «сама идея вариативности предполагает изменчивость, модификацию чего-либо при сохранении некоторых существенных свойств этого «чего-либо», остающегося самим собой» [16, с. 32]. То есть процесс варьирования не приводит к появлению новой, другой сущности. В процессе варьирования присутствует константа, которая является «точкой отсчета» любого варьирования.

В лингвистике термин инвариант первоначально относился к единицам звукового уровня, точнее, к инвариантному соотношению между фонемой и ее аллофонами. Таким образом, первоначально теория инвариантности охватывала только единицы плана выражения.

Следует отметить, что инварианты, как отдельные единицы языка, не существуют. Это выражаемые словами понятия, в которых отображаются общие свойства чувственно воспринимаемых единиц – конкретных экземпляров. В. М. Солнцев называет инварианты «идеальной надстройкой», это своего рода отображение в человеческих понятиях различных свойств конкретной единицы [16, с. 37].

В лингвистике вопрос о выделении инварианта языковой единицы является по настоящий день спорным. Некоторые лингвисты сомневаются в целесообразности выделения инварианта языковой единицы как такового. С. А. Лукин говорит о «тупиковости инвариантного подхода» [12, с. 24], И. Г. Милославский отзывается об инвариантах не менее категорично: «Если под инвариантом понимать некоторое “надзначение”, обобщение, из которого могут быть выведены все конкретные значения, то на вопрос о существовании такого инварианта следует ответить отрицательно» [13, с. 110]. Даже те, кто не отвергает инвариантность в принципе, как правило, «смягчают» требования к самому этому термину, вводя такие понятия как относительная (ограниченная) инвариантность (А. В. Бон-

дарко), слабый инвариант (Н. В. Перцов) и т. п. Н. В. Перцов определяет слабый инвариант как «некое общее ядро, общий компонент, присутствующий во всех ее интерпретациях», тогда как сильный вариант требует наличия определенных правил семантического вывода из исходной сущности [14, с. 35]. Однако, несмотря на дискуссионность данного вопроса, многие лингвисты считают рассмотрение понятие инварианта целесообразным на различных уровнях языковой системы (Бондарко, 1996; Кибрик, 1997; Перцов, 2001 и др.)

В большом количестве работ по варьированию понятия вариантность и вариативность используются синонимично и обозначают модификацию единицы в пределах ее формального или семантического тождества.

В их широкой трактовке эти два термина часто используются как базовое понятие для обобщенного обозначения разных форм варьирования, а иногда и частных случаев проявления изофункциональных свойств языка. В современной лингвистике они нередко служат для характеристики любой языковой изменчивости, передавая обобщенное представление о модификациях языковых явлений разного порядка [3, с. 13].

В. М. Солнцев отмечает, что в языкознании понятие вариативности используется двойко. Иногда под ним понимается всякое явление языковой изменчивости, модификации, которая может происходить в силу либо использования различных языковых средств для обозначения сходных сущностей, либо в результате эволюции языка, либо под влиянием других причин. Однако в основном, вслед за представителями Пражской лингвистической школы, явление вариативности рассматривается многими лингвистами как характеристика способа существования и функционирования единиц языка в синхронии, с учетом необходимости комплексного изучения вариативности единиц в связи их парадигматических и синтагматических отношений. При первом подходе вариативность рассматривается вне ее отнесенности к константным единицам, без «точки отсчета» [16, с. 32]. При втором подходе учитывается тот факт, что кроме вариативных элементов и отношений в языке существуют и явления константные, которые и составляют оппозицию вариативности / инвариантности. Варианты используются в комплексе с инвариантами.

В. М. Солнцев считает, что всем единицам языка присуще свойство «экземплярности», что и является основанием их вариативности, так как «само бытие отдельной единицы языка есть ее варьирование, есть сосуществование множества ее вариантов» [16, с. 34].

О. С. Ахманова не выделяет термин вариативность, однако различает два разных термина: вариантность и варьирование. Под вариантностью она понимает «разнообразие, разнотипность речи, определяемые различными условиями ее употребления, а также различиями в социальной и территориальной принадлежности говорящих лиц» [2, с. 71], а варьирование определяется как «различие в воспроизведении, состоящее в изменении звукового состава или значения структурной единицы языка без утраты ее тождества» [2, с. 72]. Таким образом, варьирование рассматривается как процесс видоизменения при сохранении тождества, а вариантность – как речевые модификации, обусловленные экстралингвистическими факторами.

По мнению Н. С. Бабенко, понятие варьирование не обладает строгой терминологической определенностью и часто используется синонимично понятиям вариантность и вариативность, и терминологически указывает на проявление вариантности как общего свойства языка в конкретной области. Тем самым варьирование чаще всего соотносится с процедурой выделения специализированных типов варьирования по разным параметрам: с одной стороны фонологическое, фонетическое, орфографическое, морфологическое, синтаксическое, словообразовательное варьирование, а с другой – территориальное, хронологическое, стилистическое, жанровое и т. д. [3, с. 14].

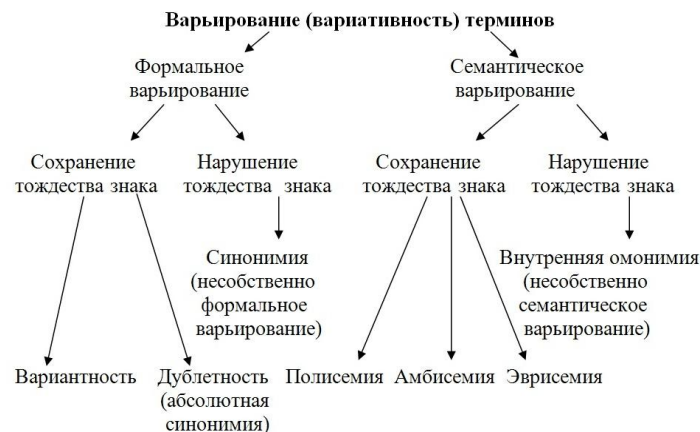
В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой даются английские эквиваленты к русским единицам метаязыка теории: вариант – variant; вариантная форма – variant form, vacilform; вариантность, варьирование – variation. В целом, в английской традиции ряд терминов теории вариологии представлен единицами variant, invariant, variation, variance, invariance, variability, variety, variable. В словаре “*Dictionary of language teaching and applied linguistics*” мы находим следующие словарные статьи по терминологии варьирования: 1. Термин variable – a linguistic item which has various forms (variants). The different forms of the variable may be related to differences in style or to differences in the socio-economic background, education, age, or sex of the speakers (sociolect). There are variables in the Phonology, Morphology, Syntax, and Lexicon of a language (лингвистический термин, имеющий различные форма (варианты), которые могут быть обусловлены стилистической дифференциацией или различиями в социально-экономическом статусе, образовании, поле или возрасте говорящего (социолект). (Языковые) переменные встречаются на таких уровнях языка, как фоноло-

гический, морфологический, синтаксический, лексический (здесь и далее перевод наш). 2. Термин *variation (language variation)* – differences in pronunciation, grammar, or word choice within a language. Variation in a language may be related to region (dialect, regional variation), to social class and/or educational background (sociolect) or to the degree of formality of a situation in which language is used (style) (Различия в фонетической, лексической или грамматической форме слова в языке, что может быть отнесено к региональным особенностям (диалекты, региональные варианты), социальному статусу, образованию и/или степени формальности стиля общения в конкретной ситуации). 3. Термин *variety (speech variety)* – a term sometimes used instead of language, dialect, sociolect, pidgin, creole (Различные варианты национальных языков или креолизированных языков, пиджинов и диалектов) [17, с. 576-577].

В целом отметим, что в англоязычной традиции, в отличие от русскоязычной, метаязык теории вариативности более сформирован и упорядочен.

Неоднозначность метаязыка теории вариологии проявляется в противоречии при его дедуктивном и индуктивном анализе. В рамках дедуктивного подхода вариантность характеризует любую модификацию единицы без утраты тождества, однако в этом случае она остается в рамках традиции (обусловленной внедренностью терминов вариант и вариантность). При индуктивном подходе при анализе от материала исследования возникает противоречие: тождество слова не всегда сохраняется, поэтому вариантность в традиционной трактовке не покрывает всего модификационного разнообразия.

В рамках нашего исследования принятый нами метаязык теории вариологии можно схематично изобразить следующим образом (см. рис. 1.)



**Рисунок 1. Варьирование (вариативность) терминов**

Отметим, что метаязык теории вариологии по настоящее время остается далеким от

Поясним, что осознание полиморфизма термина в прескриптивном терминоведении позволяет поставить вопрос о формирующих его явлениях: полисемии, амбисемии и эврисемии; синонимии (абсолютной, то есть дублетности, и неабсолютной); омонимии (внешней и внутренней). К внешней относится межотраслевая омонимия (*функция* в лингвистике, математике, информатике и др.) и омонимия термина с общеязыковым словом (*куколка*<sup>1</sup> – «фаза насекомого» и *куколка*<sup>2</sup> – «маленькая кукла»). Внутренняя омонимия проявляется в пределах одной терминосистемы при различных сигнификатах (*рысь*<sup>1</sup> – «род млекопитающих» и *рысь*<sup>2</sup> – «тип аллюра») в подязыке животноводства [11].

Считаем необходимым отметить, что мы условно относим омонимию к семантическому варьированию, поскольку при внутренней омонимии происходит нарушение тождества термина-знака, и фактически в языке одновременно функционируют формально идентичные лексемы, манифестирующие разные понятия. Однако поскольку одним из источников омонимии является распад полисемии, мы рассматриваем внутреннюю омонимию как несобственно семантическое варьирование.

Отметим, что отнесение неабсолютной синонимии к формальному варьированию также несколько условно ввиду того, что данный тип варьирования находится в промежуточной области между собственно формальным и собственно семантическим варьированием (лексико-семантическое варьирование). Однако мы условно относим этот вид синонимии к формальному варьированию, поскольку здесь мы имеем дело с варьированием формальной структуры.

совершенства, это представляет собой одну из основных проблем данной теории. Эти

проблемы представляют несомненный интерес в профессиональном обучении лингвистов. Несмотря на то, что теория вариологии представляет собой лишь небольшой аспект лингвистической теории, она охватывает различные области языка, различные его

уровни – фонетика, грамматика, лексика. Унификация терминов теории вариологии поспособствовала бы обеспечению качественного преподавания многих лингвистических дисциплин в профессиональном обучении студентов-лингвистов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К. Я. Терминологическая вариативность: теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 38-49.
2. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. М. : Учпедгиз, 1957.
3. Бабенко Н. С. и др. К теории вариативности: современное состояние и некоторые перспективы изучения // Вопросы филологии. 2000. №2(5). С. 8-19.
4. Большой энциклопедический словарь. М. : Большая Рос. энциклопедия. СПб. : Норинт, 2002.
5. Бондарко А. В. Теория инвариантности Р. О. Якобсона и вопрос об общих значениях грамматических форм // Вопросы языкознания. 1996. № 4. С. 5-18.
6. Герд А. С. Проблемы становления и унификации научной терминологии // Вопросы языкознания. № 1. 1971. С. 14-22.
7. Головина Э. Д. К типологии языковой вариантности // Вопросы языкознания. 1983. №2. С. 58-63.
8. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка. М. : Просвещение, 1989.
9. Грязнова В. М. Понятие инварианта в лингвистике: история вопроса и современное состояние // Вестник Ставропольского гос. ун-та. 2009. № 65. С. 183-190.
10. Кибрик А. Е. Иерархия, роли, нули, маркированность и «аномальная» упаковка грамматической семантики // Вопросы языкознания. 1997. № 4. С. 27-57.
11. Комарова З. И. Проблема динамики отраслевой терминологии // Проблемы варьирования языковых единиц (на материале русского языка) : сб. ст. Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 1994. С. 20-28.
12. Лутин С. А. Инвариантная функция как альтернатива инвариантному значению // Русский язык: исторические судьбы и современность : сб. тез. III Междунар. конгресса исследователей русского языка. М., 2007. С. 24-25.
13. Милославский И. Г. О семантическом содержании видовой характеристики русского глагола // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М. : Институт языкознания РАН, 1995. С. 101-110.
14. Перцов Н. В. Инварианты в русском словоизменении. М. : Языки русской культуры, 2001.
15. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М. : Изд-во лит. на ин. яз., 1956.
16. Солнцев В. М. Вариантность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. 1984. № 2. С. 31-42.
17. Longman: Dictionary of language teaching and applied linguistics. Pearson Education Limited, 2001.

### REFERENCES

1. Averbukh K. Ya. Terminologicheskaya variativnost': teoreticheskiy i prikladnoy aspekty // Voprosy yazykoznaneya. 1986. № 6. S. 38-49.
2. Akhmanova O. S. Ocherki po obshchey i russkoy leksikologii. M. : Uchpedgiz, 1957.
3. Babenko N. S. i dr. K teorii variantnosti: sovremennoe sostoyanie i nekotorye perspektivy izucheniya // Voprosy filologii. 2000. №2(5). S. 8-19.
4. Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Bol'shaya Ros. entsiklopediya. SPb. : Norint, 2002.
5. Bondarko A. V. Teoriya invariantnosti R. O. Yakobsona i vopros ob obshchikh znacheniyakh grammaticheskikh form // Voprosy yazykoznaneya. 1996. № 4. S. 5-18.
6. Gerd A. S. Problemy stanovleniya i unifikatsii nauchnoy terminologii // Voprosy yazykoznaneya. № 1. 1971. S. 14-22.
7. Golovina E. D. K tipologii yazykovoy variantnosti // Voprosy yazykoznaneya. 1983. №2. S. 58-63.
8. Gorbachevich K. S. Normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M. : Prosveshchenie, 1989.
9. Gryaznova V. M. Ponyatie invarianta v lingvistike: istoriya voprosa i sovremennoe sostoyanie // Vestnik Stavropol'skogo gos. un-ta. 2009. № 65. S. 183-190.
10. Kibrik A. E. Ierarkhiya, roli, nuli, markirovannost' i «anomal'naya» upakovka grammaticheskoy semantiki // Voprosy yazykoznaneya. 1997. № 4. S. 27-57.
11. Komarova Z. I. Problema dinamiki otraslevooy terminologii // Problemy var'irovaniya yazykovykh edinit (na materiale russkogo yazyka) : sb. st. Ekaterinburg : Ural. gos. un-t, 1994. S. 20-28.
12. Lutin S. A. Invariantnaya funktsiya kak al'ternativa invariantnomu znacheniyu // Russkiy yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost' : sb. tez. III Mezhdunar. kongressa issledovateley russkogo yazyka. M., 2007. S. 24-25.
13. Miloslavskiy I. G. O semanticheskom soderzhanii vidovoy kharakteristiki russkogo glagola // Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'. M. : Institut yazykoznaneya RAN, 1995. S. 101-110.
14. Pertsov N. V. Invarianty v russkom slovoizmenenii. M. : Yazyki russkoy kul'tury, 2001.
15. Smirnitckiy A. I. Leksikologiya angliyskogo yazyka. M. : Izd-vo lit. na in. yaz., 1956.
16. Solntsev V. M. Variantnost' kak obshchee svoystvo yazykovoy sistemy // Voprosy yazykoznaneya. 1984. № 2. S. 31-42.
17. Longman: Dictionary of language teaching and applied linguistics. Pearson Education Limited, 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 821.1(494)(Видмер У.)  
ББК ШЗЗ(4Шва)6-8,4

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.01.03

### Стихина Ирина Александровна,

старший преподаватель, кафедра делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62, к. 454; e-mail: aniris.irina@yandex.ru

#### ТВОРЧЕСТВО ШВЕЙЦАРСКОГО ПИСАТЕЛЯ УРСА ВИДМЕРА В ЕВРОПЕЙСКОМ ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТЕ XX ВЕКА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Урс Видмер; философский дискурс; герменевтический круг; новейшая философия; экзистенциализм; антропоцентризм; подлинное существование; философия жизни; фрейдизм; психоанализ; коллективное бессознательное; архетипы; тривиальные мифы; интертекстуальность; постмодернизм; субстанциализация языка.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждаются произведения швейцарского писателя Урса Видмера в европейском философском контексте XX века. Творчество автора рассматривается на основе принципа герменевтического круга в общеевропейском философском дискурсе эпохи. Новейшая западная философия оказала существенное влияние на творчество автора. Антропоцентризм, присущий экзистенциализму, протест против рационализма, уникальность сложной и противоречивой живой индивидуальности, постулируемые философией жизни, находят свое выражение в произведениях У. Видмера, в качестве примера анализируется роман «Научная экспедиция». На примере романов «Любовник моей матери» и «Книга отца» обсуждается влияние таких философских направлений, как фрейдизм и философия психоанализа. Интерес У. Видмера к мифам и, в частности, к тривиальным мифам, проявляющийся как в его художественных произведениях, например, в романах «В Конго», «Любовное письмо к Мэри», «Жизнь гнома», так и в эссе и критике, рассматривается на основе учения К. Юнга о коллективном бессознательном и архетипах. Особое внимание уделяется свойствам тривиальных мифов, а также их присутствию в произведениях У. Видмера в качестве интертекстуальных компонентов. Интертекстуальность как особое явление в творчестве автора в контексте постмодернистской философии, наряду с другими постмодернистскими приемами, также анализируется на примерах из произведений писателя. Именно философия постмодернизма позиционируется в качестве отправного пункта исследования творчества У. Видмера в швейцарском социально-культурном контексте XX века.

### Stikhina Irina Aleksandrovna,

Senior Lecturer of Department of Business Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

#### WORKS OF THE SWISS WRITER URS WIDMER IN THE 20<sup>TH</sup> CENTURY EUROPEAN PHILOSOPHICAL CONTEXT

**KEYWORDS:** Urs Widmer; philosophical discourse; hermeneutic circle; contemporary philosophy; existentialism; anthropocentrism; real life; philosophy of life; Freudism; psychoanalysis; the collective unconscious; archetype; trivial myths; intertextuality; postmodernism; substantialisation of language.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the work of the Swiss writer Urs Widmer in the European philosophical context of the 20<sup>th</sup> century. The works of the author are considered according to the principle of the hermeneutic circle in the philosophical discourse of the epoch. Contemporary western philosophy had a great impact on the works of Urs Widmer. Anthropocentrism, which is a typical feature of existentialism, the protest against rationalism, the unique character of a complex and controversial individual, postulated by the philosophy of life, can be found in Urs Widmer's works; as an example of analysis, the author chooses the novel "Forschungsreise". Urs Widmer's concern for myths, especially for trivial myths, which is expressed in his fiction, for example, in the novels "Im Kongo", "Liebesbrief für Mary", "Leben als Zwerg", as well as in his essays and criticism, is examined on the basis of Jung's theory of the collective unconscious and archetypes. Special attention is paid to the characteristics of trivial myths as well as their presence as intertextual components in Urs Widmer's works. The article analyzes intertextuality as a special phenomenon in Widmer's works within the framework of postmodernist philosophy as well as other postmodern methods. Postmodernist philosophy is positioned as the starting point for the survey of Urs Widmer's works within the Swiss socio-cultural context of the 20<sup>th</sup> century.

Европейский философский дискурс XX века интересен многообразием философских концепций, которые находят свое отражение в литературе и искусстве этой эпохи. Новейшая западная философия таких направлений, как философия жизни, экзистенциализм, фрейдизм, герменевтика, постмодернизм, позитивизм, развиваясь в общеевропейском пространстве, оказывала влияние на социально-культурный контекст европейских стран XX века. Исследование творчества писателя в социально-культур-

ном контексте подразумевает изучение философского дискурса соответствующей эпохи. Анализ произведений швейцарского писателя Урса Видмера (1938–2014), писавшего на немецком языке и являющегося автором множества романов, повестей, театральных пьес, эссе, переводов, критических статей, и других литературных произведений, предполагает изучение контекста общеевропейской философской мысли XX века. Творчество этого писателя в философском аспекте, рассматривается, таким обра-

зом, в соответствии с принципом герменевтического круга, именно круга «целого и части», представленным в герменевтике Ф. Шлейермахером [4].

Согласно этому принципу для понимания целого необходимо понять его отдельные части, а смысл отдельных частей проясняется через единство целого, как, например, слово в предложении, предложение в целом контексте, мысли и творчество автора в философском контексте эпохи.

Истоки новейших западных философских учений лежат в прошлом, в частности, первыми отразили конфликт с разумом, тем самым почувствовав изменения новой эпохи, романтики, которые показали значимость субъективных психологических переживаний и человеческих иллюзий [2, с. 95]. Непосредственным предшественником современной философии был Артур Шопенгауер (1788–1860 гг.), который «заменяет» власть разума на власть иррациональной мировой и индивидуальной воли, и датский философ Серен Кьеркегор (1813–1855 гг.), «точкой отсчета» для которого становится личность, одинокая в своих уникальных переживаниях. Именно С. Кьеркегор сыграл значительную роль в становлении экзистенциального мировоззрения. Главной чертой экзистенциализма является антропоцентризм, персональное существование человека, которое всегда индивидуально и неповторимо. В соответствии с позицией экзистенциалиста С. Кьеркегора, человек сам должен «найти себя», найти свое и только свое «Я» через переживание своей собственной жизни [2, с. 102]. В произведениях У. Видмера можно отследить влияние философии экзистенциализма. Так, в романе У. Видмера «Forschungsreise» («Научная экспедиция») главный герой отправляется в необычную экспедицию: покорять вершину горы. Никогда не предпринимал он что-либо подобное, наблюдая альпийские луга только из окна машины. Однако желание «найти себя» подталкивает героя в это полное опасностей и приключений путешествие. Как раз неподлинное существование героя в обществе, где он лишен индивидуальности, где процветает стандарт, где человек чувствует себя одиноким, отчужденным среди автобанов и магазинов, толкает его на странный и безумный поход, который персонаж, возможно, продельвает в своем воображении. Стремление к подлинному существованию в соответствии со своей истинной сущностью движет героем, он преодолевает высоту, большие расстояния по снегу, ледникам и скалам, доказывая себе, что он это может, и бесконечно цитирует слова исследователей прошлого, их опыт и умозаключения. В процессе экспедиции герой меняет образы: парики, одежду, но в конце оказывается таким,

каким его сделал трудный путь – грязным, оборванным, израненным, но счастливым от покорения вершины. Герой ищет себя, примеряя разные личины, и находит, только достигнув цели – то есть, пережив пограничную ситуацию и завершив свою выдуманную экспедицию. Таким было его постижение экзистенции. В экспедицию герой берет с собой огромное количество предметов: измерительных приборов, блокнотов, медикаментов, различных приспособлений. Его рюкзак, поистине, волшебен: вмещает целую лабораторию. Безусловно, автор иронизирует над этой тягой искать научные доказательства всего увиденного и пережитого. В тяжелом восхождении герой теряет все вещи, но сожалениям нет места: ведь вершина покорена, и он достиг подлинного существования, он счастлив [8]. Здесь можно проследить позицию представителей философии жизни, критически относящихся к научной форме познания, ведь главная идея философии жизни – протест против рационализма, элементаризма и механицизма, стремление «оживить» мир, показать важность «живого» с его противоречиями и сложностями [2, с. 97].

Еще одно философское направление, повлиявшее на творчество У. Видмера – фрейдизм и философия психоанализа. В его произведениях, безусловно, прослеживается интерес к психике человека, коллизиям и драмам внутри нее. Так, в романах «Любовник моей матери» и «Книга отца» автор рассказывает удивительные истории жизни женщины и мужчины, полные драматических переживаний. Автор волнующе описывает психические состояния героев, их физиологические проявления, детские душевные переживания, поведение, отношения с близкими и знакомыми. Глубокие цельные образы предстают перед читателем в социально-культурном контексте эпохи и человеческих отношений, их личности «рождаются» в произведении и настолько достоверны, что воспринимаются читателем как реальные автобиографичные персонажи – мать и отец писателя [10; 11]. Безусловно, тонкое понимание психики человека, а также способность анализировать психику, позволили писателю создавать яркие «живые» образы, чему способствовало распространение знаний о таком учении, как психоанализ.

Наряду с феноменом психики, У. Видмер очень интересовался мифами, прежде всего тривиальными мифами и их восприятием людьми. Учение швейцарского психиатра Карла Густава Юнга о коллективном бессознательном и архетипах не могли не повлиять на интерес У. Видмера к этой теме. Юнг создает культурологическую концепцию бессознательного, имеющего два «этажа» – коллективное бессознательное (без-

лично) и субъективное (индивидуализированное). Коллективное бессознательное уходит своими корнями в глубокую древность. Образы, носители коллективного бессознательного, были названы Юнгом архетипами – это первобытные формы постижения мира, внутренние образы объективных жизненных процессов, вневременные основания, согласно которым образуются мысли и чувства всего человечества [3]. Человеческая психика включает в себя разнообразные архетипы, которые находят свое воплощение в мифах, сновидениях, служат питательной средой для воображения и фантазии. Античные и Библейские мифы становятся для Видмера творческим материалом, что подтверждают, в частности такие истории с интертекстуальными библейскими названиями, как «Die heilige Geschichte» («Святая история»), «Im Anfang war das Wort» («Вначале было слово»). Однако именно тривиальные мифы стали основной темой в творчестве У. Видмера. Он пишет, что тривиальные мифы воздействуют прежде всего там, где мы их не осознаем. «Хотеть распознать (тривиальный) миф означает хотеть узнать, как все обстоит на самом деле. Я выглядываю в окно и вижу, как все выглядит на самом деле. Там дерево, но дальше вид закрывает желтый дом, и мне нужно быстро обежать вокруг дома, чтобы увидеть, что там на самом деле за домом. За домом парк, я должен пробежать через весь парк, чтобы узнать, что за парком. Таким образом, мне приходится довольствоваться (тривиальными) мифами. В большинстве случаев, я предполагаю, я их не узнаю и удивляюсь людям, которые разоблачают (тривиальные) мифы. Они утверждают, что знают, что, в действительности, скрывается за (тривиальными) мифами. Неустанно они сметают (тривиальные) мифы с действительности и показывают, как непривлекательна действительность под ними. Но сразу же действительность оказывается прикрытой другим (тривиальным) мифом, и они снова принимаются за раскопки» [14, с. 22-24].

У. Видмер приводит следующие свойства тривиальных мифов: это – застывшие, несколько редуцированные отражения того, что мы называем действительностью. (Тривиальный) миф существует в одном измерении, он поверхностен, статичен, аполитичен, актуален сейчас, его историческое развитие нас не волнует. Он не меняется, он держит status quo. Он реакционен, и это единственное, что в нем имеет отношение к политике. Также из политического мифа отфильтровывается все политическое, и он становится привлекательным, и каждый может его понять, в него можно даже влюбиться, а любовь ослепляет [14, с. 22]. Также Видмер опеределяет основное свойство тривиального мифа: миф принадлежит не одному, а мно-

гим. Он объясняет привлекательность тривиального мифа для людей таким образом: «Личные проекции (которые, возможно, совпадают с действительностью, а, возможно, и нет) внушают неуверенность и страх, так как я чувствую себя одиноким в этом мире, я ничего общего не имею с Паулем, Эмилем и Отто, которые проходят мимо по улице. Проекция, которые я разделяю с другими, придают мне уверенность. Основная функция тривиальных мифов состоит в том, что они делают мир проще, упорядочивают дикие нагромождения, а порядок вытесняет страх. Богатый Ротшильд, одинокий человек в большом городе, счастливые дети на селе – все это клише (а клише – это карликовые мифы.) Приобщиться к тривиальным мифам, разделять их с другими – это приносит радость» [14, с. 22]. К особенностям тривиального мифа Видмер относит его незаметность, несоответствие действительности и географические ограничения. Если говорить о незаметности, то здесь действует правило: чем тривиальнее миф, тем он незаметнее. Тривиальные мифы не соответствуют действительности, она другая, чаще более сложная. А тривиальные мифы, по словам Видмера, такие прекрасные и грустные, сентиментальные и примитивные, их важнейшая черта – поверхностность [14, с. 24].

В романе У. Видмера «В Конго» развевается миф о неучастии Швейцарии во Второй мировой войне. Старый отец героя романа служил в разведке, и он делится воспоминаниями. Нужно отметить, что в основе этих воспоминаний лежит реальная история Базельского прокурора Эмиля Хэберли, и именно ему Видмер посвящает книгу. Интересно то, что Видмер использует фактическую историю для опровержения тривиального мифа абсолютного нейтралитета Швейцарии во время войны. Так, отец героя рассказывает, к примеру, как передавал сведения о замыслах фашистской Германии союзникам. Также в романе Видмер показывает типичные представления об Адольфе Гитлере, однако некоторые из них интерпретирует по-своему. Например, согласно типичным представлениям, Гитлер негативно относился к алкоголю, был некурящим и т. д., однако в романе у Видмера Гитлер говорит о покорении наций в пьяном виде [9]. То, что мы наблюдаем в романе Видмера – это игра с тривиальными мифами. Литературный критик У. Бутманн писал о том, что иконы и легенды тривиальных мифов, а также исторические факты являются для Видмера «пластичным материалом его произведений» [5, с. 33].

В «Швейцарских историях» Видмера описывается битва при Моргартене: «*Wir wissen, dass die Ritter miteinander plauderten... Wie wir wissen, wurden die meisten Ritter in den See gestoßen. Weil sie ihre*

schwerste Reisekleidung angezogen hatten, standen sie alle bald auf der Seeunterfläche.“ (Мы знаем, что рыцари болтали друг с другом... Как мы знаем, большинство рыцарей столкнули в воду... Так как они надели свою самую тяжелую амуницию, вскоре они все стояли на дне озера, как водолазы») [12, с. 96-97]. В этом отрывке дважды повторяется фраза «мы знаем», что характерно для тривиальных мифов. Таким образом, Видмер обращает внимание читателя на то, что люди находятся во власти и под влиянием определенных клише восприятия. Это отделяет читателя от тривиальных мифов, и он начинает осознавать их, что, в свою очередь, делает возможным анализ, так называемую «работу над мифом». Таким образом, реципиент может освободиться от упрощенных представлений, а это процесс демифологизации, т. е. путь к новому, более глубокому восприятию и знанию.

У. Видмер, творя в эпоху постмодерна, проникается духом постмодернистской философии, базирующейся на выводах структурализма и постструктурализма (Р. Барт, Ф. де Соссюр, М. Фуко и др.), согласно которым язык обладает определенной субстанциональностью, т. е. не просто пассивно отражает некоторую внеязыковую реальность, а живет своей собственной жизнью, является причиной самого себя, говорит о самом себе. Субстанциализация языка не является открытием структуралистов, она встречается в средневековой схоластике, у М. Хайдеггера, в герменевтике. Но точкой отсчета впервые сделал эту идею структурный лингвист Фердинанд де Соссюр [2, с. 123]. В творчестве Видмер использует множество постмодернистских приемов, таких как ризома, игра, децентрация. Излюбленный метод автора – игра с текстами, интертекстуальность, что тоже является постмодернистским подходом к языку как к универсальному феномену, когда человеческая реальность и культура становятся текстом (языком), осознаются именно как язык. Понятие интертекстуальности имеет массу определений, среди которых самые короткие, например, ссылка в тексте на другие тексты, либо соотношение между текстами, а также более объемные определения, в которых интертекстуальность рассматривается в ракурсе анализа текста, такие как, например, определение немецкого искусствоведа Ренаты Лахман: «описательная категория для текстов, структура которых организована посредством интерференции текстов или их элементов» [6] или, согласно немецкому исследователю Манфреду Пфистеру, «общее понятие для метода использования осознанной, намеренной, четко выделенной и благодаря этому воспринимаемой ссылки на, как минимум, один литературный текст» [7]. Сегодня, когда не-

возможно недооценивать взаимовлияние различных культур, интертекстуальность является ярко выраженной тенденцией в мировой литературе и наблюдается также во взаимодействии текстов в мультикультурной среде различных народов. Важно умение видеть и анализировать явление интертекстуальности в текстах, так как это стимулирует интерес читателя и может мотивировать его к более глубокому изучению как посттекста (анализируемого текста), так и претекста (текста-источника), либо выходящих за рамки текста ссылок – это могут быть ссылки на другие средства информации, например, фильмы, комиксы, также музыка и др. В связи с все большей релевантностью таких ссылок в литературе в начале XX столетия возникло понятие интермедиальности, которое, однако, уже, чем интертекстуальность. Так, к примеру, в романе «Жизнь гнома» У. Видмера находит свое выражение интермедиальность: «Когда я был ребенком, у меня и у моей сестры были резиновые гномы, с которыми мы любили играть. <...> То были игрушечные существа, изображавшие героев диснеевского мультфильма “Белоснежка и семь гномов”. Моим любимым гномом был тот, которого в фильме зовут Соней. Господи, как же я его любил!» [1, с. 9]. В романе Видмера «Любовное письмо к Мэри» само название уже интертекстуально – дается прямая ссылка на другой текст (письмо). В этом романе текст письма написан на английском и выделен курсивом, для перехода к повествованию на немецком применяются сноски:

*“Perhaps I saw two Mary’s doing up the little street and could not make out which one was mine at first glance, I was very unhappy, Mary, my Mary.”<sup>3</sup>*

<sup>3</sup>Ich muß noch ein Wort über Helmut’s Eltern verlieren. Seine Mutter war völlig verrückt und konnte das fast perfekt verbergen. Sie war auf eine schreckliche Weise verrückt...” [13, с. 18]

Роман Видмера «Научная экспедиция» также изобилует сносками, в которых рассказываются истории, лишь косвенно, ассоциативно связанные с основным повествованием, либо несвязанные вовсе. При этом возникает ощущение текстовой мозаики, фрагментарности повествования, своеобразного «шизофренического» дискурса, что характерно для постмодернистской децентрации текста и ризомы [8]. Нельзя обойти вниманием и иронию, которую так умело использует У. Видмер в своих произведениях, от иронизирования над тривиальными мифами («Тайна кавказских долгожителей») [15] до иронии в адрес постиндустриального потребительского общества, одержимости его ценностями (роман «Научная экспедиция») [8].

Творчество швейцарского писателя Урса Видмера проникнуто философским духом времени, в котором он жил и в которое на фоне знаковых событий, меняющих историю (Вторая мировая война, установление коммунистических режимов в ряде стран, их последующий коллапс), развивалось философское мышление, сменялись философские

концепции и подходы. С нашей точки зрения, западная философия новейшего времени, прежде всего, философия постмодернизма является отправным пунктом при попытке анализировать творчество У. Видмера в швейцарском социально-культурном контексте XX века.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Видмер У. Жизнь гнома. М. : Текст, 2009.
2. История философии и методология науки: курс лекций / под общ. ред. В. В. Егорова, Н. М. Лазаревой. Екатеринбург : Урал. гос. экон. ун-т, 2008.
3. История буржуазной социологии первой половины XX века. М. : Наука, 1979.
4. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года. М. : Науч. изд., 1987.
5. Bugmann U. Die Schweiz und andere Mythen. Urs Widmers Umgang mit seinem Land und seiner Geschichte // Zeitschrift für Literatur. 1998. № 10(140).
6. Lachmann R. Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt am Main, 1990.
7. Pfister M. Konzepte der Intertextualität // Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fachstudien. Tübingen, 1985.
8. Widmer U. Forschungsreise. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1976.
9. Widmer U. Im Kongo. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1998.
10. Widmer U. Der Geliebte meiner Mutter. Zürich : Diogenes Verlag AG, 2000.
11. Widmer U. Das Buch des Vaters. Zürich : Diogenes Verlag AG, 2005.
12. Widmer U. Schweizer Geschichten. Zürich : Diogenes Verlag AG 1996.
13. Widmer U. Liebesbrief für Mary. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1996.
14. Widmer U. Das Normale und die Sehnsucht. Essays und Geschichten. Zürich : Diogenes Verlag AG 1972.
15. Widmer U. Das Geheimnis der Greise vom Kaukasus. URL: <http://folio.nzz.ch>.

#### REFERENCES

1. Vidmer U. Zhizn' gnoma. M. : Tekst, 2009.
2. Istoriya filosofii i metodologiya nauki: kurs lektsiy / pod obshch. red. V. V. Egorova, N. M. Laza-revoy. Ekaterinburg : Ural. gos. ekon. un-t, 2008.
3. Istoriya burzhuznoy sotsiologii pervoy poloviny XX ve-ka. M. : Nauka, 1979.
4. Shleyermakher F. Akademicheskie rechi 1829 goda. M. : Nauch. izd., 1987.
5. Bugmann U. Die Schweiz und andere Mythen. Urs Widmers Umgang mit seinem Land und seiner Geschich-te // Zeitschrift für Literatur. 1998. № 10(140).
6. Lachmann R. Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt am Main, 1990.
7. Pfister M. Konzepte der Intertextualität // Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fachstudien. Tübingen, 1985.
8. Widmer U. Forschungsreise. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1976.
9. Widmer U. Im Kongo. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1998.
10. Widmer U. Der Geliebte meiner Mutter. Zürich : Diogenes Verlag AG, 2000.
11. Widmer U. Das Buch des Vaters. Zürich : Diogenes Verlag AG, 2005.
12. Widmer U. Schweizer Geschichten. Zürich : Diogenes Verlag AG 1996.
13. Widmer U. Liebesbrief für Mary. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1996.
14. Widmer U. Das Normale und die Sehnsucht. Essays und Geschichten. Zürich : Diogenes Verlag AG 1972.
15. Widmer U. Das Geheimnis der Greise vom Kaukasus. URL: <http://folio.nzz.ch>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Суменкова Елена Михайловна,**

старший преподаватель, кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e\_sumenkova@mail.ru.

### ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ РЕТРОАКТИВНЫХ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** залог; инфинитив; ретроактивная инфинитивная конструкция; субъект; предикативная часть.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу ретроактивных инфинитивных конструкций как средства выражения неморфологического пассива в современном английском языке. Объектом исследования стали конструкции типа *He is to blame*. Специфика данных конструкций заключается в том, что глагольная форма выражает пассивное значение, в то время как традиционный морфологический показатель отсутствует, а подлежащее является не субъектом, а объектом действия. Целью работы является всестороннее изучение ретроактивных инфинитивных конструкций. Теоретическая значимость работы определяется тем, что в ней выявлены общие и специфические закономерности употребления ретроактивных инфинитивных конструкций в современном английском языке, разработана их классификация, а также проведен анализ употребления ретроактивного инфинитива в художественных произведениях. Практическая ценность данного исследования состоит в том, что результаты работы могут найти применение в изучении и преподавании английского языка, в частности, в курсах практической и теоретической грамматики, теории перевода. В результате мы пришли к выводу, что ретроактивный инфинитив занимает особое место в традиционной залоговой системе английского языка. Поскольку данное грамматическое явление недостаточно изучено, следует уделить внимание особенностям употребления изучаемой конструкции и в других функциональных стилях.

**Sumenkova Elena Mikhaylovna,**

Senior Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### RETROACTIVE INFINITIVE CONSTRUCTIONS IN MODERN ENGLISH PROSE

**KEYWORDS:** voice; infinitive; retroactive infinitive construction; subject; predicative.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of the retroactive infinitive construction in Modern English. The object of research includes sentences of the following type *He is to blame*. The main peculiarity of such sentences is the form of the verb that has a passive meaning though it is active in its form, and the subject of the sentence experiences the action. The main aim of the article is to study the retroactive infinitive constructions in detail. The research is essential from the theoretical point of view since common and specific features of the retroactive infinitive constructions have been found out, and the analysis of this grammatical phenomenon in literary style have been performed. The results can be applied in the courses of practical and theoretical grammar and in the course of translation. The author comes to the conclusion that the retroactive infinitive constructions occupy a significant place in the traditional system of the category of voice in English Grammar. Since this grammatical phenomenon has not been fully studied yet, it should be analyzed in other functional styles as well.

Наше исследование посвящено изучению ретроактивного инфинитива как средства выражения неморфологического пассива в художественном стиле на примере современного английского языка. Ретроактивные инфинитивные конструкции относятся к немаркированным пассивным конструкциям. Как и другие нефинитные ретроактивные конструкции, они передают пассивные значения с сопутствующим дополнительным модальным значением. Термин «ретроактивный инфинитив» был предложен О. Есперсеном для обозначения инфинитива, стоящего в форме активного залога, но являющегося пассивным по содержанию [2, с. 217]. Впоследствии этот термин был использован другими исследователями, в частности В. Р. Бсовой. По частоте употребления они находят-

ся на втором месте среди немаркированных пассивных конструкций после финитных инактивных конструкций.

Случаи употребления инфинитива в форме активного залога для выражения пассивного значения являются источниками споров в английской грамматике. В частности, В. Л. Каушанская допускает возможность употребления глагола как в активном, так и в пассивном залоге в конструкциях, начинающихся с *there is/there are*, при этом отмечая, что выражаемое значение не меняется [4, с. 186]. Таким образом, предложения *There is no time to lose* и *There is no time to be lost* являются равно допустимыми с точки зрения грамматики и семантически эквивалентными с точки зрения выражаемого значения.

Б. С. Хаймович и Б. И. Роговская рассматривают ретроактивный инфинитив как форму активного залога, аргументируя это тем, что в других языках, где можно наблюдать тот же феномен, такого рода инфинитив не считается пассивным [9, с. 107]. Так, в предложении *Er ließ sie töten*, инфинитив стоит в форме активного залога (*töten*), поэтому в немецкой грамматике данная конструкция рассматривается как активная. Тем не менее, такие лингвисты как О. Есперсен, Л. Л. Иофик, А. В. Кравченко, Е. А. Корнеева, В. А. Плунгян считают, что подобные конструкции пассивные по значению. Их употребление связано с расширением применения конструкций типа «is to + активный/ пассивный инфинитив», и сокращением употребления прежних английских конструкций, которые соотносятся с приведенным выше примером из немецкого языка. Они заменяются конструкциями, в которых глагол имеет пассивную форму. Эти изменения можно отнести к проявлениям рационалистической тенденции в английском языке, которая наблюдается и в других разделах грамматики. В таких случаях носителем языка кажется более логичным употребление пассивного инфинитива, нежели активного. Но поскольку полное соответствие не достигнуто, часто встречаются конструкции, в которых пассивное значение глагола выражается активной формой, то есть ретроактивные инфинитивные конструкции. Е. А. Корнеевой была предложена следующая трактовка системы залоговых оппозиций инфинитива [5, с. 162]. Говоря о нейтрализации бинарной оппозиции форм активного и пассивного залогов как немаркированного и маркированного членов соответственно в определенных синтаксических контекстах, она предлагает ввести немаркированный общий залог как новый член данной оппозиции, способный заменить активный залог. При этом стоит учитывать, что активный инфинитив может выступать носителем не только ретроактивного, но и возвратного значения. *But first go upstairs to take off your hat and wash.*

Таким образом, Е. А. Корнеева включает две формы в систему залоговых форм инфинитива: маркированный пассивный залог и немаркированный общий залог, значение которого может быть интерпретировано как активное, пассивное, а также возвратное, среднее или взаимное (в зависимости от соответствующего лексического значения глаголов). Необходимо отметить, что исторически инфинитив, как и другие неличные формы, был нейтрален по отношению к залоговым различиям и приобрел тот или иной залоговый оттенок в зависимости от контекста. При этом долгое время ретроактивный инфинитив рассматри-

вался как пережиточное явление и не учитывался при осмыслении залоговой системы английского языка. В последнее время, некоторые ученые утверждают, что ретроактивный инфинитив получает широкое распространение в языке и должен быть принят во внимание [3, с. 164]. С течением времени, наряду с сужением использования ретроактивного инфинитива в одних позициях в предложении, а иногда и полным прекращением его использования, происходило расширение сферы употребления в других позициях. Так, например, в позиции обстоятельства цели, а также в позиции предикативного члена после вспомогательного глагола *to be* и некоторых прилагательных использование ретроактивного инфинитива происходило все реже. Как результат, в современном английском языке использование ретроактивного инфинитива в позиции части сказуемого после глагола *to be* ограничено единичными глаголами, такими как *to let, to blame*.

В предложении *The house is to stand for centuries* подлежащее уже не объект, а субъект действия. Стоит отметить, что в позиции части сказуемого после оценочных прилагательных ретроактивный инфинитив употребляется относительно часто в современном английском языке. Например, *Scars of the desperate conflict were easy to find – long, splintered furrows in the pristine clean deck, daylight through smashed-in side timbers and suggestive dark stains in more than one spot* [15, p. 70]. В современном английском языке ретроактивный инфинитив может занимать позицию определения при подлежащем, дополнении или предикативном члене. Л. Л. Иофик считает, что определяемое лицо в подобных конструкциях выступать не может, так как оно воспринимается как деятель [3, с.164]. Так, в предложении *You are a man to understand* действие, выраженное инфинитивом, выполняется самим определяемым, что исключает факт употребления ретроактивного инфинитива. Тем не менее, данное положение не является правильным. В ходе исследования мы обнаружили предложения типа:

*She looked at him. "I'm not the one to ask."*  
*"No?"*

*"You should ask Emily, not me."* [11, p. 170]

В данном предложении мы имеем дело с ретроактивным инфинитивом.

Для нашего исследования мы проанализировали 450 примеров с ретроактивным инфинитивом, отобранных из 12 источников. Основой анализа послужила классификация, предложенная Н. А. Аверьяновой. По структуре и позиции, которые занимает вышеупомянутая конструкция в предложении, исследованные примеры можно классифицировать следующим образом:

1) ретроактивные инфинитивные конструкции, представляющие собой синтаксические структуры с моделью N + be + Adj + to Inf.

В данных конструкциях ретроактивный инфинитив в составе предикативного члена предложения (составного именного сказуемого) стоит после прилагательного и связан с подлежащим объектными отношениями.

*The monumental emptiness of Australia is not easy to convey* [11, p. 110].

Конструкции такого типа являются наиболее распространенными в художественном стиле и составляют 69 примеров, то есть 13,7 % от общего числа исследованного материала.

2) ретроактивные инфинитивные конструкции со структурой Adj + to Inf

*"Yes, it's a funny little potion, Felix Felicis," said Slughorn. "Desperately tricky to make, and disastrous to get"* [13, p. 178].

Данные конструкции представляют собой неполные двусоставные предложения, в которых отсутствует часть сказуемого, а именно, форма глагола *to be* и составляют 25 % от общего числа найденных примеров.

3) ретроактивные инфинитивные конструкции со структурой N + be + N + to Inf:

*They are important lessons to learn, but there's something to be said for leading by example* [14, p. 108].

Конструкции данного типа составили 11,4 % от общего числа рассмотренных примеров.

4) ретроактивные инфинитивные конструкции со структурой There is/ are + N + to Inf:

*There is no time to lose* [15, p. 242].

Подобные конструкции, в которых ретроактивный инфинитив выступает в роли определения к подлежащему, составляют 31,6 % от общего числа исследованных конструкций.

5) конструкции, в которых ретроактивный инфинитив выполняет функцию определения к подлежащему или дополнению

Adj + to Inf + N / N + Adj + to Inf:

*But as soon as he saw Martin he felt that it wouldn't be possible, not so much because of the admission of weakness on his part that would be involved, but because Martin in some hard to define but real way would not be strong enough to bear the news* [12, p. 141].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова Н. А. Средства выражения неморфологического пассива в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. Ленинград, 1984.
2. Есперсен О. Философия грамматики. М. : Едиториал УРСС, 2002.
3. Жигадло В. Н. Современный английский язык: теоретический курс грамматики. М. : Изд-во литературы на ин. яз., 1959. 350 с.
4. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Л. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва Просвещения, 1959.
5. Корнеева Е. А. Пособие по морфологии современного английского языка. М. : Высшая школа, 1974.
6. Кравченко А. В. О когнитивной неэквивалентности активных и пассивных конструкций // Филологические науки. 1992. № 1. С. 99-110.
7. Плунгян В. А. Общая морфология. Введение в проблематику. М. : Едиториал УРСС, 2003.

Данный тип составил 14,7 % от общего числа найденных явлений.

6) конструкции, в которых ретроактивный инфинитив выполняет функцию части составного глагольного сказуемого, смысловая часть которого выражена глаголом *to be*

*N + to be + to blame:*

*She knew she was partly to blame for their all being so lazy around the house* [10, p. 7].

Данный тип составил 1,7 % от общего числа найденных явлений.

7) Конструкции, в которых ретроактивный инфинитив занимает позицию после глагола *to make* и входит в состав сложного дополнения Make + N + Adj + to Inf:

*"So he's made himself impossible to kill by murdering other people?" said Harry* [13, p. 469].

Данный тип составил 1,9 % от общего числа найденных явлений.

Таким образом, к общим особенностям употребления ретроактивных инфинитивных конструкций в художественной прозе можно отнести:

1) способность выполнять в предложении следующие синтаксические функции: часть составного именного или глагольного сказуемого, часть сложного дополнения или определение к подлежащему или дополнению;

2) выражение модальности посредством наличия в конструкции прилагательного с оценочным компонентом;

3) позицию подлежащего может занимать конкретное или абстрактное существительное или местоимение.

Среди специфических особенностей употребления ретроактивных инфинитивных конструкций мы выделили их наличие в неполных двусоставных предложениях, в которых отсутствует подлежащее и часть составного именного сказуемого, а именно глагола *to be*. Их употребление позволяет динамично передать диалог.

Итак, работа показала, что следует признать ретроактивный инфинитив объективно существующим явлением в английской грамматике, которое требует дальнейшего изучения.



8. Iofik L. L. Readings in the history of English Grammar. Л. : Просвещение, 1972.
9. Khaimovich B. S., Rogovskaya B. I. A Course in English Grammar. М. : Vysšaja škola, 1967.
10. Blanchard J. Fanning Old Flames. London : Time Warner Books, 2005.
11. Bryson B. In a Sunburned Country. New York : Broadway Books, 2003.
12. Lanchester J. Mr. Phillips. Kent : Faber and Faber, 2000.
13. Rowling J. R. Harry Porter and the Half-Blood Prince. London : Time Warner Books, 2005.
14. Sedaris D. Dress Your family in Corduroy and Denim. New York : Little, Brown and Company, 2004.
15. Stockwin J.A Kydd Novel. New York : Scribner Paperback, 2001.

#### REFERENCES

1. Aver'yanova N. A. Sredstva vyrazheniya nemorfologicheskogo passiva v sovremennom angliyskom yazyke : dis. ... kand. filol. nauk. Leningrad, 1984.
2. Espersen O. Filosofiya grammatiki. М. : Editorial URSS, 2002.
3. Zhigadlo V. N. Sovremennyy angliyskiy yazyk: teoreticheskiy kurs grammatiki. М. : Izd-vo literatury na in. yaz., 1959. 350 s.
4. Kaushanskaya V. L. Grammatika angliyskogo yazyka. L. : Gos. ucheb-ped. izd-vo Min-va Prosveshcheniya, 1959.
5. Korneeva E. A. Posobie po morfologii sovremennogo angliyskogo yazyka. М. : Vysshaya shkola, 1974.
6. Kravchenko A. V. O kognitivnoy neekvivalentnosti aktivnykh i passivnykh konstruksiy // Filologicheskie nauki. 1992. № 1. S. 99-110.
7. Plungyan V. A. Obshchaya morfologiya. Vvedenie v problematiku. М. : Editorial URSS, 2003.
8. Iofik L. L. Readings in the history of English Grammar. L. : Prosveshchenie, 1972.
9. Khaimovich B. S., Rogovskaya B. I. A Course in English Grammar. М. : Vysšaja škola, 1967.
10. Blanchard J. Fanning Old Flames. London : Time Warner Books, 2005.
11. Bryson B. In a Sunburned Country. New York : Broadway Books, 2003.
12. Lanchester J. Mr. Phillips. Kent : Faber and Faber, 2000.
13. Rowling J. R. Harry Porter and the Half-Blood Prince. London : Time Warner Books, 2005.
14. Sedaris D. Dress Your family in Corduroy and Denim. New York : Little, Brown and Company, 2004.
15. Stockwin J.A Kydd Novel. New York : Scribner Paperback, 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Телегина Елена Васильевна,**

кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 464; e-mail: elenatelog@rambler.ru

### **ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ В ХАРАКТЕРЕ ОЦЕНКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** фразеологическая единица (ФЕ); числовой компонент; оценка; объект оценки; оценочность; ценности; дискурсивное исследование; корпус с.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена исследованию оценки фразеологизмов с числовым компонентом в русском и английском языках. Оценка, которая связана с другими составляющими семантики фразеологизма, является ее важным компонентом, поскольку передает ценностно-эмотивное отношение человека к образно обозначаемой действительности. Оценочный компонент имеет объективно-субъективный статус. С одной стороны, оценка отражает систему ценностей, которая принята в культуре, с другой стороны, оценка зависит от суждения субъекта речи. На основании того, что является объектом оценки, исследуемые фразеологизмы в данной работе объединены в тематические группы. В каждой группе выявлены репрезентативные ФЕ с числовым компонентом в языке и речи. Материалом для исследования оценочности фразеологизмов в конкретно-речевом аспекте послужили данные национальных корпусов. Сопоставительный анализ позволил установить общие и отличительные черты в характере оценки фразеологизмов, в состав которых входят количественные и порядковые числительные. Статистические подсчеты показывают, какой тип оценки (положительный, нейтральный, отрицательный), манифестируемый фразеологизмами в контексте, преобладает в русском и английском языках. В статье также описаны ценности, характерные для русской и англоязычной культур.

**Telegina Elena Vasilievna,**

Candidate of Philology, lecturer, Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **COMMON AND DISTINCTIVE FEATURES OF EVALUATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING A NUMERAL IN RUSSIAN AND ENGLISH**

**KEYWORDS:** phraseological units; numeral; evaluation; object of evaluation; value; discursive study; corpus.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of evaluation of phraseological units containing a numeral in the Russian and English languages. Evaluation, which is connected with other components of the phraseological unit, is its important component because it conveys the speaker's value-oriented and emotive attitude to figurative reality. The evaluative component has an objective-subjective status. On the one hand, evaluation reflects the system of values that exists in the society; on the other hand, it depends on the person's opinion. The phraseological units under study have been classified into several thematic (semantic) groups on the basis of the object of evaluation. In each group, the most representative phraseological units in language and speech have been identified. The data of the national corpora served as a material for the evaluation investigation. A comparative analysis enabled the author to define some common and distinctive features of evaluation of phraseological units with cardinal and ordinal numerals. Statistical calculations show which evaluation type (positive, neutral, negative), explicated by the phraseological units, predominate in Russian and English. The article also describes values typical for the Russian and English-speaking cultures.

**Я**зык отражает не только черты активной действительности, но и взаимодействие действительности и человека в самых разных аспектах, одним из которых является оценочный. Человек постоянно оценивает окружающий мир с точки зрения его ценностного характера – добра и зла, пользы и вреда и т. п. Категория оценки соотносит предметы и события с идеализированной, то есть нормативной картиной мира [1, с. 8].

В науке теория оценки разрабатывается в классических работах таких авторов, как Ивин [6], Вольф [4], Арутюнова [2], Ильин [7] и другие. Обязательными элементами оценки являются субъект оценки (тот, кто

оценивает), объект оценки (то, что оценивается) и оценочное отношение, которое включает знак оценки («хорошо/плохо») или норму оценки [3, с. 12]. В естественном языке данная структура включает дополнительные компоненты, например, аксиологический предикат, который связывает субъект и объект оценки [4, с. 110].

В данной статье представлены результаты анализа характера оценки фразеологических единиц (ФЕ) русского и английского языков, в состав которых входят количественные и порядковые числительные. Общее количество исследуемых ФЕ составляет 150 устойчивых словосочетаний в каждом языке, среди которых встречаются фразеологиче-

ские эквиваленты, аналоги, а также фразеологизмы, не имеющие эквивалентов в другом языке.

Новизна данного исследования заключается в том, что мы обратились к рассмотрению проблемы в конкретно-речевом (дискурсивном) аспекте. Сопоставительный анализ ФЕ выполнен на материале национальных корпусов русского и английского языков, которые дают возможность исследовать язык «в действие». Для установления оценочных характеристик ФЕ с компонентами-числительными нами проанализировано 20 000 контекстов (высказываний) в каждом языке.

Во фразеологии объектом оценки является, прежде всего, человек в различных его проявлениях. Как показал анализ сопоставляемых фразеологизмов с числовым компонентом, они, главным образом, манифестируют оценку профессиональных качеств человека, свойств характера, различные эмоции, переживаемые человеком, отношения с другими людьми.

Подавляющее большинство ФЕ обоих языков эксплицируют оценку *характера действия субъекта* и преобладают по частоте употребления в речи (рус. яз. – 74 %, англ. яз. – 68% от общего количества рассмотренных ФЕ). Отличительной чертой ФЕ данной группы является доминирование в русском языке ФЕ, которые способны эксплицировать отрицательную оценку *характера действия субъекта* (48,3%), тогда как в английском языке преобладают ФЕ с положительной оценкой (63,3%). Самыми репрезентативными оказались ФЕ с компонентами-числительными *один / one, первый / first*, соотносимые с понятием времени, например, *одним ударом, в одно мгновение, one day* ('однажды'), *in the first place* ('прежде всего'), *at first* ('в начале'). Эти устойчивые обороты, которые сами по себе являются безоценочными, в зависимости от речевой ситуации могут использоваться для выражения положительного или отрицательного отношения к действию.

По частоте употребления в речи второе место занимают ФЕ с *оценкой качества*, их процентное соотношение в русском и английском языках составляет 11,4% и 20% соответственно. В русском языке чаще употребляются ФЕ с отрицательной оценкой (60%), а в английском языке – с положительной (68,3%). Сравнив репрезентативность ФЕ с числовым компонентом в языке и частотность их употребления в речи, мы пришли к выводу, что в английском языке фразеологизмов с отрицательной оценкой качеств человека больше, но употребляются они в речи реже. На наш взгляд, это можно объяснить такими особенностями национального характера англичан, как учтивость, чрезмерная

вежливость и склонность к преуменьшению происходящего.

Низкий процент фразеологизмов с *оценкой качества* манифестирует нулевую оценку в речи: рус. яз. – 6,8%, англ. яз. – 9,6%.

Говоря об оценочности фразеологизмов, следует отметить, что в основе создания положительной или отрицательной оценки многих фразеологизмов данной группы лежит образ, создаваемый метафорой и воспринимаемый на фоне сформированных в культуре представлений и установок, которыми владеют носители языка. Однако лишь некоторые из ФЕ создают «психологическое напряжение» (термин В. Н. Телия – *прим. наше*) (например, *два сапога пара* – рус. яз.; *one trick pony* – англ. яз.).

Согласно данным Британского национального корпуса самыми употребляемыми в речи являются фразеологизмы *number one* и *first class*, которые манифестируют положительную оценку профессиональных качеств человека. В русском языке наиболее частотными оказались ФЕ с оценкой *внешности субъекта*: *как две капли воды, на одно лицо*. Некоторые фразеологизмы русского языка с *оценкой качества человека* (например, *как две капли воды, первой руки, все как один*) способны эксплицировать в контексте как положительную, так и отрицательную оценку. Тип оценки обусловлен, как правило, культурными установками и ценностными ориентирами субъекта речи.

Нами установлено, что в качестве основания оценки в русской и англоязычной культурах выступают следующие общие ценности: знание своего дела, умение прогнозировать события, красота. Кроме того, в русской культуре ценится верность в дружбе, а в англоязычной – индивидуальность, универсальность в профессиональной деятельности. В русской лингвокультуре осуждается вмешательство в дела других людей, непостоянство и нерешительность человека, с неодобрением высказываются о схожести в проявлении тех или иных черт характера. С помощью фразеологических оборотов представители англоязычной культуры осуждают проявление грубости и обмана.

Третьей по численности группой ФЕ в сопоставляемых языках является группа ФЕ с *оценкой поведения / действия* человека. Несмотря на то, что в русском языке подавляющее большинство ФЕ данной группы манифестируют отрицательную оценку поведения субъекта, в речи эти фразеологизмы не являются частотными. Самыми употребляемыми в речи оказались фразеологизмы (*наврать*) с *три короба* и *на два фронта*.

В группу ФЕ с *оценкой поведения / действия субъекта* вошли только 2 фразеологизма русского языка с положительной оценкой, один из них – *делать первый шаг* оказался весьма частотным в речевом употреб-

лении. Частота употребления в речи свойственна и его английскому эквиваленту *take the first step* ('делать первый шаг'). Однако, в отличие от русского фразеологизма, в речи он манифестирует только положительную оценку действий человека. В процентном соотношении частотность речевого употребления английских ФЕ с положительной оценкой выше, чем в русском языке (рус. яз. – 53,2%, англ. яз. – 85,5%).

Для ФЕ русского языка актуальна отрицательная оценка выполнения двух дел одновременно, поведения с целью обмана, притеснения других людей с целью получения выгоды для себя. Осуждается также необоснованное и неоправданное уравнивание людей. В английской лингвокультуре выражается одобрение новых начинаний и совместных действий.

Группа ФЕ с оценкой межличностных отношений не является частотной (в русском языке ФЕ данной группы составляют 4% от общего числа ФЕ с числовым компонентом, в английском – 2,8%). В русской фразеологии объектами оценки преимущественно являются взаимоотношения в семье, родственные и социальные связи. Фразеологизмы английского языка оценивают чаще всего партнерские отношения. На наш взгляд, это отражает свойственные данным культурам ценностные установки и стереотипы.

Самые частотные английские фразеологизмы данной группы эксплицируют положительную оценку отношений между людьми, объединенных общим делом. Например, *one for all* – 'один за всех', *two can play at the game* – 'посмотрим, чья возьмет'. Самые репрезентативные фразеологизмы русского языка *под одной крышей*, *на одном языке* имеют оценочную амбивалентность. В речи данные фразеологизмы манифестируют как положительную оценку, так и отрицательную оценку дружеских и родственных отношений. Тип оценки зависит от их контекстуального окружения или отношения говорящего к обозначаемому.

Низкая частотность употребления в речи характерна для ФЕ с оценкой психофизиологического / физического состояния человека (в обоих языках – 1%). Самым частотным русским фразеологизмом данной группы является фразеологизм *второе дыхание*, который актуализирует значение 'прилив сил, бодрость'. Его английский эквивалент *second breath* практически не употребляется в речи. Нами замечено, что из 6 рассмотренных фразеологизмов английского языка с оценкой физического состояния 4 фразеологизма описывают человека в состоянии алкогольного опьянения. Самым репрезентативным является фразеологизм *be three sheets in / to the wind* – 'вдрызг пьяный'. Напротив, в русском языке частота употребления в речи

свойственна фразеологизму *ни в одном глазу*, манифестирующий положительную оценку состояния человека, который остается трезвым независимо от количества выпитых спиртных напитков. В отличие от ФЕ английского языка, русские фразеологизмы употребляются для описания физического состояния человека, например, усталости, болезни.

В обоих языках ФЕ с оценкой эмоционального состояния человека не являются репрезентативными в речи (рус. яз. – 1,8%, англ. яз. – 0,5%). Среди рассмотренных ФЕ русского языка наиболее частотными оказались *на седьмом небе*, *между двух огней*, *девятый вал*. Английские фразеологизмы *to be on the seventh heaven* и *on cloud nine*, которые рассматриваются как аналоги русского фразеологизма *на седьмом небе*, в речи являются менее частотными. Отметим, что в русском языке частотность речевого употребления ФЕ с отрицательной оценкой эмоционального состояния человека (например, одиночество, душевная боль) выше, чем в английском языке (рус. яз. – 66,4%, англ. яз. – 40,6%). Английские фразеологизмы, описывающие состояние счастья человека, характеризуются более высокой частотностью употребления в речи (рус. яз. – 33,5%, англ. яз. – 59,3%).

Группы ФЕ с оценкой результата действия и процесса являются самыми малочисленными. Из числа рассмотренных фразеологизмов русского языка частотным оказался фразеологизм *(сидеть) в четырех стенах*, который в большинстве случаев эксплицирует отрицательную оценку пребывания человека в замкнутом пространстве. Частотность употребления в речи характерна для английского фразеологизма *come off second best* – 'потерпеть неудачу', который манифестирует отрицательную оценку результата действий человека.

Таким образом, дискурсивное исследование материала показало, что большинству ФЕ русского языка свойственна манифестация различных типов оценки характера действия, внешних и внутренних свойств человека, его поведения в зависимости от контекстуального окружения или эмпатии субъекта речи. Для английских фразеологизмов характерно речевое употребление с положительной оценкой, что говорит о том, что тенденция употреблять фразеологизмы положительной семантики в большей степени свойственна английскому языку, чем русскому.

Анализ языкового материала подтверждает, что оценка зависит от позиции субъекта речи, от того, какими ценностными ориентирами он руководствуется. В обеих культурах ценится профессионализм, мастерство, умение предвидеть события. Осуждается обман, предательство. В ряде фразео-

логизмов русского языка отражена одна из особенностей русской культуры – соборность (преобладание «мы» над «я»). Во фразеоло-

гии английского языка находит отпечаток иное свойство ментальности нации – индивидуализм.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность, структура // Грани слова : сб. науч. ст. к 65-летию проф. В. М. Мокиенко. М. : ЭЛПИС, 2005. С. 21-27.
2. Арутюнов, Н. Д. Типы языковых значений: События. Оценка. Факт. М. : Наука, 1998.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М. : АСТ-ПРЕСС Книга, 2006.
4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985.
5. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика : учебник для студентов направления «Лингвистика». СПб. : СПбГУ, 2013.
6. Ивин А. А. Основание логики оценок. М. : МГУ, 1970.
7. Ильин В. В. Аксиология. М. : МГУ, 2005.
8. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М. : ЛИБРОКОМ, 2013.
9. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре : монография. М. : Гнозис, 2007.
10. Ряполова Т. В. Немецкие фразеологические единицы с лексическим компонентом «число» в эмоционально-аксиологическом аспекте : дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2001.
11. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М. : Наука, 1986.
12. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996.
13. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М. : ЛИБРОКОМ, 2010.
14. Национальный корпус русского языка. URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
15. Британский национальный корпус. URL: [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk).

#### REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Frazeologicheskoe znachenie: priroda, sushchnost', struktura // Grani slova : sb. nauch. st. k 65-letiyu prof. V. M. Mokienko. M. : ELPIS, 2005. S. 21-27.
2. Arutyunov, N. D. Tipy yazykovykh znacheniy: Sobytiya. Otsenka. Fakt. M. : Nauka, 1998.
3. Bol'shoy frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentariy / отв. red. V. N. Teliya. M. : AST-PRESS Kniga, 2006.
4. Vol'f E. M. Funktsional'naya semantika otsenki. M. : Nauka, 1985.
5. Zakharov V. P., Bogdanova S. Yu. Korpusnaya lingvistika : uchebnik dlya studentov napravleniya «Lingvistika». SPb. : SPbGU, 2013.
6. Ivin A. A. Osnovanie logiki otsenok. M. : MGU, 1970.
7. Il'in V. V. Aksiologiya. M. : MGU, 2005.
8. Kovshova M. L. Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury. M. : LIBRO-KOM, 2013.
9. Maslova V. A. Homo lingualis v kul'ture : monografiya. M. : Gnozis, 2007.
10. Ryapolova T. V. Nemetskie frazeologicheskie edinitsey s leksicheskim komponentom «chislo» v emotivno-aksiologicheskom aspekte : dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2001.
11. Teliya V. N. Konnotativnyy aspekt semantiki nominativnykh edinit. M. : Nauka, 1986.
12. Teliya V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M. : Yazyki russkoy kul'tury, 1996.
13. Shakhovskiy V. I. Emotsii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya. M. : LIBROKOM, 2010.
14. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka. URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
15. Britanskiy natsional'nyy korpus. URL: [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 81'42  
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.21.33

Код ВАК 10.02.19; 10.02.04

### Шустрова Елизавета Владимировна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: shustovaev@mail.ru.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В КУРСАХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** графика; креолизованный текст; мультимодальная метафора; политическая карикатура; Б. Обама; лингвострановедческая составляющая.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию опыта использования разных видов креолизованного текста в практике преподавания теоретических курсов в рамках профессиональных профилей «Иностранный язык» и «Перевод и переводоведение». Как правило, большинство теоретических курсов на отделениях, специализирующихся в сфере иностранных языков, имеют лингвокультурную специфику. В статье описано, как сугубо языковые данные можно показать через графическую продукцию. Предметом могут быть лингвокультурные стереотипы, типизируемые человеческие образы, персонажи фольклора и литературы в преломлении на конкретных людей, ситуации, языковые средства, система образов, экстралингвистический, дискурсивный фон, сбой перевода и причины переводческих неудач. В качестве материала мы обычно используем рекламу разных типов, карикатуры (в том числе политическую, включая карикатуру на Б. Обаму), коллаж, постеры, художественные фильмы. Цель такой работы заключается в более глубоком знакомстве учащихся с лингвокультурной спецификой через разные виды текстового и графического материала, что позволяет иначе оценить языковые и дискурсивные факты. В качестве основной использована методология, берущая начало из работ по метафорическому моделированию, мультимодальной метафоре и доработанная нами с точки зрения возможности более точного анализа языковых и дискурсивных данных. В частности, большое внимание уделяется выявлению и описанию переносных значений и культурно обусловленных смыслов, участвующих в создании визуальных образов. Такая работа ведется на старших курсах специализированных отделений и предполагает хорошие языковые навыки обучающихся, хотя отдельные формы работы могут быть использованы и на других этапах обучения иностранному языку. Основные результаты будут полезны преподавателям, работающим с материалом лингвострановедческой направленности. Отдельные итоги будут полезны ученым, занимающимся проблемами лингвокультурологического характера.

### Shustrova Elizaveta Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### CREOLIZED TEXTS IN COURSES WITH LINGUO-CULTURAL CONTENT

**KEYWORDS:** graphics; creolized text; multimodal metaphor; political cartoon; B. Obama; linguo-cultural data.

**ABSTRACT.** The paper shows how various types of the so-called creolized or multimodal texts can become a helpful means for the study of theoretical subjects. The author is mainly concerned with the blocks that traditionally form a part when teaching a modern foreign language as a would-be professional field. As a rule, these theoretical subjects are rich in linguo-cultural phenomena that should be shown and explained to the students. The article describes the ways that purely linguistic facts can be demonstrated and taught with the help of graphic means. Stereotypes that exist in every culture, human types that become popularized; folklore and fiction characters that are projected on real people and real-life situations; linguistic means; the system of images; discourse background; translation drawbacks and their reasons – all these became part of investigation. Creolized texts imply the use of both verbal and visual components. Thus, different advertising techniques, cartoons (including political subjects and Barack Obama), comic strips, posters, collage art, featured films may present unlimited sources of material. The aim of such activities is to give students a better understanding of linguo-cultural specific features with the help of a blend that various texts and graphic means can provide. All this helps to penetrate into both linguistic and real facts, making them an integral unit. The methods of investigation are formed on the basis of conceptual metaphor theory and multimodal metaphor approach. These methods of study have been further changed in the process of research so that the linguistic data could be analyzed in a more detailed way. In particular, much attention is given to the study of transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions and analysis of images that are deeply rooted in culture. Such activities are generally offered to senior students because such work requires a high level of a second language acquisition but some activities and steps can be used with less proficient learners. Basic results may be of interest to the teaching staff and scholars dealing with linguo-cultural problems.

Современный<sup>4</sup> урок иностранного языка часто предполагает обращение к самым разным видам креолизован-

ного текста, т. е. текста, совмещающего визуальную и вербальную составляющие. Работа с видеопродукцией, мультимедийные презентации и проекты, интерактивные плакаты – все это стало неизменной частью нашей работы. В статье мы предлагаем свой опыт работы с такой продукцией в рамках

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН № 2014/392 (проект № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность»).

теоретических курсов, где знакомство с материалом предполагает углубленное изучение лингвокультурной специфики англоговорящих стран, в первую очередь США и Великобритании.

В качестве *материала* мы обычно используем рекламу разных типов, карикатуру, коллаж, постеры, художественные фильмы. Конечно, современный теоретический курс хорошо выстраивать при помощи мультимедийных презентаций, но сейчас речь пойдет об интерактивных формах работы, предполагающих высокую активность студентов. Сразу отметим, что такая работа ведется на старших курсах специализированных отделений и предполагает хорошие языковые навыки обучающихся, хотя отдельные формы работы могут быть использованы и на других этапах обучения иностранному языку.

*Предметом* нашего анализа обычно становятся: лингвокультурные стереотипы; типизируемые человеческие образы; персонажи фольклора и литературы в преломлении на конкретных людей; ситуации, языковые средства; система образов; экстралингвистический, дискурсивный фон; сбой перевода и причины переводческих неудач. Конечно, выбор определяется изучаемым курсом (интерпретация текста, филологический анализ текста, лексикология, когнитивная лингвистика, теория языка), целью и задачами как конкретного занятия, так и серии уроков. Иногда выбор определяет любопытство студентов или недостаток такой информации для понимания конкретных языковых фактов.

Приведем конкретные примеры. *Стереотипное* для американца восприятие афроамериканской кухни как эталона вкусной, простой и недорогой еды, часто ассоциируемое с домом, простым, но сытным завтраком и вызывающее ностальгию, часто ускользает от студентов, что затрудняет понимание текста или кинопродукции. Иногда эти образы вообще опускаются, хотя с точки зрения автора они могут быть одними из ключевых. Такое отношение к афроамериканской еде уходит корнями еще в рабовладельческие времена, когда лучше кухарки, чем афроамериканка, было трудно найти. Позже многие работали в качестве наемной прислуги, выполняя все те же обязанности. Поэтому изображение афроамериканского лица на полуфабрикатах стало частой составляющей упаковки американских продуктов. Один из таких высокопопулярных образов – это образ тети Джемимы. Начало ей было положено в 1889 г., когда издатель Чарльз Ратт и владелец мукомольной фабрики Чарльз Андервуд объединенными усилиями создали рецепт муки

для блинчиков, которая не требовала дрожжей, и назвали его «рецепт тети Джемимы». Само имя было заимствовано из популярной песенки «Шоу менестрелей». Но потом у компаньонов начались финансовые проблемы, и они продали рецепт и идею образа тети Джемимы мукомольной компании Р. Т. Дэвиса. Именно эта компания и нашла Нэнси Грин – бывшую рабыню, рожденную в Кентукки в 1834 г. Она выступила в роли первой тети Джемимы и пробывала ей до самой своей смерти в 1923 г. Она была невероятно популярна и постоянно появлялась на многочисленных ярмарках, выставках сельхозпродукции, магазинах и магазинчиках. Хозяйки ей доверяли. К 1910 г. в США ежегодно подавалось 120 миллионов завтраков с блинчиками тети Джемимы [9]. Ее образ тиражировался в разнообразной рекламной продукции, включая посуду, полотенца, кукол, письменные принадлежности, календари и поваренные книги. В 1933 г. появилась вторая тетья Джемима. Ею стала 170 килограммовая Анна Робинсон. Она была значительно увесистей и темнее, чем Нэнси Грин. Третья тетья Джемима – Эдит Уилсон – обрела новую славу благодаря радио, а позднее и телевизионным передачам 1948–1966 гг. К концу 1960-х тетья Джемима стала своеобразной иконой Америки (рис. 1).



Рис. 1

Но тетья Джемима имеет свой прототип. Это т.н. Мамушка. Собирательный образ Мамушки (Mammy, рис. 2) – это женщина средних лет или пожилая, темная, очень крупная, полная, физически сильная, необразованная, суеверная и очень набожная. Ее голова покрыта ярким платком или тюрбаном, скрывающим ее курчавую шевелюру.



Рис. 2

Близко к ней стоит персонаж Мамушки из «Унесенных ветром» и тети Хлои, жены дяди Тома, которая, кстати, как раз была кухаркой. В «белой» культуре она выступает как типаж, очень привязанный к своей госпоже. Образ мамушки лишен черт сексуальной привлекательности, несмотря на то, что у нее могут быть дети, но к своим детям мамушка равнодушна. Для нее гораздо важнее забота о белой семье. Мнимое равнодушие к своим детям было очень на руку системе пропаганды. Оно свидетельствовало о том, что афроамериканки не испытывают никаких страданий при насильственном разделении семей и продаже детей. Еще один миф, который держится до сих пор: афроамериканки рожают без мук и испытывают материнские чувства, близкие к чувствам кошки. Мамушка нужна была в американской пропаганде еще и для того, чтобы показать, как беззаботны и счастливы были афроамериканцы во времена рабства и как они продолжают излучать радость и при новом положении дел, несмотря на второсортность афроамериканца в обществе США. Ряд историков [см., например, 5; 6; 7; 8; 9 и др.] считает, что мамушка в ее утрированном виде никогда не была частью жизни плантации Юга. В хрониках есть упоминания о «правой руке» хозяйки, но эти женщины никогда не занимали того положения и никогда не обладали той долей влияния на хозяев, которые приписываются им в фольклоре и романах. Такие упоминания пропадают непосредственно перед Гражданской войной между Севером и Югом. Сейчас тетя Джемима очень постройнела, что продиктовано желанием многих следить за калорийностью продуктов, но из прежних черт осталась национальность, возраст и широкая, почти родственная, улыбка. На нашем рынке такие товары тоже есть. Если вы зайдете в «Стокман», то на стойке с сухими смесями для выпечки и сухими завтраками вы наверняка найдете несколько таких продуктов. Особенно выделяются смеси для шоколадного и бананового тортов с надписями «совсем как раньше», «совсем по-домашнему», «тетя Джемима рекомендует». Для нашего покупателя это ни о чем не говорит, а в американской культуре сразу должны вспомниться школьные ярмарки или праздники, где собирались все. Непременным атрибутом становились именно такие торты, такую выпечку часто выбирали в самых разных кафе. Еще славится лимонный торт. Такие смеси рекомендуются для уроков кулинарии в школах США. Т. е. это все равно, как если бы нам сказали «это наш “Медовик” или “Рыжик”», «наш “Наполеон”», «совсем как бабушкин» или «мамин». Кстати, на

нашем рынке благополучно провалилась реклама с участием стереотипного американского дяди Бена. Продукты Uncle Ben's сопровождается фотографией упитанного афроамериканца, предположительно с таким именем. С точки зрения американца надо читать «это вкусно, это по-домашнему». Мы либо вообще не обращаем внимания на портрет, либо не расшифровываем для себя скрытый рекламный смысл. Поэтому часть таких продуктов на нашем рынке идет теперь под названием «от дяди Вани» и сопровождается изображением дореволюционного персонажа в картузе, предположительно вводящего русский крестьянский стереотип с точки зрения современного горожанина. Анализ графической продукции, содержащей стереотипы, ее объяснение, самостоятельный поиск дополнительной информации помогает иначе взглянуть на повседневные вещи. В рекламе косметики и парфюмерии интересно посмотреть на стереотипы красоты, престижа, успеха.

*Типизируемые человеческие образы* отчасти соотносятся с понятием «лингвокультурный типаж» (ЛТ). По определению В. И. Карасика, «это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Выделение и описание таких типажей представляет собой одно из направлений лингвокультурологии, оно нацелено на выявление определенных стереотипов поведения, определяющих специфику лингвокультуры. По своей когнитивной сути ЛТ является особого рода концептом, т. е. ментальным образованием, в составе которого выделяются образный, понятийный и ценностный компоненты» [3, с. 309]. С нашей точки зрения, прежде чем превратиться в ЛТ, определенный достаточно частотный или специфичный человеческий тип может начать воспроизводиться в графической продукции. Оформится ли он как долговременный ЛТ или нет, будет зависеть от многого, в том числе и установок карикатуристов, создателей рекламы, желания носителей лингвокультуры узнать этот тип, связывать с ним определенные ассоциации, и т. д. Тем не менее, изучение таких образов необходимо для трактовки конкретных произведений, графики, понимания исторической составляющей.

В качестве примера можно привести Gibson girl – т. н. гибсоновская девушка, т. е. образ «идеальной американки, чистой, цельной, симпатичной девушки 90-х гг. XIX в., созданный в рисунках нью-йоркского художника-иллюстратора Ч. Гибсона [17]: полногрудая девушка с тонкой талией и



пышной прической. Моделью Гибсона была его жена – Айрин Лэнгхорн (Langhorne, Irene), известная модница тех лет. Детали ее одежды – приталенная блузка со стоячим воротничком, с зауженным внизу рукавом (Gibson girl blouse) и с галстучком, длинная широкая юбка, под которую надевались нижние юбки (Gibson girl petticoats) – не выходили из моды вплоть до 1920-х годов» [1].

Как писал сам Ч. Гибсон, «я скажу вам, как у меня получилось то, что вы теперь называете “девушкой Гибсона”. Я видел ее на улицах, в театрах, храмах. Я видел ее всюду, и она занималась самыми разными делами. Я видел ее праздной на Пятой Авеню и работающей за прилавками магазинов. Нация создала этот тип. То, что И. Зангуилл назвал “плавильным котлом”, создало определенный человеческий тип; так почему этот котел не мог создать и определенный тип внешности. Нет никакой “девушки Гибсона”, но есть тысячи молодых американок, и хвала Господу за это» [18].

На рис. 3 и 4 типичные облики, запечатленные Ч. Гибсоном. На втором рисунке четыре красавицы разглядывают сквозь лупу мужчину, который предстает как маленькое существо, больше похожее на насекомое. Налицо изменение гендерных ролей, стереотипов, характеризовавших середину и конец XIX в. Такое изучение карикатуры, рекламы, постеров определенного периода позволяет при чтении художественного произведения лучше представить возможную внешность персонажей, предположить, каковы их цели, ценности, жизненные установки, чем это может продиктовано, в частности какой социальной моделью для подражания, лучше понять тон произведения.



Рис. 3



Рис. 4

*Персонажи фольклора, литературы, мультипликации в преломлении на конкретных людей или ситуации, в том числе и в графической продукции, заставляют внимательнее отнестись к конкретным произведениям, увидеть то, что становится ключевым для носителя лингвокультуры. В качестве иллюстрации приведем два примера, неизменно вызывающие интерес и некоторую долю культурного шока у студентов. Обе ситуации связаны с изображением Б. Обамы в виде конкретных персонажей: Питера Пэна и Микки-Мауса.*

На рис. 5 Б. Обама в образе Питера Пэна обещает американцам очередное спасительное чудо. Глубоко увязнув в разлившейся нефти, он весело призывает хлопнуть в ладоши, если вы верите, что для того, чтобы избавиться от углеводородной зависимости, достаточно самой веры. Судя по всему, взлететь, как он мог раньше, ему не поможет даже чудо его неизменной спутницы феи Динь-Динь (Tinker Bell).



Рис. 5

Посмотрим на имя Peter Pan. Оно берет начало в пьесе Дж. Барри о мальчике, который не захотел стать взрослым. Позднее были созданы полнометражный мультфильм У. Диснея (1953 г.) и бродвейский мюзикл (1954 г.). Питер Пэн неожиданно появляется в жизни девочки Уэнди и ее братьев, чтобы увести их в сказочный мир Страны Никогда-Никогда (Never-Never Land). Конечно, по сценарию счастливой сказки их там ждут удивительные приключения, но ведь дети должны взрослеть. Если этого не происходит, страна Никогда-Никогда в реальности может превратиться в настоящее Никогда-Никогда Никем Не Стану, Никогда-Никогда Не Заработаю Денег, Никогда-Никогда Не Буду Успешен и т. д. Поэтому это имя используется, когда речь идет не только о человеке, сохранившем детскую непосредственность, но и об инфантильной личности, не желающей думать ни о чем, кроме своих удовольствий и не желающей нести ответственность за свои поступки. Есть даже такое понятие как «синдром Питера Пэна», которое обозначает состояние намеренной, осознанно внедряемой инфантильности у взрослого мужчины. Сказочный Питер Пэн играет на флейте или свирели, что, вместе с его

именем, нарядом и беззаботностью, роднит его с козлоногим богом Паном.

Кроме этого, в западноевропейской, в том числе и британской, литературе есть баллады или сказания о другом человеке, навсегда уводящем детей из города. Считается, что истоки надо искать в немецкой легенде о гамельнском дудочнике или крысолове. По-английски дудочник это *piper*, целиком имя гамельнского дудочника по-английски звучит так *The Pied Piper of Hamelin*. Сразу же, помимо легенды о крысолове, вспоминается персонаж известной скороговорки *Peter Piper*. С одной стороны, его имя позволяет быстро ассоциативно связать образ Питера Пэна, тоже известного своей дудочкой, и гамельнского дудочника, который, в отличие от Питера Пэна, губит детей. А значит, и безответственность Питера Пэна тоже губительна. С другой стороны, Питер Пайпер известен тем, что собирал маринованный перец (*Peter Piper picked a peck of pickled peppers. A peck of pickled peppers Peter Piper picked. If Peter Piper picked a peck of pickled peppers, where is the peck of pickled peppers Peter Piper picked?*). Но скороговорка заканчивается риторическим вопросом: «А где же, собственно, этот перец?». На груди карикатурного Б. Обамы-Питера Пэна-Пайпера красуется «*green energy*», т. е. «экологически чистая энергия». Так, где же, собственно, это чудо?

Еще немного о Питере Пэне. В одной из частей («Hook») он изображается уже в образе взрослого (хотя по-прежнему сохраняет свою инфантильность). Там он лишается своей способности летать до тех пор, пока он не вспомнит свою счастливую мысль (*until he remembers his happy thought*), и даже старания феи Динь-Динь и ее звездная пыль там не приводят ни к чему. Видимо, здесь «счастливая мысль» – это необходимость вспомнить о природном газе и нефти и зависимости от них. К этому заставляет обратиться и еще одна аллюзия, скрытая в подписи. В конце стоит призыв «*Clap your hands!*» – «Хлопайте в ладоши!»; на ум должна придти хорошо известная детская песенка-игра «*On this cold and frosty morning*». Первая строка звучит так: «*This is the way we clap our hands on this cold and frosty morning*» – «Вот как мы хлопаем в ладоши этим холодным, морозным утром». Судя по забывчивости Б. Обамы, хлопать в ладоши на морозе скоро придется простым американцам. Кстати, образ и Питера Пэна и гамельнского дудочника появляются и в американской рекламе. В этом случае важно помнить, каков исходный образ, чтобы понять, как он изменен для введения языковой игры, иной прагматики и т. д.

Один из самых известных персонажей, принесших У. Диснею мировую славу, это Микки Маус. При этом мы не склонны вспоминать о том, что изображения Микки Мауса изначально были пародией на актеров «Шоу менестрелей» и основывались на стереотипном пародийном восприятии афроамериканца. Вторичные значения, которые появились в современном английском для имени *Mickey Mouse*: 1) несерьезный; маловажный, ненужный; 2) пошлый, сентиментальный (о поп-музыке) 3) чересчур подробный, мелочный; 4) муровый, дурацкий (сл.).

Весь этот комплекс с успехом переносится на президента. На рис. 6 Микки-Маус сидит прямо напротив Б. Обамы, становясь его своеобразной тенью. Кроме Микки Мауса в число новых советников по вопросам экономики США входят Фидель Кастро – личность, глубоко ненавистная в США, и Гомер Симпсон – воплощение образа придурка, патологического бездельника и алкоголика. «Мышиный» образ постоянно возникает по отношению к Б. Обаме, в первую очередь акцентируя расовые черты. Практика показывает, что мы не склонны это замечать, для нас оскорбительный расовый компонент таких изображений остается незамеченным. На рис. 7 еще одно изображение Б. Обамы, очень напоминающее Микки Мауса. Карикатура относится к времени побега Э. Сноудена. Здесь, помимо традиционной расовой отсылки, вводится еще намек на пробитую брешь в системе шпионажа, «прослушки». На рис. 8 Б. Обама, обращаясь к избирателям, не говорит, а пищит (на карикатуре надпись «*Yes, we squeak!*»!).

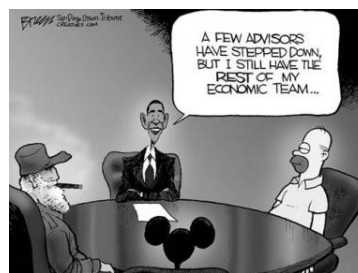


Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

Кроме образа Микки Мауса здесь заложен обобщенный образ еще двух злобных грызунов. Это лабораторные мыши Пинки и Брейн (рис. 9) – персонажи серии мультфильмов, задуманных С. Спилбергом, появившиеся на экранах с сентября 1995 г. по ноябрь 1998 г. В результате лабораторных испытаний Пинки становится очень тупым, а у Брейна, напротив, масса мозга непропорционально увеличена. Идея-фикс, которой одержим Брейн, это захват мира. Из нее, по разным причинам, ничего не выходит – показательно, что иногда это сила обстоятельств, а иногда это сам Брейн, который вдруг решает сегодня не завоевывать мир. Именно с упоминания этой идеи в диалоге начинается каждая из серий:

**Pinky:** *Gee, Brain, what do you want to do tonight?*

**The Brain:** *The same thing we do every night, Pinky—try to take over the world!*

**Пинки:** *Эй, Брейн, какие планы на вечер?*

**Брейн:** *Все те же, Пинки, все те же...попытаемся завоевать мир!*



Рис. 9

Пинки известен не только как мышь, по-детски наивная и глупая. Он умеет неплохо приспосабливаться, живуч, очень деятелен, но одновременно нестабилен, на него нельзя положиться. В отличие от Брейна он довольно высокий, говорит с акцентом Кокни. В одной из серий («The Pink Candidate») Пинки становится Президентом. В результате он начинает цитировать самые разные поправки к Конституции США и рассуждать о проблемах законодательства. Когда Брейн пытается уговорить его вновь завоевать мир, Пинки отказывается под предлогом того, что это противоречит всему тому, за что он теперь в ответе. Кстати, если представить вместе Б. Обаму и Дж. Маккейна и сравнить с этими двумя мышами, то ирония станет вполне злобо-

дневной. Имя Pinky при сопоставлении с ситуацией Б. Обамы тоже наводит на ряд аллюзий. Некоторые переносные значения *pink* – это «нечто совершенное»; «представитель элиты общества»; «умеренно левый (о человеке)»; «нетрадиционной ориентации (о представителях обоих полов)». Кроме того *pinky, pink* – это обозначение цвета, так же как и *black*, что тоже наводит на размышления.

Очень интересную область представляет анализ языковых средств, которые стоят за графическими образами, определяют их прагматику. Это учит внимательно работать со словарными данными, включая словари самых разных типов: этимологические, фразеологические, частотные, сленга и т. д. Вначале лучше использовать монолингвальные лексикографические источники, чтобы не создавать дополнительное переключение языкового кода, возникающее при работе с переводными словарями. Так можно быстрее достигнуть вхождения в прагматику изучаемой лингвокультуры. Почему шоколад, мыло и гель для душа носят название «Dove», хотя в английском для обозначения этой птицы есть еще лексема *pigeon*? Почему в рекламе пива используется образ оленя или хорька, жвачки – птицы или овцы, а афроамериканец верхом, причем задом наперед, рекламирует парфюм или носки? Практика показывает, что студенты очень быстро включаются в такой вид анализа, с удивлением начинают иначе оценивать казалось бы хорошо известные языковые факты. После демонстрации разных типов филологического анализа, включая этимологический, компонентный, анализ коллокаций, мы предлагаем студентам самим найти примеры креолизованного текста, содержащего обыгрывание переносных лексических значений. Далее проводится групповая работа с показом исходного материала и итога сбора лексикографической информации, проведенного студентом, с обсуждением и, возможно, закреплением части материала.

Бытовые предметы в фильмах, на которых делает акцент оператор, вводят прием, который при анализе текста часто называется «метонимия на стыке с символом» [см., например, 2 и др.]. В этом случае в художественном тексте предметы быта, детали одежды, обстановки, являясь частью описания места действия и персонажа, одновременно играют роль символа, позволяя предугадать дальнейшее развитие сюжета. Мы обычно начинаем работу с художественным текстом, на конкретных отрывках показывая использование авторами наиболее частотных для англоязычных культур предметов быта. Затем студентам предлагается посмотреть на предметы, окружающие их в быту, и поду-

мать, как можно бы было использовать этот материал, если бы они создавали художественный текст. Каждое следующее занятие проводится небольшой опрос, и студенты в индивидуальном порядке сначала описывают выбранный предмет в контексте якобы создаваемого произведения, затем проводится опрос группы с целью выявления создавшихся ассоциативных связей, который завершается представлением исходной «авторской» трактовки. Помимо развития навыков творческого анализа, чтения текста «между строк» по символике, это позволяет развивать навыки беглой спонтанной речи на неизвестный заранее предмет и навыки работы со словарями символов, синонимов и фразеологизмов (при построении своего домашнего отрывка). Следующий шаг – это анализ креолизованных текстов разных типов, где представлены примеры метонимий на стыке с символом.

Для лексикологов очень интересной формой работы может стать анализ креолизованных текстов, построенных на паремиях или фразеологизмах. В своей работе мы часто используем материал карикатуры или рекламы, реже фильмы. Ри с. 10 построен на фразеологизме *to saw wood* – «громко храпеть», букв. «пилить дрова». Для того чтобы понять смысл рисунка, студенту нужно посмотреть соответствующую словарную информацию, затем идет подбор примеров, иного иллюстративного материала, помогающие первичному закреплению. Бывает, что устойчивое сочетание приходит из графики в обиходную речь (см. выше «Гибсоновская девушка»). Так случилось с единицами *the light bulb moment*, *the light bulb switched on* – момент истины, озарения, которые пришли из комиксов. Графика, иллюстрирующая эти единицы, приведена на рис. 11. В этом случае можно попросить студентов провести поиск информации для установления этимологии.



Рис. 10



Рис. 11

На заключительных этапах работы можно предложить студентам создать собственный фильм любого жанра, включая триллер, фантастику, романтическую историю, сказку, построенный на ряде фразеологизмов, *хорошо разобранных и закрепленных в ходе серии занятий*. Это очень важно, чтобы избежать сбоев в моделях комбинаторики и как следствие речевых ошибок, которые в противном случае неизбежно появятся и, что еще хуже, будут затренированы в процессе репетиций и съемок. Практика показывает, что разные формы работы с одним и тем же материалом в течение значительного времени позволяют свести к нулю сбои в употреблении изученных единиц при создании фильма. При этом совсем не обязательно посвящать такому материалу все занятие. Вполне достаточно, первоначально введя и закрепив единицы, просто регулярно обращаться к ним в ходе подготовительных упражнений, речевых и фонетических разминок, при обсуждении другого материала и т. д. Полученные кинопродукты не оставляли сомнений в заинтересованности студентов и прогрессе в речевых навыках. Еще одно условие качественного финала – это достаточное время подготовки. Проект может готовиться в течение месяца или более, и торопиться в этом случае не нужно.

Экстралингвистический, дискурсивный фон еще одна увлекательная сторона. Это может быть подбор иллюстраций моды той поры, которая описана в художественном произведении, сопровождаемый языковым описанием, что снова поощряет студента обратиться к самой разной словарной информации. Анализ ассоциативного ряда, связанного с едой, позволяет рассмотреть подробнее материал гастрометафор и сопоставить лингвокультурную специфику. Например, для нас нет совершенно ничего постыдного или смешного в арбузе и жареной курице. Попробуйте сказать американцу, особенно южанину, что выходные вы провели на пикнике, где были эти яства. Язвительный, в лучшем случае сдавленный, смех вам гарантирован. Такая реакция продиктована тем, что эти продукты в американской смеховой культуре обычно связаны с образом ненасытного афроамериканца, громко поглощающего арбуз так, что треск слышен по всей округе. Один из типичных примеров на рис. 12. Рядом расположена старая открытка с темным подростком в обносках и, конечно, с двумя арбузами (рис. 13). Подпись под этой карикатурой гласит: «Jes Nigger Luck» – «прАстое негритянское счастье». «Арбузную» тему продолжает реклама «Шоу менестрелей» – типично афроамериканское направление

(рис. 14). Далее следует один из многочисленных примеров поглощения курятины (рис. 15), а рядом с ним карикатура на Б. Обаму с традиционным «негритянским набором счастья» (рис. 16). Знакомство с таким материалом необходимо не только для понимания стереотипных образцов смеховой культуры, но и американской художественной литературы самых разных периодов. Формы работы здесь могут варьироваться в зависимости от цели занятия, но и от преподавателя отребуется значительное время подготовки.



Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Рис. 15



Рис. 16

Все, что обсуждалось выше, может быть использовано и при анализе причин переводческих неудач. Особенно в этом отношении хороша переводная реклама, где легко можно обнаружить несовпадения культурных установок, отсутствие правильного понимания переносных значений слов и фразеологии, использование символики.

Что касается форм работы, то, помимо вышеописанных, интерес студентов вызывают разные типы филологического анализа при просмотре экранизации конкретного литературного произведения, параллельный поиск символики в художественном тексте и графике, при этом фильм не является экранизацией, а существует как самостоятельное произведение. Очень показательен в этом плане «Титаник». Все формы работы по желанию преподавателя могут сопровождаться ведением индивидуальных дневников, журналов анализа, в которых студенты выполняют сначала разные типы исследования отдельных эпизодов, а затем проводят комплексное описание креолизованного текста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь. Смоленск: Полиграмма, 1996.
2. Григорьев В. П., Иванова Н. Н., Некрасова Е. А., Северская О. И. Очерки истории языка русской поэзии XX века: Тропы в индивидуальном стиле и поэгическом языке. М.: Наука, 1994.
3. Карасик В. И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007.
4. ABVYU Lingvo: электр. программа.
5. Clinton C. The Plantation Mistress: Woman's World in the Old South. N. Y.: Pantheon Books, 1982.
6. Fox-Genovese E. Within the Plantation Household. Black & White Women of the Old South. Chapel Hill, London: North Carolina Press, 1988.
7. Genovese E. D. Roll, Jordan, Roll: the world the slaves made. Random House, Inc., 1974.

8. Nash G. B., Shelton C. J. *The Private Side of American History. Reading in Everyday Life* : 2 v. N. Y. : Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1987.
9. Pilgrim D. *The Mammy Caricature*. URL: <http://www.authentichistory.com>.

#### ИСТОЧНИКИ ГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

10. *Baltimore Caricatures Maryland Portraits* by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com>.
11. *Black Face: Resources and Information*. URL: <http://www.black-face.com>. 16.08.15) .
12. *Black Face! The History of racist Blackface stereotypes*. URL: <http://www.black-face.com>.
13. *Blackmissouri.com*. URL: <http://www.blackmissouri.com>.
14. *Court Jones – Caricature and Illustration*. URL: <http://www.courtjones.com>.
15. Erudite logo | Flickr – Photo Sharing!  
URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.
16. *Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature* : Blog. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.
17. *Gibson girl*. URL: <http://www.loyno.edu/~kchopin/new/women/images/gibson>.
18. [Http://www.loyno.edu](http://www.loyno.edu).
19. *Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter*. URL: <http://www.kaltoons.com>.
20. *Los Angeles Times*. URL: <http://www.latimes.com>.
21. *Political Cartoon Blog by Jerry Breen* : Blog. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.
22. *Political Graffiti | Independent Political cartoons*. URL: <http://www.politicalgraffiti.wordpress.com>.
23. *Shutterstock images*. URL: <http://www.shutterstock.com>.
24. *The Authentic History Center*. URL: <http://www.authentichistory.com>.
25. *The Bad Cartoonist* : Blog. URL: <http://www.badcartoonist.wordpress.com>.
26. *The caricatureMan.com Blog!!! – Typepad* : Blog. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.

#### REFERENCES

1. *Amerikana: Anglo-russkiy lingvostranovedcheskiy slovar'*. Smolensk: Poligramma, 1996.
2. Grigor'ev V. P., Ivanova N. N., Nekrasova E. A., Severskaya O. I. *Ocherki istorii yazyka russkoy poezii KhKh veka : Tropy v individual'nom stile i poeticheskom yazyke*. M. : Nauka, 1994.
3. Karasik V. I. *Yazykovye klyuchi*. Volgograd : Paradigma, 2007.
4. *ABBY Lingvo: elektr. programma*.
5. Clinton C. *The Plantation Mistress: Woman's World in the Old South*. N. Y. : Pantheon Books, 1982.
6. Fox-Genovese E. *Within the Plantation Household. Black & White Women of the Old South*. Chapel Hill, London : North Carolina Press, 1988.
7. Genovese E. D. *Roll, Jordan, Roll: the world the slaves made*. Random House, Inc., 1974.
8. Nash G. B., Shelton C. J. *The Private Side of American History. Reading in Everyday Life* : 2 v. N. Y. : Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1987.
9. Pilgrim D. *The Mammy Caricature*. URL: <http://www.authentichistory.com>.
10. *Baltimore Caricatures Maryland Portraits* by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com>.
11. *Black Face: Resources and Information*. URL: <http://www.black-face.com>. 16.08.15) .
12. *Black Face! The History of racist Blackface stereotypes*. URL: <http://www.black-face.com>.
13. *Blackmissouri.com*. URL: <http://www.blackmissouri.com>.
14. *Court Jones – Caricature and Illustration*. URL: <http://www.courtjones.com>.
15. Erudite logo | Flickr – Photo Sharing! URL:  
<http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.
16. *Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature* : Blog. URL:  
<http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.
17. *Gibson girl*. URL: <http://www.loyno.edu/~kchopin/new/women/images/gibson>.
18. [Http://www.loyno.edu](http://www.loyno.edu).
19. *Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter*. URL: <http://www.kaltoons.com>.
20. *Los Angeles Times*. URL: <http://www.latimes.com>.
21. *Political Cartoon Blog by Jerry Breen* : Blog. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.
22. *Political Graffiti | Independent Political cartoons*. URL: <http://www.politicalgraffiti.wordpress.com>.
23. *Shutterstock images*. URL: <http://www.shutterstock.com>.
24. *The Authentic History Center*. URL: <http://www.authentichistory.com>.
25. *The Bad Cartoonist* : Blog. URL: <http://www.badcartoonist.wordpress.com>.
26. *The caricatureMan.com Blog!!! – Typepad* : Blog. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.21  
ББК 4410.241

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Бабинова Надежда Васильевна,**

аспирант, кафедра теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: masterbart@mail.ru

### **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** основы универсальных учебных действий; модель формирования; проектная деятельность; старший дошкольный возраст.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрываются понятия «универсальные учебные действия», «основы универсальных учебных действий». Целью работы является описание структурно-функциональной модели формирования основ универсальных учебных действий в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Дана характеристика ее основных структурных компонентов. Используемые методы – анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы по проблеме, опытно-поисковая работа в дошкольных образовательных учреждениях, наблюдение, изучение опыта работы по проблеме, осмысление собственного опыта работы автора в качестве старшего воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Научная новизна работы состоит в том, что автор предпринял попытку построения научно обоснованной модели формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста как результата на этапе завершения уровня дошкольного образования на основе анализа научно-теоретической и психолого-педагогической литературы по проблеме. Автор описывает опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях, раскрывая особенности и условия организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты, выявленные условия, предложенные методы, средства могут быть использованы в практической деятельности педагогов дошкольного образования, дополнительного образования, семейного воспитания. Автор делает вывод о возможности формирования основ универсальных учебных действий на этапе завершения детьми уровня дошкольного образования как предпосылку к учебной деятельности в процессе проектной деятельности.

### **Babinova Nadezhda Vasil'evna,**

Post-graduate Student of Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **MODEL OF FORMATION OF FOUNDATIONS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN PROJECT ACTIVITY**

**KEYWORDS:** foundations of universal learning actions; model of formation; project activity; senior pre-school age.

**ABSTRACT.** The article describes the concepts of "universal educational action" and "foundations of universal educational actions". The aim is to describe the structural and functional model of formation of the foundations of universal educational actions in project activities of senior preschool children and to give the characteristics of its basic structural components. The following methods have been used – analysis of scientific-theoretical, psychological and pedagogical literature on the problem; experimental research work in preschool educational institutions; surveillance; survey of experience on the issue; comprehending the author's own experience as a senior tutor of a preschool educational institution. The scientific novelty of the work lies in the fact that the author has attempted to build an evidence-based model of forming the foundations of universal educational actions in senior preschool children, as a result of the process of finalizing the level of pre-school education, based on the analysis of scientific-theoretical, psychological and pedagogical literature on the issue. The author describes the experience in pre-school educational institutions, revealing the characteristics and conditions of the organization of project activities for preschool children. The obtained results, the revealed conditions and the proposed methods and tools may be used in the practice of teachers in institutions of preschool education, supplementary education, and in family education. The author makes a conclusion about the possibility of forming the foundations of universal educational actions at the stage of completion of pre-school education of children as a prerequisite to educational activity in the course of project activities.

Государство и общество перед современной системой образования ставят задачу воспитания человека, не просто обладающего определенным набором знаний, умений и навыков, но способного так-

же к постоянному обновлению знаний, самообучению, самосовершенствованию [11; 15]. На место когнитивно центрированной модели обучения приходят современные технологии, направленные на формирова-

ние универсальных учебных действий, или умения учиться [9].

Под *универсальными учебными действиями* А. Г. Асмолов понимает совокупность способов действий, которая обеспечивает способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения. В более широком понимании термин «универсальные учебные действия» (далее УУД) означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1; 8].

Универсальный характер универсальных учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, создают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса, становятся основой организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания. УУД обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и развития психологических способностей обучающегося [8].

Выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия [1]. Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, среди которых – умение соотносить поступки и события с принятыми в обществе этическими представлениями, устанавливать связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Регулятивные УУД обеспечивают организацию обучающимися собственной учебной деятельности. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция. Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия, связанные с постановкой и решением проблем. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и умение учитывать позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, включаться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Для того чтобы овладеть каким-либо видом деятельности, у ребенка на предыдущем этапе развития должны быть сформированы определенные предпосылки, позволяющие перейти к этой деятельности без особых затруднений. Предпосылки к

учебной деятельности – это определенные основы, необходимые для возникновения личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как различных аспектов учебной деятельности [2].

К основам учебной деятельности в *личностном аспекте* можно отнести познавательные мотивы, ориентацию на моральные нормы и их выполнение, сформированность внутренней позиции школьника, включающей формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками положение в обществе. Эта готовность выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности. Ребенок хочет учиться и потому, что у него уже есть осознание необходимости занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую путь в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить на данном уровне (познавательный мотив учения) [2; 6].

*Регулятивный аспект* включает прежде всего осознанное отношение к целеполаганию как основу для постановки, принятия и понимания учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и того, что еще нужно узнать, планирование (составление плана, включающего последовательность действий), прогнозирование (предвидение результата, его временных рамок), контроль в форме соотнесения способа действия и его результата с заданным образцом, коррекцию (внесение дополнительных изменений в план и способ действия), оценку и волевую саморегуляцию как стремление к волевому усилию и преодолению затруднений. К данному аспекту следует отнести умение увидеть и осознать проблему, наметить цель, совместно спланировать действия, соотнося их с результатом деятельности, выполнить намеченный план действий, проанализировать результаты действий, соотнося их с поставленной целью и планируемым результатом. На ступени дошкольного образования развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и систематичность управления ребенком собственными действиями и поведением. Произвольность подразумевает умение ребенка выстраивать и изменять свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, осуществлять планирование, контроль и



коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства [2; 6].

К *познавательным* основам учебной деятельности следует отнести развитие дифференцированное восприятие, удержание внимания, аналитическое мышление, выражающееся в способности осмысления основных связей между предметами и явлениями, возможность логического запоминания, умение воссоздавать образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Особого внимания заслуживает развитие познавательной активности и познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста. Познавательный интерес – ведущий мотив учебной деятельности, направляющий личность на овладение знаниями и способами познания [2; 6].

К *коммуникативным* основам учебной деятельности мы предлагаем отнести умение учитывать позицию собеседника, строить сотрудничество с педагогами и сверстниками, приводить доводы, выражать свое мнение. В дошкольном возрасте развиваются такие коммуникативные универсальные учебные действия детей, как способность к децентрации (умение встать на позицию партнера) в выполнении действий в игре, в общении, в продуктивной деятельности, в трудовой деятельности воспитанников. Развивают умения детей согласовывать действия, соблюдать очередность действий, проявлять выдержку, действовать в паре: прислушиваться друг к другу, меняться ролями. Активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности способствует формированию «детского общества». Это создает определенные предпосылки для развития коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важной составляющей полноценного формирования личности старшего дошкольника [2; 6].

Структурно-функциональная модель формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности представляет собой логически последовательную систему элементов, включающую цели образования, содержание образования, формы и средства обучения, результаты, а также рефлексию и коррекцию.

Компоненты модели представлены в виде блоков – целевого, содержательного, процессуального, результативного, а также блока рефлексии и коррекции (табл. 1).

**Целевой** блок данной модели включает основную цель – формирование основ универсальных учебных действий, основные задачи:

- определить принципы построения воспитательно-образовательного процесса;
- определить подходы к организации воспитательно-образовательного процесса;
- определить психолого-педагогические условия формирования основ УУД;
- определить необходимое содержание;
- определить технологию, методы, средства и формы организации воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование основ УУД;
- подобрать диагностический инструментарий для отслеживания успешности воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование основ УУД.

Данная модель построена с учетом **принципов** адекватности возрасту, интеграции содержания дошкольного образования, которые предусматривают возможность реализации содержания образования в разных видах детской деятельности и организационных формах (регламентированной и нерегламентированной), стимулирующих детей к познанию своего эмоционального мира и окружающих людей, для развития у ребенка таких сфер, как социально-личностная, физическая, познавательная, речевая, художественно-эстетическая. Принцип проблемного образования предполагает решение задачи, поиск ответа на вопрос или разрешение спора, характеризующиеся преодолением детьми определенных трудностей. Принцип активности и включенности каждого ребенка определяется реализацией содержания образования через разные виды деятельности детей.

**Содержательный блок** включает условия и содержание организации воспитательно-образовательного процесса. Наиболее важными условиями при организации воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование у детей старшего дошкольного возраста основ УУД, являются организация воспитательно-образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений, вариативность использования образовательного материала; интеграция разнообразных видов детской деятельности, единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи, использование возможностей социума. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» [15] участниками образовательных отношений названы обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность, взаимоотношения между которыми должны строиться на основе субъект-субъектных отношений. Субъект-субъект-

ные отношения подразумевают выделение обучающегося как субъекта, признание его ключевой ценностью всего воспитательно-образовательного процесса, развитие его способностей на основе индивидуальных возможностей как основную цель образования [3]. Еще одним важным условием является творческая организация (креативность) воспитательно-образовательного процесса, подразумевающая вариативность использования образовательного материала, позволяющая развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого ребенка, что способствует

развитию познавательного интереса у детей [6]. Воспитательно-образовательный процесс должен предусматривать интеграцию разнообразных видов детской деятельности. Процесс формирования основ УУД должен обеспечивать единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи, что подразумевает активизацию работы с родителями на основе партнерских отношений. Необходимо использовать возможности социума, что, безусловно, будет опираться на личный опыт ребенка, способствовать его социализации.

Таблица 1

**Структурно-функциональная модель формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности**

<b>Принципы</b> - адекватность возрасту; интеграции содержания дошкольного образования; проблемного образования; активности и включенности каждого ребенка	<b>Целевой блок</b>	
	Цель – формирование основ универсальных учебных действий	
	↓	
	<b>Содержательный блок</b>	
	<b>Направления развития детей</b>	<b>Условия</b>
	Содержание обеспечивает своевременное и полноценное физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие детей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация воспитательно-образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений;</li> <li>- вариативность использования образовательного материала;</li> <li>- интеграция разнообразных видов детской деятельности;</li> <li>- единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи;</li> <li>- использование возможностей социума</li> </ul>
	↓	
	<b>Процессуальный блок</b>	
	Технология проектной деятельности	
	<i>Методы:</i>	<i>Формы:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- словесные (беседа, рассказ и т. д.),</li> <li>- наглядные (показ, демонстрация, просмотр и т. д.),</li> <li>- практические,</li> <li>- методы, направленные на повышение эмоциональной активности детей,</li> <li>- методы, направленные на повышения познавательной активности детей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- индивидуальная,</li> <li>- групповая,</li> <li>- фронтальная,</li> <li>- непосредственно образовательная деятельность,</li> <li>- образовательная деятельность в режимных Моментях,</li> <li>- самостоятельная деятельность детей.</li> </ul>
	<i>Средства:</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогические средства,</li> <li>- технические средства,</li> <li>- средства методического обеспечения</li> </ul>	
↓		
<b>Результативный блок</b>		
<b>Критерии сформированности основ УУД</b>	<b>Показатели сформированности основ УУД</b>	
Основы личностных УУД	познавательный мотив, проявляющийся в сформированности внутренней позиции школьника	
Основы регулятивных УУД	целеполагание, планирование последовательности действий и прогнозирование, контроль, оценка и волевая саморегуляция	
Основы познавательных УУД	развитые дифференцированное восприятие, способность к концентрации внимания, аналитическое мышление, память, тонкие движения руки и сенсомоторная координация	
Основы коммуникативных УУД	умение учитывать позицию собеседника, организовывать сотрудничество с педагогом и сверстниками, обосновывать свое мнение, оформлять устное высказывание в соответствии с правилами и нормами речи	
<b>Результат</b> – приобретение детьми начального опыта выполнения тех универсальных действий, которые позволят им в будущем стать успешными в школе и в жизни.		
<b>Блок рефлексии и коррекции</b>		
Рефлексия и коррекция осуществляются на каждом этапе, в рамках каждого блока и позволяют своевременно внести необходимые изменения, выбрать наиболее оптимальные средства, пути.		

Содержание дошкольного образования обеспечивает своевременное и полноценное физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие детей и должно отвечать требованиям достаточности и необходимости.

**Процессуальный** блок описывает организацию проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста как технологии, способной обеспечить формирование у них основ УУД. В образовательном процессе целесообразно использовать проекты различных типов: исследовательские, информационные, творческие, ролево-игровые, практико-ориентированные и нормотворческие [6; 7; 10; 12; 13]. Следует отметить, что организация проектной деятельности в ДОУ имеет определенные особенности. Главное отличие проектной деятельности дошкольников – невозможность самостоятельного поиска нужной информации в силу неразвитой письменной речи. Поэтому на данном этапе очень велика роль взрослого [6], который должен не брать на себя роль источника знаний, а скорее помогать детям сориентироваться в возможных источниках информации, вместе с ним открывать знания. На этапе постановки проблемы, выбора темы взрослые (родители, педагоги) должны направлять внимание детей на определенную проблему, либо помогать им сформулировать проблему, создать игровую ситуацию, в том числе через оснащение предметной пространственно-развивающей среды, для введения детей в тему проекта. На этапе постановки задач, планирования работы взрослые должны помочь наметить основные задачи и этапы работы, ориентируясь на мнение и желания детей. При проведении сбора информации обеспечить поиск и чтение книг детям, ответы на вопросы, проведение экскурсий, экспериментов, просмотр видеofilьмов, прослушивание аудиозаписи, рассматривание иллюстраций, фотографий и т. д. [2]. Организуя деятельность детей, взрослые помогают им объединиться в подгруппы, предлагают всевозможные материалы. При необходимости нужно оказать практическую помощь. Взрослые могут показать детям способы действий, которые можно использовать для решения проблемы. Взрослые должны ненавязчиво направлять и координировать ход деятельности. При этом важно предусмотреть активность всех участников проектной группы независимо от их способностей и особенностей личности – включать в посильную работу слабых, застенчивых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, помогая им об-

рести веру в себя и почувствовать интерес к совместной деятельности [5].

Также в данном блоке описываются как традиционные методы (словесные, наглядные, практические), так и методы, направленные на повышение эмоциональной (использование игровых мотиваций, сюрпризных моментов и др.) и познавательной активности детей (развивающие игры, игры-инсценировки, игры-сотрудничества и др.). Раскроем данные методы.

Словесные методы позволяют передать большую по объему информацию, поставить перед обучающимися проблемы и подсказать пути их решения. С помощью словесных методов педагог может вызвать в сознании детей яркие картины, активизирует воображение, память. Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой. Наглядные методы подразумевают, что усвоение содержания связано с применением в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Использование наглядных методов помогает сделать новое знание более доступным для понимания. Практические методы обучения основаны на деятельности обучающихся, формируют у них умения и навыки. Применение практических методов повышает мотивацию процесса обучения.

При организации проектной деятельности педагоги уделяют большое внимание методам, направленным на повышение эмоциональной активности детей. К ним относят использование игровых мотиваций, использование сюрпризных моментов, включение игровых и сказочных персонажей, использование музыкального сопровождения, соответствующего характеру осуществляемой деятельности, ее темпу и содержанию, использование дизайн-проектов как средства, обеспечивающего «эмоциональное погружение» в тему, в содержание изучаемого явления, использование художественного слова (коротких рассказов, познавательных сказок, стихотворений, загадок, пословиц, поговорок, закличек, потешек, примет и т. д.), обсуждение ситуаций взаимодействия в ходе игры и творческой деятельности, «минутки общения» или ситуативный разговор, предоставление детям возможности сделать самостоятельный выбор (материалов, способов действий, партнеров и т. д.) и поощрение детей за внимательность, доброжелательность, сотрудничество.

К методам, направленным на повышение познавательной активности детей в

процессе организации проектной деятельности, относятся развивающие игры, игры-инсценировки, игры-сотрудничества, динамические игры познавательного содержания, игры – экспериментирования с разнообразными материалами, классификация и обобщение игрового материала, предметов, картинок по разным основаниям, создание проблемных ситуаций, познавательные беседы, вопросы воспитателя (наводящие, уточняющие, обобщающие и др.), направленные на активизацию и обобщение познавательных представлений детей, на формирование умения самостоятельно рассуждать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи и закономерности, делать выводы, сравнительный анализ различных предметов, объектов окружающего (природного, социального) мира со зрительной опорой на наглядность и без опоры на наглядность, наблюдение различных предметов, наблюдение за изучаемыми объектами и явлениями окружающего мира (природного, социального), трудом взрослых и т. д., опытное экспериментирование с объектами неживой природы, физическими явлениями, знаково-символические обозначения ориентиров, демонстрация наглядного материала, наглядных образцов, словесные инструкции (инструкции-констатации, инструкции-комментарии и инструкции-интерпретации), «нормотворчество», совместное обсуждение информации, коллективное формулирование выводов, подведение итогов, изучение правил взаимодействия в групповой деятельности, планирование, распределение ролей, осуществление игровых действий, само- и взаимоконтроль интеллектуально-познавательной деятельности (прежде всего при работе в микрогруппах).

Данный блок включает также средства обучения – педагогические, технические и методические. Педагогические средства являются неизменным компонентом воспитательно-образовательного процесса. Они представляют собой материальные объекты, которые нужны для организации и осуществления педагогического процесса. Среди педагогических средств, используемых для проектной деятельности, можно выделить оборудование для проведения опытов и экспериментов, дидактические и наглядные пособия, технические средства обучения, организационно-педагогические средства. Технические средства представляют собой технические устройства (аппаратуру), к ним относятся технические устройства экранной статической проекции (проекторные аппараты), звуковая аппаратура (аудиотехника), экранно-звуковая аппаратура (кинопроекторная аппаратура (кинокаме-

ра, кинопроектор), телевизор, видеоаппаратура, мультимедиакомпьютеры), вспомогательные технические средства (экраны, электронные доски, периферийные устройства, цифровой фотоаппарат, лазерная указка и др.), дидактические носители информации (экранные, звуковые, экранно-звуковые). К средствам методического обеспечения относят электронные учебно-методические комплексы, содержащие разнообразный образовательный материал, необходимый для реализации Программы, мультимедийные презентации, развивающие компьютерные игры и электронные наглядные средства обучения, слайд-альбомы, учебное видео и обучающие телепрограммы, видео- и фотоматериалы с элементами анимации, пакеты прикладных программ по различным образовательным областям, учебные пособия и другие тексты (первоисточники, издания справочного характера, периодические педагогические издания и пр.), методические разработки (рекомендации).

Также данный блок включает формы организации образовательного процесса: групповую, индивидуальную и фронтальную, непосредственно образовательную деятельность, образовательную деятельность в режимных моментах, совместную деятельность детей и взрослых, самостоятельную деятельность детей.

Индивидуальная форма организации воспитательно-образовательного процесса позволяет индивидуализировать обучение (содержание, методы, средства), хотя и несколько ограничивает сотрудничество с другими детьми. Групповая форма (индивидуально-коллективная) подразумевает, что группа детей делится на подгруппы. Основания для комплектации – личная симпатия, общность интересов, но не по уровням развития. При этом педагог особое внимание уделяет обеспечению взаимодействия детей в процессе совместной работы. Характерные черты фронтальной формы – работа со всей группой, четкое расписание, единое содержание. Достоинствами этой формы являются четкая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия детей с взрослым и между собой, экономичность обучения, а недостатком – трудности в индивидуализации обучения.

Основной формой организации обучения в дошкольном образовательном учреждении является непосредственно образовательная деятельность. Непосредственно образовательная деятельность (далее НОД) организуется и проводится педагогами в соответствии с основной общеобразовательной программой ДОУ. НОД проводится с детьми

всех возрастных групп детского сада. В режиме дня каждой группы определяется время проведения НОД в соответствии с «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». Непосредственно образовательная деятельность организуется по всем направлениям развития детей: физическое, познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое развитие. Важное место занимает образовательная деятельность в режимных моментах. На протяжении дня воспитатель имеет возможность реализовывать проектную деятельность при использовании разнообразных форм организации детей.

Кроме этого, педагог в течение дня организует и самостоятельную деятельность детей, в которой он не играет роль стороннего наблюдателя – он создает условия для развития самостоятельности, наполняет предметную пространственную среду таким образом, чтобы способствовать развитию детей.

**Результативный** блок предполагает, что у детей будут сформированы основы личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Основы личностных УУД включают познавательные мотивы, проявляющиеся в сформированности внутренней позиции школьника, ориентацию на моральные нормы и их выполнение. Основы регулятивных УУД включают целеполагание как постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и того, что еще неизвестно, планирование последовательности действий и прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном, коррекцию (внесение дополнительных корректив в план и способ действия), оценку и волевую саморегуляцию как способность к волевому усилию и преодолению препятствий. К основам познавательных УУД следует отнести развитые дифференцированное восприятие, способность к концентрации внимания, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями, развитость памяти как возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, развитость тонких движений руки и сенсомоторную координацию. К основам коммуникативных УУД следует отнести умения учитывать позицию себе-

седника, организовывать сотрудничество с педагогом и сверстниками, обосновывать свое мнение, оформлять устное высказывание в соответствии с правилами и нормами речи, используя различные части речи и грамматические конструкции.

Оценка и контроль осуществляются на основе как педагогической, так и психологической диагностики. Основным методом педагогической диагностики являются наблюдение, беседа, опрос. Педагогическая диагностика проводится воспитателем группы. Психологическая диагностика предусматривает использование высокоформализованных методов диагностики и проводится педагогом-психологом [14]. В частности, для определения школьной зрелости используется ориентационный тест Керна-Йирасека (модификация теста А. Керна). Данная методика позволяет определить уровень развития мелкой моторики, predisposedness к овладению навыками письма, уровень развития координации движений руки и пространственной ориентации, выявить общий уровень психического развития, уровень развития мышления, умение слушать, выполнять задания по образцу, произвольность психической деятельности. Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод о сформированности основ регулятивных универсальных учебных действий.

**Рефлексия и коррекция** являются необходимым блоком любой модели. Рефлексия подразумевает постоянный критический анализ и оценку процесса и результата и хода педагогической деятельности и деятельности обучающихся, контекста, в котором она осуществляется, с целью коррекции деятельности и качественного проектирования дальнейшей работы. Рефлексия и коррекция осуществляются на каждом этапе, в рамках каждого блока.

Таким образом, образовательный процесс, организованный в соответствии со структурно-функциональной моделью формирования у детей старшего дошкольного возраста основ универсальных учебных действий в проектной деятельности, способствует формированию психологических новообразований и способностей, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности в дальнейшей учебной деятельности и освоения предметных дисциплин на этапе начального общего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008.
2. Бабинова Н. В., Воронина Л. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. 2015. № 5. С. 149-165.

3. Бабинова Н. В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 45-50.
4. Бабинова Н. В. Развитие креативности, творческой активности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством проектной деятельности // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Прага, 2013. С. 27-29.
5. Бабинова Н. В. Творческий потенциал педагога как составляющая готовности к реализации современных задач воспитания, обучения и развития ребенка // Современный учитель: личность и профессиональная деятельность : сб. мат-лов VII междунар. науч.-практ. конф. М. : Спутник, 2013. С. 134-137.
6. Бабинова Н. В. Формирование предпосылок универсальных учебных действий в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы образования : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 13-19.
7. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2012.
8. Виды универсальных учебных действий (по материалам ФГОС НОО). URL: <http://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>.
9. Кукушин В. С. Теория и методика обучения: учебное пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
10. Матяш Н. В., Хохлова М. В. Творческие проекты. Брянск : Пресс-А, 1999.
11. Наша новая школа. Национальная стратегическая инициатива. От 04.02.2010 г. № Пр-271. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/6683>.
12. Никитина Э. К., Коваленко О. В. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 9. С. 83-88.
13. Никитина И. В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/proektnaja-deyatelnost-kak-sredstvo-organizacii-obrazovatelnoj-sredy.html>
14. Павлова А. Т. Диагностика готовности ребенка к школе. М. : ТЦ Сфера, 2006.
15. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70291362>.

#### REFERENCES

1. Asmolov A. G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli. M. : Prosveshchenie, 2008.
2. Babinova N. V., Voronina L. V. Teoretiko-metodologicheskie aspekty formirovaniya predposylok k uchebnoy deyatel'nosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Obrazovanie i nauka. 2015. № 5. S. 149-165.
3. Babinova N. V. Sub"ekt-sub"ektnye otnosheniya kak uslovie organizatsii proektnoy deyatel'nosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 45-50.
4. Babinova N. V. Razvitie kreativnosti, tvorcheskoy aktivnosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya posredstvom proektnoy deyatel'nosti // Teoreticheskie i prikladnye voprosy spetsial'noy pedagogiki i psikhologii : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Praга, 2013. S. 27-29.
5. Babinova N. V. Tvorcheskiy potentsial pedagoga kak sostavlyayushchaya gotovnosti k realizatsii sovremennykh zadach vospitaniya, obucheniya i razvitiya rebenka // Sovremennyy uchitel': lichnost' i professional'naya deyatel'nost' : sb. mat-lov VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : Sputnik, 2013. S. 134-137.
6. Babinova N. V. Formirovanie predposylok universal'nykh uchebnykh deystviy v proektnoy deyatel'nosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Sovremennye problemy obrazovaniya : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 13-19.
7. Veraksa N. E., Veraksa A. N. Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. M. : Mozaika-Sintez, 2012.
8. Vidy universal'nykh uchebnykh deystviy (po materialam FGOS NOO). URL: <http://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>.
9. Kukushin V. S. Teoriya i metodika obucheniya: uchebnoe posobie. Rostov n/D. : Feniks, 2005.
10. Matyash N. V., Khokhlova M. V. Tvorcheskie proekty. Bryansk : Press-A, 1999.
11. Nasha novaya shkola. Natsional'naya strategicheskaya initsiativa. Ot 04.02.2010 g. № Pr-271. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/6683>.
12. Nikitina E. K., Kovalenko O. V. Tekhnologiya sozdaniya issledovatel'skikh situatsiy na urokakh v nachal'noy shkole // Nachal'naya shkola plus do i после. 2013. № 9. S. 83-88.
13. Nikitina I. V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo organizatsii obrazovatel'noy sredy. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/proektnaja-deyatelnost-kak-sredstvo-organizacii-obrazovatelnoj-sredy.html>
14. Pavlova A. T. Diagnostika gotovnosti rebenka k shkole. M. : TTs Sfera, 2006.
15. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012 № 273 FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». URL: <http://base.garant.ru/70291362>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 372.882:81'42  
ББК 4426.83-24+Ш300.1

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

### **Богданова Елена Святославовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46; e-mail: helensim@mail.ru.

## **ФИКЦИОНАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ТЕКСТОВОСПРИНИМАЮЩЕЙ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественный текст; фикциональность; эстетико-художественный вымысел; текстовоспринимающая деятельность; методика обучения пониманию художественного текста.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируется один из конституирующих признаков художественного текста – фикциональность, а также доказывается значение учета данного признака для разработки методики формирования текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности школьников. Фикциональная природа художественного текста проявляется в том, что автор создает предметный мир или мир человеческих отношений на основе восприятия и анализа реальности и творческого воображения. Рассматриваются возможности использования художественных текстов с жизнеподобным и нежизнеподобным вымыслом в качестве дидактического материала, обсуждаются приемы и методы работы над фикциональной основой художественного текста. Автором выявляются проблемы, которые препятствуют эффективности в обучении восприятию художественного текста школьниками. К числу таких проблем относится приписывание автору и произведению абсолютной объективности в изображении жизни, неразличение биографического автора и лирического героя и другие. Предлагаются некоторые пути решения названных проблем с помощью создания условий для осмысления школьниками эстетико-художественного вымысла, приводятся примеры заданий для школьников, способствующих осознанию фикциональной природы художественного текста и развитию креативных способностей школьников. У школьников формируется способность осознавать, что художественный текст сочетает фактографическое описание реальности с вымыслом, исторические события и личности описываются в нем со значительной долей условности, действительность приобретает типические черты.

### **Bogdanova Elena Svyatoslavovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of the Humanities and Natural Science Disciplines and Methods of their Teaching, S.A. Esenin Ryazan State University, Ryazan, Russia.

## **FICTIONAL CHARACTER OF A LITERARY TEXT AS A BASIS FOR TEACHING SCHOOLCHILDREN TEXT COMPREHENSION AND INTERPRETATION**

**KEYWORDS:** literary text; fictional character; aesthetic and artistic fiction; text comprehension; methods of teaching text comprehension.

**ABSTRACT.** The article deals with one of the constituent features of the literary text – fictional character; it also proves the importance of considering this feature for developing methods of teaching text comprehension and interpretation. The fictional nature of the literary text can be explained by the fact that the author creates the world of objects or human relations on the basis of their artistic imagination, perception and analysis of reality. The author analyzes the opportunities of using literary texts (fictional and fictitious) as a didactic material, describes the ways and methods of work with the fictional aspect of the literary text. The article specifies the problems which prevent from teaching pupils to comprehend literary texts effectively (e.g. considering the author and the work absolutely objective in depicting life, identifying the narrator with the author, etc.); some ways of solving these problems are offered (by creating conditions for pupils' understanding of the aesthetic and artistic value of fiction), there are also examples of pupils' tasks which help them realize the fictional nature of the literary text and develop their creative abilities. These activities can help pupils realize that the literary text combines fiction and factographic description of real life, historical events and personalities are represented with a significant portion of conventionality, and reality gets some typical features.

Эффективность любой методической системы зависит от учета свойств предмета изучения. Следовательно, в основе системы обучения текстовой деятельности на основе интерпретации художественного текста должен лежать учет особенностей текста данного стиля.

Для начала обратимся к определениям художественного текста. Понятие «художественный» означает «относящийся к искусству», «отражающий действительность в эс-

тетических образах» [3, с. 1456]. По мнению В. А. Пищальниковой, «художественный текст можно определить как коммуникативно направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявленной в процессе его восприятия» [9, с. 6]. Н. С. Болотнова в качестве интегрального свойства художественного текста называет «художественность, трактуемую эстетически и концептуально обусловленную коммуникативность» [1, с. 322]. Следова-

тельно, художественный текст – это такое коммуникативное явление, которое в первую очередь выступает в его эстетической функции и связано с концептуальным авторским отражением действительности, выраженным через категории прекрасного и безобразного, воспринимаемыми читателями через художественные образы. Замысел автора и его эстетические потребности (равно как и читательские), связанные с описанием и познанием мира через категории эстетики и экспликацией собственной сущности, определяют наличие в рассматриваемом нами тексте эстетико-художественного вымысла. Под вымыслом понимается «способ осмысления и воссоздания действительности на основе воображения» и «продукт воображения, результат сложной мыслительной деятельности, в которой творческое сознание порождает новое знание на основе операций селекции, комбинации и синтеза уже известного» [5, с. 95]. В отличие от манипулятивного, вымысел в художественном тексте имеет иную интенцию – не приводит к обману и не воспринимается читателем как обман.

#### **Понятие фикциональности как конституирующего признака художественного текста**

Художественный текст не просто отражает действительность, а воспроизводит ее с определенной долей условности. Предметный мир или мир человеческих отношений создается или воссоздается автором на основе восприятия и анализа им реальности и творческого воображения. В любом случае это уже не документально отраженная действительность, а представление авторской картины мира. Следовательно, один из критериев, по которым можно отнести текст к художественному, – **фикциональность**, то есть «то обстоятельство, что изображаемый в тексте мир является *фиктивным*, вымышленным», а в его основе лежит вымысел как «художественная конструкция возможной действительности» [24, с. 22]. В художественном тексте вымысел может быть жизнеподобным (по терминологии В. Ю. Клейменовой [5]) и мир может показываться с приближенной к реальности точностью (вспомним, например, изображение М. А. Шолоховым быта и нравов донского казачества, их традиций в контексте конкретных исторических событий); довольно достоверно могут быть воссозданы портреты реальных исторических персонажей (образы Кутузова и Наполеона в романе Л. Н. Толстого «Война и мир»), которые В. Шмидт называет «квазиисторическими фигурами», или описаны события, очевидцем которых был сам автор (например, «Севастопольские рассказы» Л. Н. Толстого), однако и в этом

случае для опытного читателя остается ясным, что такое изображение всегда оказывается субъективным видением автора. В художественном тексте могут быть представлены вымышленные персонажи – носители типических черт людей определенной эпохи, но никогда не существовавшие в реальности (образ Андрея Соколова, героя рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека», – типизированный образ советского человека, прошедшего испытание войной). При нежизнеподобном вымысле в произведении описывается целиком придуманный мир с реалистичными или невероятными событиями и героями, но в нем читатель благодаря способности к обобщению на фоне фантазийного видит и свойственные действительности закономерности (Средняя земля Р. Р. Толкиена или фантастический мир Воланда, созданный М. А. Булгаковым). Фантазийная реальность вымышленного мира основывается на моделях мира существующего. Так, герои романа братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» пишут протоколы, выступают на семинарах, получают ученые степени, читают «Практические занятия по синтаксису и пунктуации» Ф. Ф. Кузьмина, прибывают на республиканский слет, но вместе с тем занимаются магией и волшебством: усмиряют выпущенного из бутылки джинна, ругающегося на нескольких мертвых языках, создают брюки-невидимки, а в учреждении «АН СССР НИИЧАВО», название которого образовано по модели, традиционной для образования номенклатурных номинаций XX в., превращают человека в мага.

Построенный автором мир художественного текста «реализуется в особом концептуальном художественном пространстве / времени. Художественное время и пространство есть форма бытия идеального мира эстетической действительности» [4, с. 130]. Место и время художественного мира, какими бы близкими реальности они ни казались читателю, всегда есть условность, так как они плод авторской фантазии, а объекты, процессы, явления и их комбинации, причинно-следственные связи, составляющие хронотоп произведения, даются создателями так, как осознает и чувствует их именно он и как того требует замысел и эстетическая задача. События, которые происходят с персонажами художественного текста, их действия, детальное описание внутреннего мира, в том числе воспроизведение их снов, оценок, речей «про себя», мыслей (что невозможно при фактографической передаче реальности), окружающей их среды – все эти составляющие художественного текста есть фикция. А. В. Матюшкин называет художественное произведение



одновременно правдоподобным и невероятным, т. к. «писатели часто стремятся создать иллюзию правдоподобия, с другой стороны, они же ее и разрушают», они создают особый мир – преобразованную действительность с элементами условности, вымысла: «художественный текст постоянно уклоняется от идентификации с действительностью, он всегда содержит в себе какой-то сигнал, который показывает его дистанцию по отношению к ней, его условность, гласный или негласный договор между автором и читателем» [8, с. 40]. Эта условность проявляется в отборе фактов, описанных в художественном тексте, их связях и закономерностях, представленных явно или скрыто оценках. Фикциональный художественный текст может быть вообще лишен референциальной основы (например, мир Единого Государства в романе Е. И. Замятина «Мы»); содержательные элементы художественного текста хотя и являются для читателя значимыми, не указывают на внетекстовые элементы, по образу и подобию которых они моделируются. Степень фикциональности зависит от жанра произведения: очевидно, например, что в историческом романе она ниже, чем в научно-фантастической прозе или постапокалиптике. В исторической прозе вымысел жизненподобен. Так выглядит образ Ермака Тимофеевича в романе Е. А. Федорова. С большой долей правдоподобия автор описывает действия, мысли, чувства своего героя, рисуя перед читателем вымышленную картину, созданную на основе представления автора о том, как это могло быть: *«Ермак, крадучись, с полусотней шел следом за дикими всадниками, сметавшими все на своем пути. И горько-горько становилось на душе казака, когда впереди подымались густые клубы дыма, – орднцы жгли встречную станицу. Завидев злое зарево, Ермак сумрачно сдвигал брови. Он недавно появился в Диком Поле, но сердцем, всем своим существом чувствовал, что это своя, русская, на веки веков русская земля!»*. Фикциональность данного текста в том, что в реальности автору не может приоткрыться мир мыслей и чувств героя, писатель не является лицом, которое непосредственно наблюдало за действиями и состоянием Ермака, все это воссоздается на основании авторского представления о том, как могло быть.

Таким образом, автор моделирует действительность в соответствии со своим замыслом и эстетическим идеалом, не претендуя на абсолютную объективность в изображении мира, а лишь описывая какую-либо его грань. Вот, например, как представлена Москва в стихотворении О. Мандельштама: *Все чуждо нам в столице непотребной: // Ее сухая чер-*

*ствая земля, // И буйный торг на Сухаревке хлебной, // И страшный вид разбойного Кремля.* А вот такой видела столицу М. Цветаева: *Семь холмов – как семь колоколов! // На семи колоколах – колокольни. // Всех счесть – сорок сороков. // Колокольное семихолмие!* Для одного поэта Москва чуждая, сухая, разбойничья, для другого – богатая и просветленная, но в реальности она и такая, и такая, и имеющая еще несчетное количество черт и признаков, не упомянутых этими авторами. Задача реципиента – по ориентирам, оставленным в тексте автором, воссоздать художественный мир, причем адекватность интерпретации во многом зависит от установки читателя, который должен воспринимать мир ХТ как особую действительность, законы которой могут отличаться от определяющих существование реального мира. Человек, читающий художественный текст, – это не пассивный получатель информации, он «является созерцателем и одновременно строителем, поскольку именно в сознании читателя происходит реконструкция слов в образы предметов, лиц и событий» [11, с. 27]. В процессе текстовосприятия читатель как активный субъект познает реальный мир через фикциональный, осмысленно разделяя их. Накопление данных о фикциональном мире (усложнение реалий, динамика развития персонажей) активизирует когнитивную деятельность читателя [5, с. 101]. В. Ю. Клейменова вводит понятие авторской и читательской игры, осуществляемой в процессе текстопорождения и текстовосприятия. Авторская игра состоит в сотворении мира, который невозможно воспринять перцептуально и который содержит «экзистенциально нереализуемые элементы», но по предложенным автором правилам воспринимается как реальный. Читательская игра состоит в принятии игровой конвенции «на временную отмену недоверия», и читатель соглашается условно верить в вымысел [6, с. 22-23].

Известно, что художественный текст характеризуется собственными нормами словоупотребления. Авторские номинации и использование неожиданных сочетаний слов в их небуквальном значении – это один из путей создания художественного фикционального мира. Само слово – главный инструмент автора – уже есть условность. Следовательно, условность художественного текста связана и с выбором средств выражения, применения их в «небуквальном» значении. Обратимся, например, к стихотворению О. Мандельштама «Ленинград». В метафорическом значении поэт употребил слова *«рыбий жир фонарей»*, *«голоса мертвецов»*, *«вырванный с мясом звонок»*, *«кандалы цепочек дверных»*, иносказательно пред-

ставлены автором и ленинградские декабрьские сумерки, «где к зловещему дегтю подмешан желток». Адекватное восприятие художественного текста требует осознания специфики словоупотребления в текстах литературно-художественного стиля как непрямого. Кроме того, для полноценного восприятия такого текста нужно учитывать и литературные, культурно-исторические традиции, в соответствии с которыми автор выбирает, а читатель интерпретирует формы и способы выражения смысла.

Итак, для понимания художественного текста мы должны быть знакомы с набором условий, на которые опирается автор [8, с. 17-18].

#### **Пути и проблемы освоения фикциональности художественного текста школьниками**

Встреча ребенка с фикциональным миром происходит в раннем детстве, когда он читает сказки. Восприятие сказки обеспечивает развитие интеллектуальных и познавательных функций личности дошкольника, формирование эмпатии, через мифологическое освоение мира учит ребенка распознавать реальность и вымысел, формирует ценностно-смысловое поле. Ребенок дошкольного возраста может верить в реальность вымысла, отождествлять себя с героями сказки, сочинять свои эпизоды, дополняя ими тексты знакомых сказок, но к школьному возрасту, как правило, у детей формируется устойчивое понимание синтеза реалистического и фикционального в сказке. В младшем школьном возрасте изучение художественных произведений в рамках литературного чтения предусматривает три этапа: 1) первичное восприятие детьми произведения (синтез); 2) анализ развития действия, художественных образов, стилистических особенностей художественного текста, проблематики и идеи произведения; 3) перечитывание текста, обобщение выводов, формирование собственных оценок (вторичный синтез). Анализ произведения обязательно связывается с вскрытием аллегории, выяснением, что в произведении «ложь», а что «намек», что встречается в жизни, является отражением типического, а что – вымысел и фантазия автора. На данном этапе языкового и литературного развития ребенок способен к вдумчивому аналитическому чтению художественного текста и анализу его реалистической и фикциональной составляющей. В книгах для чтения по-прежнему встречаются сказки, рассказы, описывающие быт и традиции народов мира, созданные на основе жизненного опыта автора (произведения Б. Житкова, К. Паустовского и др.), произведения на основе реальных событий,

но с вымышленной фабулой (например, о Великой Отечественной войне), тексты, в которых упоминается исторический персонаж («Корзина с еловыми шишками» К. Паустовского, «Чудесный доктор» А. Куприна и др.). Дети этого возраста легко отличают вымысел от реальности в произведениях с волшебством или вымышленными мирами, в малых фольклорных жанрах – потешках, частушках, баснях, в стихотворениях с юмористическим фоном («Вредные советы» Г. Остера и т. п.). Однако полного осознания фикциональной основы художественного текста без специальной работы на уроке у детей не появляется. Так, герои рассказов В. Драгунского младшими школьниками могут восприниматься как реально существующие дети-ровесники. Дети приписывают автору и произведению абсолютную объективность и считают, что художественный текст – это средство получения достоверной информации о жизни, мире, истории, законах природы, развития общества. Следовательно, задача учителя на этапе начального литературного образования – сформировать первичное представление ребенка о художественном тексте как продукте авторской творческой мысли и фантазии, показать, что в таком тексте реальность моделируется, преломляясь через авторское сознание, научить критически осознавать черты мира реального в мире, созданном чьим-то сознанием. Поэтому часто на уроке литературного чтения звучат вопросы типа: «Каким увидел ... автор?», «Как в авторском изображении предстает перед читателем...?», «Может ли быть ... в жизни?», «Какой вывод из этой истории ты возьмешь в жизнь?». Дети, кроме того, узнают, что вымысел и фантазия в истории и культуре нередко служили стимулом для развития человеческой мысли и лежали в основе научно-технического прогресса.

Средний школьный возраст характеризуется расширением читательского опыта и освоением основных приемов интерпретации художественного текста; на данном этапе литературного и речевого развития формируются умения смыслового чтения. Знания о вымысле и художественном творчестве расширяются от класса к классу, учащиеся приучаются думать об отражении жизненных реалий и их модификации в художественном тексте, соотношении реального, волшебного и фантастического в нем, осваивают приемы создания нереалистического в таком тексте, узнают о том, что у художественного произведения могут быть автобиографическая («Детство» Л. Н. Толстой) и историческая («Бородино» М. Ю. Лермонтова) составляющие. В задачу средней школы входит обучение анализу способов изображения исторических

реалий и персонажей в художественном тексте. Учащиеся начинают осознавать, что реальные исторические деятели как прототипы литературных героев не всегда обладают представленными авторами чертами характера, а детализация их образа через поступки, мотивы, речь – это плод авторской фантазии. На уроках литературы предметом анализа могут стать образ Ивана Грозного в «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова, Емельяна Пугачева в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и т. п. в сопоставлении известных исторических фактов и художественных образов в их субъективном авторском выражении.

В старших классах проводится целенаправленная работа над художественным миром писателя, в систему образов художественного текста включается автор с его своеобразной концепцией мира, школьники учатся видеть различие между автором и рассказчиком, лирическим героем, ролевой маской. На примере анализа таких произведений, как «Собачье сердце» и «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова школьники учатся видеть грань между жизнеподобным и нежизнеподобным в художественном тексте. Исследование произведений с исторической основой («Война и мир» Л. Н. Толстого и др.) связано с введением термина «художественная правка истории» в литературном произведении, с осознанием символизма в художественном тексте. Таким образом, в старших классах идет усиленное осмысление исторического опыта через художественные произведения. Кроме того, в старших классах происходит ознакомление с основными вехами литературного процесса, вследствие чего школьники должны получить представление об утверждении идей реализма в отечественной литературе XX века, о жанрах, основанных на вымысле: утопии, антиутопии, притче, научной (рациональной) фантастике, фэнтези и др. Старшеклассники учатся выявлять, что есть субъективное, авторское, а что претендует на объективное в художественном тексте, какие аспекты действительности отображаются в фантастическом, сказочном, мифологическом, утопическом повествовании, как переосмысляются автором образы, конфликты, события реальности в художественном воплощении, какие приемы позволяют превратить соответствующее действительности в нереальное, фантастическое, гротесковое, символическое, какие цели ставит перед собой автор при создании подобных произведений.

Как видно, процесс школьного литературного образования в идеале должен провести школьника по пути от интуитивного

понимания синтеза вымысла и реальности в художественном тексте к осмысленному восприятию художественного мира и учету фикциональности в ходе интерпретации художественного текста. Однако на практике встречаются многочисленные ошибки, когда школьник не видит грани между вымыслом и реальностью, в том числе приписывает черты литературных персонажей историческим деятелям, лишь на основе восприятия художественного мира строит в своем сознании представление о событии и эпохе, отождествляет лирического героя или рассказчика с биографическим автором, воспринимает художественную конкретизацию как факт и т. д. Предупредить ошибки подобного рода можно путем работы над реализмом и фикциональностью художественного текста на уроках литературы, русского языка и словесности.

#### **Методические рекомендации относительно формирования текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности школьников на основе осознания фикциональности художественного текста**

Текстовоспринимающая деятельность включает слушание и чтение как основу для декодирования сообщения; интерпретационная – направлена на создание нового («своего») текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции [2, с. 9]. Задачи формирования текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности школьников на основе художественного текста могут быть решены в контексте освоения его фикциональной природы. Принципиальной здесь представляется мысль о том, что создание в сознании реципиента образа текста, соответствующего замыслу автора, возможно тогда, когда читателю предельно понятны свойства текста как объекта восприятия. Подходя к разработке методики обучения школьников текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности, следует иметь в виду, что без осознания роли эстетико-художественного вымысла и авторского Я в построении художественного мира ребенок не сможет в полной мере реализовать присущую человеку способность к познанию мира через образ.

В анализ художественного текста следует включать задания, способствующие осознанию:

- степени фикциональности художественного текста;
- объективных и субъективных факторов, влияющих на структурно-содержательную сторону текста, выбор творческого метода автора;

- дифференциации вымышленных и достоверных характеристик реальности в художественном тексте, возможности или невозможности такого разделения;

- жизнеподобного и нежизнеподобного вымысла в художественном тексте, проявление черт реального в фантастическом;

- способа изображения исторической действительности в художественном и нехудожественном тексте;

- проявлений авторской субъектности в художественном тексте;

- дифференциации образа автора и образа рассказчика, лирического героя;

- соотношение прототипа и образа героя произведения;

- приемов создания фикционального в художественном тексте и вербализации вымысла (авторское вмешательство, смысловые трансформации онтологических признаков реального мира, семантические трансформации в словоупотреблении, гиперболизация, использование окказиональных наименований, контаминация, деформация, передача события через восприятие его вымышленным героем, креативное создание и описание образов, не имеющих референтов в реальном мире и др.);

- образности художественного текста как результата авторского словесного творчества и мировидения.

Освоение фикциональности художественного текста может проводиться на основе текстов разных жанров. Так, можно предложить школьникам текст с исторической основой и задания, нацеленные на формирование умения различать реалистичное и художественно-эстетический вымысел. Дидактическим материалом может служить глава XXXVIII тома 3 романа Л. Н. Толстого «Война и мир», в которой описывается осмотр Наполеоном места Бородинского сражения. В романе-эпопее автор в реалистической манере описывает все этапы войны с Наполеоном 1805-1812 гг. и достигает цели правдоподобного изложения собственного видения событий и характеров. Работа над фрагментом включает поиск ответов на вопросы: «Какие исторические реалии описываются в тексте?», «К какому типу относится текст: это фактографическое или художественное изложение событий?», «Мог ли автор быть очевидцем того, о чем написал?», «Что помогло автору описать событие, участником которого он не был?» (уточняя ответы учащихся, учитель может сообщить об источниках романа, среди которых следует выделить научно-исторические труды, мемуары, письма, беллетристику; сведения об этих источниках можно почерпнуть в книге

В. Б. Шкловского «Материал и стиль в романе Льва Толстого "Война и мир"» [23]), «Выглядит ли изложение достоверным? За счет чего достигается достоверность?». Далее предлагается выделить в тексте фрагменты, являющие читателю внутренний мир Наполеона в изложении автора, и вопрос: «Возможно ли такое описание в фактографическом тексте?». Следует отметить, что описание внутреннего мира героя жизнеподобно, но является не историческим фактом, а продуктом творческой деятельности автора: воплощение образа императора связано с замыслом Л. Н. Толстого реставрировать отношение российского общества к данной исторической фигуре как к носителю идеи разрушения и жесткой военной силы и развеять легенду о его гениальности как единственной основе побед французской армии. Фрагмент представляет собой образец критики автором постоянного желания Наполеона быть великим, его тщеславия, равнодушия к человеческим жертвам, воспринимаемым Бонапартом как подтверждение собственного могущества и оправдываемым им (но не Толстым!) исторической обусловленностью. Анализ отрывка включает и работу над художественной детализацией: внимание учащихся привлекается к действиям Наполеона (*рассматривал, поспешно уехал, распорядился* и др.), описанию его внешнего облика в минуту переживания (*«желтый, опухлый, тяжелый, с мутными глазами, красным носом и охриплым голосом»*), диалогу, письмам Наполеона. Можно предложить вниманию учащихся отрывки из главы «На Москву» книги Армана де Коленкура [7] с целью сравнения образа императора в романе и мемуарах поклонника его гения и сделать вывод о субъективности представления исторических реалий и образов людей в художественном тексте.

Следует говорить с учениками о об авторских приемах реализации творческого замысла в изображении фигуры исторического деятеля: рассматриваются близкое к оксюмору выражение *«сознанием бессильности своей прежде сильной руки»*; эпитеты *«болезненная тоска»*, *«печальную, несвободную роль палача народов»*, *«помраченный ум»*, метафоры *«призрак жизни»*, *«мир призраков величия»*, сравнение Наполеона с лошастью, ходящей на покатоном колесе, градация *«жестокую, печальную и тяжёлую, нечеловеческую роль»*, гипербола *«поступков, восхваляемых половиной света»*, риторический вопрос *«Какой нужно было ему еще славы?»*, помещенный во вставную конструкцию и др. Обсуждается роль использования данных приемов в создании портрета Бонапарта.

По итогам работы над фрагментом текста можно предложить школьникам сочинение на одну из тем: «Каким увидел Наполеона на поле Бородинской битвы Л. Н. Толстой?», «Оправдывает ли Л. Н. Толстой действия Наполеона исторической целесообразностью?», «Внутренний мир Наполеона в изображении Л. Н. Толстого», «Приемы создания Л. Н. Толстым образа Наполеона», «Исторические реалии и эстетико-художественный вымысел в изображении Наполеона Л. Н. Толстым». Предметом обсуждения на уроке могут стать слова самого Л. Н. Толстого: *«Историк имеет дело до результатов события, художник – до самого факта события. ... Художник, из своей ли опытности или по письмам, запискам и рассказам, выводит свое представление о совершившемся событии, и весьма часто (в примере сражения) вывод о деятельности таких-то и таких-то войск, который позволяет себе делать историк, оказывается противуположным выводу художника. Различие добытых результатов объясняется и теми источниками, из которых и тот и другой черпают свои сведения»* [12].

Упражнение, формирующее умение различать образ автора и лирического героя, можно разработать на основе стихотворения М. И. Цветаевой «Кабы нас с тобой да судьба свела...». В произведении лирическая героиня предстает в образе самозваной кабацкой царицы. Из ее уст звучит призыв присягать новому царю, стихотворение наполнено пафосом непокорности, бунта, греха. Обращение к мотивам Смутного времени и самозванства вызвано непростыми социально-политическими условиями жизни 1916 г. Важно, чтобы при анализе стихотворного текста учащиеся осознали, что мир здесь показывается опосредовано – через переживания и душевные состояния лирической героини, ее манеру речи. Для осознания образа лирической героини как условного образа человека с собственными чертами личности и судьбой можно предложить школьникам вопросы: «От чьего имени написано стихотворение?», «Кто говорит о себе Я? К кому она обращается? Какой видится вам героиня?», «Тождественны ли понятия «создатель произведения, автор» и «лирический герой»?», «Как духовный опыт М. И. Цветаевой, система ее миропонимания и мироощущения отражаются в произведении?», «Что напоминает вам интонация стиха? Почему именно такой манерой говорения наделяет автор лирическую героиню?».

Если в тексте представлен нежизнеподобный вымысел (магия, волшебство, нереалистичные образы и т. п.), то работа над таким текстом должна приводить к осмыс-

лению источников авторской фантазии и приемов создания нереалистичного в тексте. Обратимся к примеру из романа братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу»:

*«Проснулся я от боли и увидел рядом с собою мрачного бородатого комара, который старался запустить свой толстый, как авторучка, хобот мне в икру.*

*«Брысь!» – заорал я и стукнул его кулаком по вытученному глазу.*

*Комар обиженно заурчал и отбежал в сторону. Он был большой, как собака, рыжий с подпалинами. Вероятно, во сне я бессознательно произнес формулу материализации и нечаянно вызвал из небытия это угрюмое животное».*

В данном фрагменте текста реалистичность сочетается с нежизнеподобным вымыслом: комар наделяется свойствами, ему неприписуемыми (размер, цвет, способность бегать и др.), человек – магическими способностями. Источник вымысла – вечное желание человека властвовать над силами природы и подсознательный страх встречи с непознанным и неуправляемым. Задания, которые предлагаются учащимся на основе данного текста, могут включать вопросы: «К какому жанру может относиться текст?», «Что в нем нежизнеподобно, а что соответствует реальности?», «Каким увидел герой комара?», «Найдите в тексте глаголы, обозначающие действия мистического существа. Какие из них нереалистичны?», «Какие приемы использовали авторы при описании нереалистичного внешнего облика насекомого?», «Черты каких живых существ автор перенес на комара?», «Почему в текстах с волшебством герои выглядят нереалистично?», «Какие свойства человеческого мышления способствуют созданию подобных текстов?», «Почему люди любят читать фантастические произведения?». Рекомендуем завершить работу созданием собственных текстов-миниатюр, описывающих нереальное животное и снабженных иллюстрациями. Такая работа будет способствовать формированию художественно-творческого воображения, которое, по мнению Л. В. Ясинских, наряду с эстетическим отношением к миру и человеку и развитым конвергентным и дивергентным мышлением, является важным компонентом художественно-творческого развития личности [15, с. 234]. Можно предложить школьникам познакомиться с высказыванием известного фантаста И. А. Ефремова: *«Миллиарды различных граней будущего, отраженные в сознании грядущих людей, еще не существующих, но создаваемых нашим воображением, – вот практически беспредельное поле для произведений научной фантастики»*, – и написать сочинение, в котором высказать собственное согласие или несогласие с мыслью

писателя. Другой вид творческого задания – придумать по аналогии собственный фрагмент фантастического текста, в котором описывалась бы встреча человека с мистическим. Интересной для школьников может быть и тема мечты и фантастики, воплощения идей писателей-фантастов в реальность (например, в романе Олдоса Хаксли «Дивный новый мир» (1932 г.) предвосхищены идеи ЭКО и клонирования). На эти темы школьники могут готовить сообщения, проводить исследовательские работы.

Таким образом, фикциональная природа художественного текста может стать предметом отдельного рассмотрения на уроках русского языка, литературного чтения, словесности; работа над данным качеством текста помогает осознать природу креативного человеческого сознания и стимулирует творческое воображение самих школьников. Усвоение знаний об эстетико-художественном вымысле в тексте способствует повышению эффективности работы над текстовоспринимающей и интерпретационной деятельностью школьников.

Важность учета фикциональной природы художественного текста в разработке методики формирования текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности школьников аргументирована и доказана на практике. В свете сказанного задача учителя – в процессе работы над текстом научить ребенка следующему:

1) осознавать, что художественный текст сочетает почти фактографическое описание реальности с вымыслом, допускает субъективности в трактовке автором событий и описания исторических персонажей; обобщать текстовую информацию, отделяя в ней реалистическое от плодов авторского воображения;

2) изучать мир, законы развития общества и человека, историю, психологию, читая художественный текст, но при этом

осознавать условность последних в авторском изображении;

3) видеть в художественном тексте типические черты действительности конкретной исторической эпохи и места, уметь на основе чтения такого текста выделять символы времени, анализировать и сопоставлять с культурно-историческими условиями мотивы поведения, поступки, особенности мышления придуманных автором героев, сравнивать их черты, закономерности поведения с современностью;

4) видеть за текстом автора, ценить его творческое воображение, определять истоки его интереса к тематике и проблематике созданного им текста; выявлять мотивы использования автором художественных приемов и языковых средств при создании картины мира произведения;

5) осознавать, что в художественном тексте, написанном от первого лица, это лицо может быть вымышленным, отличным от самого автора, т. е. различать автора и лирического героя, рассказчика.

Осознание фикциональной природы художественного текста школьниками совершенствует присущий их человеческой природе механизм художественного обобщения, без своевременного формирования которого, как справедливо замечает И. В. Сосновская, читатель будет лишь узнавать в тексте то, что ранее познал, и «видеть в художественных образах более или менее удачное подобие, копию действительности, что делает его слепым к миру искусства и литературы» [10, с. 118].

К перспективам исследования мы относим подбор дидактического материала и разработку системы упражнений и заданий для учащихся, способствующих формированию умений текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности школьников, в том числе нацеленных на анализ эстетико-художественного вымысла, приемов его реализации в тексте.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М. : Флинта: Наука, 2009.
2. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : метод. пособие. Томск, 2002.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 1998.
4. Кирюхина М. А. Художественный текст как единица художественной речи // Культурная жизнь Юга России. 2009. №2 (31). С. 128-130.
5. Клейменова В. Ю. Фикциональность и вымысел в тексте // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 143. С. 94-102.
6. Клейменова В. Ю. Языковые формы репрезентации реальности и вымысла в английской волшебной литературной сказке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2015.
7. Коленкур А. Мемуары. Поход Наполеона в Россию. Таллин, М. : Скиф Алекс, 1994.
8. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста. Петрозаводск : КГПУ, 2007.
9. Пищальникова В. А., Сорокин Ю. А. Введение в психоэтику. Барнаул : Алтайск. ун-т, 1993.
10. Сосновская И. В. Роль механизма художественного обобщения в развитии образного мышления читателя-школьника // Ученые записки Забайкальск. гос. ун-та. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 114-118.

11. Текст: теоретические основания и принципы анализа : учеб.-науч. пособ. / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб. : Златоуст, 2011.
12. Толстой Л. Н. Несколько слов по поводу книги «Война и мир» // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. Т. 16. М. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1955.
13. Шкловский В. Б. Материал и стиль в романе Льва Толстого «Война и мир». URL: <https://archive.org/stream/VictorShklovskyMaterialIStil/shklovsky>.
14. Шмид В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003.
15. Ясинских Л. В. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 232-236.

#### REFERENCES

1. Bolotnova N. S. Kommunikativnaya stilistika teksta: slovar'-tezaurus. M. : Flinta: Nauka, 2009.
2. Bolotnova N. S. Tekstovaya deyatelnost' na urokakh russkoy slovesnosti: metodiki lingvisticheskogo analiza khudozhestvennogo teksta : metod. posobie. Tomsk, 2002.
3. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. SPb. : Norint, 1998.
4. Kiryukhina M. A. Khudozhestvennyy tekst kak edinita khudozhestvennoy rechi// Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. 2009. №2 (31). S. 128-130.
5. Kleymenova V. Yu. Fiktsional'nost' i vymysel v tekste // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2011. № 143. S. 94-102.
6. Kleymenova V. Yu. Yazykovye formy reprezentatsii real'nosti i vymysla v angliyskoy volshebnoy literaturnoy skazke : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb, 2015.
7. Kolenkur A. Memuary. Pokhod Napoleona v Rossiyu. Tallin, M. : Skif Aleks, 1994.
8. Matyushkin A. V. Problemy interpretatsii literaturnogo khudozhestvennogo teksta. Petrozavodsk : KGPU, 2007.
9. Pishchal'nikova V. A., Sorokin Yu. A. Vvedenie v psikhopoetiku. Barnaul : Altaysk. un-t, 1993.
10. Sosnovskaya I. V. Rol' mekhanizma khudozhestvennogo obobshcheniya v razvitiy obraznogo myshleniya chitatel'ya-shkol'nika // Uchenye zapiski Zabaykal'sk. gos. un-ta. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6. S. 114-118.
11. Текст: теоретические основания и принципы анализа : учеб.-науч. пособ. / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб. : Златоуст, 2011.
12. Толстой Л. Н. Несколько слов по поводу книги «Война и мир» // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. Т. 16. М. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1955.
13. Шкловский В. Б. Материал и стиль в романе Льва Толстого «Война и мир». URL: <https://archive.org/stream/VictorShklovskyMaterialIStil/shklovsky>.
14. Шмид В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003.
15. Ясинских Л. В. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 232-236.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Доценко Елена Георгиевна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: eldot@mail.ru.

**Доценко Ирина Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: irdo@yandex.ru.

**КОНВЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** конвенциональность; условность; парадигма; организации отдыха и оздоровления детей; организационная культура; год литературы.

**АННОТАЦИЯ.** Конвенциональность в статье рассматривается не только как характеристика любого искусства, но и как особенность культуры организаций отдыха и оздоровления детей. Проводятся параллели между конвенциональностью в искусстве и в общественной жизни, причем предполагается, что степень конвенциональности еще повышается в условиях такого кратковременного объединения, как летний лагерь. Авторы статьи рассматривают различные парадигмы управления организацией и приходят к выводу, что выбор наименее условной парадигмы способствует развитию образовательного фона в детской организации. Предполагается, что организации отдыха и оздоровления должны предоставлять детям возможности не только для отдыха, но и для дополнительного образования. В качестве примеров рассматриваются программы работы летних детских лагерей Свердловской области, посвященные году литературы в Российской Федерации.

**Dotsenko Elena Georgievna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

**Dotsenko Irina Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Vocational Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

**CONVENTIONALITY IN THE CULTURE OF ORGANIZATION OF CHILDREN'S RECREATION AND REHABILITATION**

**KEYWORDS:** conventionality; convention; paradigm; organization of children's recreation and rehabilitation; organizational culture; the year of literature in Russia.

**ABSTRACT.** The article considers conventionality not only as a specific feature of any art but also as a peculiarity of the culture of organization of children's recreation and rehabilitation. The article draws a parallel between artistic conventionality and conventions in social life and argues that life in a children's summer camp is especially conventional in conditions of such a short-term formation. The authors investigate different paradigms of management of an organization and come to the conclusion that the choice of the least conventional model creates a favorable educational background in a children's summer camp. The article suggests that organization of children's recreation and rehabilitation should not only provide possibilities for recreation and rehabilitation, but should also create conditions for additional education. The theoretical propositions of the article are illustrated by the examples of organizational programs of several summer camps of Sverdlovsk region devoted to the Year of Literature in Russia.

Организационная культура – «система символических посредников, направляющих и ограничивающих активность членов организации; совокупность базовых представлений, разделяемых большинством членов организации или ее активным ядром, которые служат средством внутренней регуляции и программирования организационного поведения индивидов или группы на символическом уровне» [15, с. 120]. Культура организации может рассматриваться по отношению к любому предприятию или учреждению как постоянная или временная, сознательно выработанная или имманентная установка. В данном случае нас интересует, на каких осно-

ваниях формируется и в каком контексте существует культура организации отдыха и оздоровления детей (летних лагерей).

Современное состояние общества и западными, и отечественными социологами характеризуется как «век непрерывного образования» (lifelong learning) (см., например, Орланова А. И. Обществу знания – непрерывное образование // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 114-119.), однако поиск педагогами путей неформального привлечения детей и взрослых к знанию не всегда можно назвать продуктивным. В организациях отдыха и оздоровления детей степень «погружения в культуру» зависит от «внешних» и «внутренних» договорен-



ностей, связанных с управлением названными структурами. Очевидно, речь необходимо вести о самих парадигмах управления детским оздоровительным лагерем (ДОЛ) и возможностях их изменения или выбора.

Энциклопедический словарь определяет парадигму как «исходную концептуальную схему, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, доминирующую на определенном историческом периоде в научном сообществе» [12, с. 127]. К компонентам, составляющим схему, Т. Кун, говоря о методологии науки, относит:

- «символические обобщения», те выражения, которые используются членами научной группы без сомнений и разногласий. Эти обобщения иногда выступают как законы;

- общепринятые предписания, которые можно изобразить как убеждения в специфических моделях;

- ценности;

- «образцы», или признанные примеры [5, с. 233-240].

Обращает на себя внимание переключки терминологии, когда речь идет о культуре образовательной организации и о парадигматическом подходе к ее управлению. И в том и в другом случае как элементы концептуальной схемы можно рассматривать понимание педагогической доминанты, законы и принципы; ценностные приоритеты; методы и технологии; компетенции педагогов, реализующих методы и технологии.

Мы полагаем, что в педагогике детского лагеря можно говорить, по меньшей мере, о пяти парадигмах. Выбирая любую из них, руководители детских групп нацелены на развитие ребенка в культурно насыщенной среде. Но в разных парадигмах ставка делается на различные механизмы развития личности и культуры организации, поэтому в связи с каждой из них можно вспомнить и историю вопроса.

- Скаутская история. Скауты используют детские лагеря как одну из основных форм деятельности организации, в которой – по замыслу основателя скаутинга Р. Баден Пауэла – осуществляется «воспитание детей посредством сверстников». Воспитанию способствует целостная система – скаутский метод: обещание и законы; учеба через дело; членство в малых группах; прогрессивные и стимулирующие программы, развивающие навыки службы обществу.

- Пионерская история. В первый период своего существования (до середины 30-х гг. XX в.) советские пионерские лагеря действовали аналогично скаутским: отряд весь год готовился к лагерю-походу, или лагерью стационарному, но полностью само-

стоятельному и самостоятельному. Постепенно пионерские лагеря стали массовыми и профсоюзными – по ведомственной принадлежности. Все дети были членами пионерской организации, и это позволяло за основу программы лагеря брать положения Марша Всесоюзной пионерской организации и создавать отряды как основную структурную единицу лагеря. Педагогика пионерского / оздоровительного лагеря базируется на том, что за период проведения лагерной смены создаются временные коллективы / объединения. Совместные цели деятельности, традиции, символы и ритуалы порождают чувство общности, которое позитивно влияет на самочувствие детей в лагере.

- История дополнительного образования. Профильные лагеря, включая летние школы, обеспечивают формирование у детей компетенций в соответствии с программами дополнительного образования различной направленности, предлагая детям погружаться летом в те области знания, на которые не хватает времени зимой, либо совершенствовать полученные в учебное время навыки. Приоритет отдается неформальному образованию.

- Пост-пионерская, вернее, квазипионерская история. Большинство детских лагерей фактически управляются сегодня по принципу лагерей пионерских, только Марш юных ленинцев замещен игровым форматом: «общепринятые предписания» и «примеры» (по Т. Куну) изобретают сами педагоги, облекая эти предписания в игровой формат. Например, если тема смены «Остров лета»: то отряды – «экипажи» попадают на острова, тематически отражающие патриотическую и/или литературную направленность летнего «предписания». С позиции организационной культуры такой игровой сюжет – дополнительная условность жизнедеятельности, которая, отвлекая на себя творческие силы педагогов, оставляет без внимания реальные процессы взаимодействия.

- Социально-педагогическая история. Педагогической доминантой летних школьных колоний, появившихся в Европе в середине XIX в. и давших старт социальной педагогике, была идея поддержки детей бедных городских кварталов, их образование и этическое воспитание. Акцент делался на изменении жизненных условий: дети оказывались под опекой взрослых образованных людей вдалеке от проблемного окружения семьи и улицы. В более позднем варианте – С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко – цель работы с детьми летом была обозначена как «организация детской жизни», нормы которой вырабатывались

детьми и педагогами в совместном труде, исследованиях, творчестве и игре. Именно эта парадигма может быть ведущей и в современной массовой практике, если, развивая идеи предыдущей эпохи, видеть среди возможностей социальной педагогики поиск методов побуждения каждого человека к осмыслению и совершенствованию своего образования и культуры, на преобразование общества на гуманных основах.

Преобразовывать можно как среду летнего лагеря, так и детское сообщество, создавая почву для взаимодействия по поводу деятельности, познавательных интересов, творческих проектов. При таком подходе коллектив вожатых не обязательно состоит только из профессиональных педагогов, но, благодаря методике выявления детских интересов, можно организовать детские команды, которые сами определяют поле своей деятельности. А любой подготовленный взрослый будет советником команды, содействующим в решении возникающих проблем. Включаясь в социально-педагогическую деятельность, взрослый провоцирует процессы информального образования, в частности, через наставничество (менторинг [19]), не только приобщая ребенка к своему интересу, но и оказывая эмоциональную поддержку, и способствуя выбору деятельности и поведения. Другими словами, устанавливается как раз организационная культура, «разделяемая большинством членов организации или ее активным ядром». Если целью считать формирование такой культуры организации, которая будет давать возможность детям и педагогам и ориентироваться на культурные образцы, и влиять на них, создавать их, то важным становится вопрос, кем и как культурные ограничения установлены. Чтобы стать системой «символических посредников», культура детского лагеря как специфической «летней» организации сама должна быть кем-то принесена и опосредована. Но, чем больше посредников между человеком и культурой, тем сложнее воспринимать и интериоризировать оригинальные смыслы, преимущества и достижения. Здесь-то и встает вопрос конвенциональности как условий детского лагеря, так и форм и видов искусства, с помощью которых часто стремятся сформировать организационную «лагерную культуру».

Необходимо учитывать, что культура как таковая, по определению, искусственна, создана человеком, и ее восприятие – в отличие от природной среды – связано с этими правилами, условностями, конвенциями. Поскольку в искусстве мы неизбежно сталкиваемся с проблемой его условности, то и должны выбирать, как конвенциональ-

ность в культуре будет соотноситься с отбором средств и технологий на уровне ее донесения постижения интериоризации. По мнению А. А. Михайловой, «условность как один из способов художественного обобщения ... специфична для искусства вообще... и по праву занимает присущее ей место в системе выразительных средств» [10, с. 9]. В этом определении особенно привлекателен акцент, связанный с выбором, который, очевидно, и художник может сознательно осуществлять в пользу условности или же отказываясь от нее. В другой части своей работы о художественной условности Михайлова предлагает, однако, «различать условность сознательную и неосознанную, условность как свидетельство сравнительно высоко развитого художественного сознания и условность “по необходимости”» [10, с. 167]. Художественная условность, таким образом, оказывается также одним из способов классификации искусства и в этом сопоставима с условностями и конвенциями в других формах деятельности.

Согласно определению Михайловой, «множественная нетождественность образа произведения и объекта характеризуется понятием «первичная условность»» [10, с. 84]. В предложенном понимании «первичная условность» является обязательной, но не исключительной характеристикой искусства, поскольку «принадлежит не только произведениям искусства, но и другим изображениям» и «специфична для художественного отражения как деятельности человеческого сознания» [10, с. 94, 104]. Чувственнообразная форма освоения мира, таким образом, изначально связана с условностью или, во всяком случае, с «первичной» условностью. Уместно процитировать Ю. М. Лотмана: «объективно искусство всегда тем или иным способом отражает явления жизни, переводя их на свой язык» [8, с. 269].

Ф. Т. Мартынов предлагает несколько иную (по сравнению с «первичной условностью») конкретизацию термина: «Условность искусства в широком смысле этого слова является определенными способами перевода явлений действительности из их естественной и социальной формы существования в сферу эстетических значений, в образную ткань художественных произведений» [9, с. 88]. В определении Мартынова интересно не столько неизбежное при данном подходе противопоставление «социальных форм существования» «эстетическим значениям», сколько более чем логичное противопоставление «искусственного» и «естественного». Итак, пытаясь идентифицировать условность как базисную форму функционирования искусства, исследователи приходят к очевидно парадок-

сальным дефинициям, стремящимся выявить естественное в искусстве («безыскусное искусство») и безусловное в условном. Если «искусственное» в искусстве нельзя отменить, то имеет ли смысл делать более «естественной» его адаптацию в культуре детской организации? Текущий год, проходящий в нашей стране под знаком Литературы, поставил перед педагогами ДОЛ задачу разработки смен, ориентированных на приобщение детей к чтению и на повышение роли литературы в жизни детей. Однако, воспринимая как единственную «игровую», «пост-пионерскую» парадигму педагогики детского лагеря, руководители многих ДОЛ создавали проекты организации жизнедеятельности в год литературы, прежде всего, на уровне игровых сюжетов.

Так, в программе одного из детских оздоровительных учреждений Свердловской области задачи смены и способы их решения формулируются следующим образом: «Задача педагогов сегодня – сделать все возможное, чтобы заинтересовать ребенка чтением. Увлечь возможностью раскрытия тайн известных книг. А что может вызвать интерес?

В первую очередь – какая-то тайна. Особенностью смены будет то, что на протяжении всей смены дети будут искать пропавшую библиотеку Ивана Грозного. Тайна ее исчезновения является одной из самых загадочных в мировой истории. Каждый день смены – открытие нового имени.

Традиционные для лагеря мероприятия пройдут в необычной форме. Например, в День Тургенева мы читаем его произведения, проводим конкурс «Тургеневская барышня», в День Дикенса мы изучаем этикет. Традиционные вертушки пройдут в день знакомства с Томом Соьером: как он, ищем пути выхода из лабиринтов и необычных ситуаций» (Программа летней оздоровительной кампании – 2015 Детского загородного оздоровительного лагеря «Заря», г. Асбест).

Привлекательно стремление педагогов в рамках данного проекта познакомить детей с различными произведениями, не только, «повторяя» школьную программу, но и расширяя литературные «горизонты» воспитанников. Однако, разработчики программы вряд ли догадываются, насколько они усложняют себе задачу повышением уровня условности, добавляя один игровой формат к другому. Будет ли отрефлексировано на этапах игры, почему в условной библиотеке Ивана Грозного условно могут (или не могут) оказаться тома Тургенева, Дикенса или Марка Твена? По замыслу педагогов, «игра в Тома Соьера» может сделать книгу более понятной («дети настроены на игру», счита-

ют руководители ДОЛ), но более «естественным» роман М. Твена не станет. Кроме того, историческая эклектика и выбор для игры, а не для чтения каждый день смены новой книги вряд ли будет способствовать личностному приобщению к литературному наследию и выработке единой организационной культуры.

Когда мы говорим об «естественности» того или иного произведения искусства, мы воспринимаем само выражение как идиому – тоже «условность», но уже на языковом уровне. Усложнение уровней восприятия искусства за счет дополнительных «летних» форматов и конвенций можно, вероятно, сравнить с градацией самих видов условности в искусстве. Хотя искусство в целом и не может существовать вне условности первого ряда, а «первичная» условность и есть отличие между природой и созданием рук человеческих, даже «первичную условность» в работах, посвященных этой проблеме, стремятся подвергнуть дальнейшей классификации. О. В. Шапошникова, например, разграничивает две разновидности первичной условности:

– отражение в общефилософском смысле – «как следствие бытия образа в материале чувственного воплощения». Это и есть безусловная условность

– временная – не материала, а художника... «Первичная условность художественных средств» [13, с. 8, 10].

В относительно недавней работе Е. Н. Ковтун градация уровней условностей доведена до четырех – «первичной» условности и не менее двух – вторичной [4, с. 39-40]. Каждому виду искусства, как уточняет Ковтун, присущ определенный «набор средств выразительности» [4, с. 13]. Разговор о различных типах подражания / мимеса в связи с конвенциями в искусстве вполне закономерен, но сравнивать условность одного вида искусства с другим, пытаясь найти более или менее условную его разновидность, представляется достаточно проблематичным: «Законы художественного изображения вытекают из природы того искусства, в котором предмет получает свое воплощение» [1, с. 34]. Переводя литературное произведение на язык другого искусства (если игру в выше изложенном проекте понимать как театрализацию), мы, соответственно, уходим от первоисточника и его «законов». Само по себе такое движение между видами искусства вовсе не подлежит осуждению и может оказаться полезным и занимательным, но создает условность второго ряда, а не некое упрощение в пользу «естественности».

Поскольку, «по Ф. де Соссюру, любой словесный знак условен... Именно благода-

ря конвенциональности знака, – отмечает Ю. М. Лотман, – он делается аккумулятором культуры» [8, с. 221]. И. Ликинская, развивая идеи той же школы, «исходит из того, что условность в искусстве является основой его апперцепции, т. е. такого понимания, на которое накладывается предшествующий опыт воспринимающего. Можно что-то понять, только зная существующие коды репрезентации. Отсюда проблема условности в искусстве тесно связана с проблемами семантики и герменевтики, и поэтому должна быть рассмотрена в рамках семиотической парадигмы. Последняя определяет условность в искусстве как способность знаковых систем выражать одно и то же содержание разными структурными средствами» [6, с. 4]. Размышления, предложенные в данной работе, подводят к понятию кодирующей нормы, которое вполне можно использовать по отношению к любым формам «адаптации» литературы, равно как и к «символическим посредникам» организационной культуры: «Обычно условность как усвоенный код ... репрезентации не замечается зрителем и тогда выступает в качестве некой общепринятой нормы» [6, с. 5].

Взгляды Ю. М. Лотмана логично перекликаются с размышлениями У. Эко о культуре и условности, о *синтаксисе* и семантике жестов и действий, которые сами по себе уже квалифицируются как язык [18, с. 101-110]. Структуралистская мысль в целом и сами конвенции воспринимают как «усвоенные коды репрезентации»: «В наиболее емком смысле, принято в структуралистской критике, все литературные произведения, вне зависимости от видимой реалистичности, создаются в соответствии с литературными конвенциями, или «кодами», – жанра, сюжета, характеров, языка и т. д., которые читатель *натурализует*, ассимилируя к существующим дискурсивным практикам» [16, с. 37]. Возможности семиотического подхода действительно помогают разобраться в своеобразии кодов и парадигм, особенно если учесть, что парадигматика существует и на уровне системного изучения языка и опирается на теорию Ф. де Соссюра [7, с. 366].

Что касается соотношения терминов «условность» и «конвенция», то сферы не только распространения, но и самого понимания концептов совпадают не полностью, тем более, что некоторые коннотации английского «convention» в современном русском соответствуют именно «конвенции» («договор», «собрание»). Английский концепт достаточно емкий, судя по словарному определению. **Convention: 1 a** : agreement, contract **b** : an agreement between states for

regulation of matters affecting all of them **c** : a compact between opposing commanders especially concerning prisoner exchange or armistice **d** : a general agreement about basic principles or procedures; *also* : a principle or procedure accepted as true or correct by convention; **2 a** : the summoning or convening of an assembly **b** : an assembly of persons met for a common purpose; *especially* : a meeting of the delegates of a political party for the purpose of formulating a platform and selecting candidates for office **c** : the usually state or national organization of a religious denomination; **3 a** : usage or custom especially in social matters **b** : a rule of conduct or behavior **c** : a practice in bidding or playing that conveys information between partners in a card game (as bridge) **d** : an established technique, practice, or device (as in literature or the theater) [20, с. 292].

Кажущийся большим разброс значений в английском варианте, на самом деле, обманчив, потому что конвенциональность в искусстве объясняется только третьим значением слова и отдельно обозначена пунктом 3d): «Установленная техника, практика или приемы (как в литературе или театре)». В данном значении «конвенция» синонимична «художественной условности», за другими значениями английского концепта эстетическая маркированность не закреплена и использовать его можно по отношению к организации самых разных мероприятий. В связи с организацией жизни и организационной культурой ДОЛ конвенциональность кажется понятием более предпочтительным, чем «условность», сохраняющая на бытовом уровне негативные оттенки коннотаций, восходящих к «общепринятой, хотя и ненужной системе правил».

Конвенция разрабатывается на каждом этапе существования литературы, но и на каждом этапе летней смены, если педагоги (не слишком ли часто?) меняют «правила игры». Определение именно конвенции, а не условности дано у В. Б. Шкловского: «Конвенция – это условия взаимоотношения структур, которые автор невольно заключает между собой и теми, кому он делает сообщения, и иногда теоретически осознается». [14, с. 64]. Изменение договоренностей в достаточно общем плане тоже рассматривается В. Б. Шкловским в его работе «О конвенциях». По Шкловскому, «каждое художественное построение требует навыка для восприятия построения, понимания конвенции между зрителем и автором произведения» [14, с. 542]. Конвенциональность понимается как условия существования произведения в рамках того или иного культурного пространства; «чужая» (например, инациональная конвенция) может оказаться читателю или зрителю непо-

нятной. Те или иные «правила» создания и восприятия произведений культуры вырабатываются каждой эпохой, «идет не столько преодоление условностей, сколько смена условностей; смена систем, расширяющих свои возможности» [14, с. 547].

Вернемся к программам детских лагерей в «год литературы». Пример повышенной конвенциональности, или «театрализации жизни» (по Ю. Лотману), находим еще в одной организации отдыха и оздоровления. «На четвертой смене каждому отряду путем жеребьевки присваивается имя отдельного писателя. В соответствии с этим именем оформляется отрядный уголок, подготовка к отрядным и общелагерным мероприятиям тоже учитывает эту направленность. В начале смены на линейке открытия ребята надевают костюмы тематических героев, по произведениям того писателя, имя которого носит отряд. Вместе с жюристами, которые управляют сказочными кораблями, отряды отправляются на литературный съезд великих писателей. Но ребятам объясняют, что на съезде писателей потерялась волшебная лампа, которая приносила писателям вдохновение и помогала создавать их замечательные произведения. Поэтому ребята из лагеря на своих сказочных кораблях поплывут искать лампу, чтобы спасти от уныния, потерянного света и радости писателей, которые попросили их о помощи.

На протяжении смены ребята окажутся в удивительной атмосфере путешествия. Каждый отряд – это отдельный экипаж, членами которого являются дети. Они придумают характерные для героев литературных произведений традиции, культуру, языки и во время плавания в мир Сказок посетят другие экипажи» (Комплексная программа работы детского оздоровительного комплекса «Антоновский», Н. Тагил). Обратим внимание на последнее предложение и установку «они придумают». Оказывается, договоренность (конвенцию) можно не только утвердить в собственном коллективе по аналогии с литературными героями, но даже «придумать для» самих героев. Понятно, что за «путешествиями» и «лампами» никто уже не вспомнит о книгах, ни тех, которые не написали впавшие в уныние писатели, ни даже о тех, которые школа традиционно рекомендует читать летом «по списку».

В данном случае несогласие вновь вызывает не игра сама по себе, если в рамках избранной управленческой парадигмы игра представляется педагогам единственной важной составляющей культуры детской организации, но то, что игрой пытаются заменить любые другие способы культуроприоб-

ретения, и количество надстраиваемых одна над другой (действительно, совершенно ненужных) конвенций не дает возможность не только их принять и интериоризировать, но даже понять и запомнить.

Сама по себе театральность (театральная игра) всегда была средством повышения роли и степени условности – не только на сцене, но и в обществе. Поэтому сопоставление социума и театра проводилось неоднократно и в настоящее время вновь оказывается чрезвычайно актуальным: театральность воспринимается как символ культуры конца XX, а теперь уже и начала XXI веков. Конвенциональность общественной жизни приводит к некой тотальной параллели между социумом и театром. И то, и другое можно противопоставить природе, а искусственность существует по определенным законам. Однако Э. Бернс в работе, направленной на всестороннее изучение проблемы, ставит театральность в зависимость от социально востребованной театральности в обществе: набор условностей всегда общий, но время выводит на сцену то одни, то другие. Если повышенная условность (конвенциональность) необходима для ускоренного формирования организационной культуры в летний период, то, вероятно, не нужно дополнительно усиливать условность летнего объединения детей всевозможными играми и т.п. Достаточно разработанных коллективно взрослыми и детьми правил общежития, возможно, символов, своих песен и даже книг, написанных детьми на темы, им близкие. И те руководители организаций отдыха и оздоровления детей, которые восприняли год литературы не как очередное погружение в фэнтези, нашли много методов естественного приобщения детей к книге, например, через понятные и актуальные для современной молодежи модели общения: «В течение всей смены будет реализовано движение буккроссинг, где участники могут обменяться прочитанными книгами с другими ребятами и поделиться своими впечатлениями о них, а также создать электронный читательский дневник в социальной сети «ВКонтакте» (Образовательно-оздоровительная программа Загородного оздоровительного лагеря «Лесная сказка», г. В. Салда).

В детском оздоровительном лагере «Бригантина» для чтения каждому отряду предложили сборник произведений уральских писателей. Дети, заинтересовавшиеся книгой, не только прочли ее, но и подготовили уже по результатам чтения квесты, викторины, связанные с конкретными сюжетами рассказов и повестей. Кроме того, в лагере был организован «Литературный салон» с «живой музыкой» – известные стихи исполнялись под импровизированный аккомпанемент подростка-гитариста. Дети,

которых в «Бригантину» привели книги о морях и морских странствиях, объединились в группу и регулярно собирались в библиотеке, обсуждая любимые литературные сюжеты.

Как продуктивный вид деятельности игру в рамках социально-педагогической парадигмы характеризуют руководитель и библиотекарь оздоровительного лагеря «Прометей»: «В библиотеке работает «Интеллект-клуб», где проводятся литературные викторины, посвященные знаменательным датам, настольные интеллектуальные игры, такие как вертолина «Эрудит», «5х5», «Ход конем», «Что? Где? Когда?». Как правило, за основу берется известная игра, например, «Что? Где? Когда?». В течение смены дети сами делают игру интереснее, дополняя ее новыми деталями, правилами, иногда меняя оформление игры. Задача библиотекаря, наблюдая за детьми, подметить эти изменения и внести в официальные правила игры. Каждый сезон в «Кладовой мудрости» – новая игра.

Летом 2014 г. в библиотеке запущена интеллектуальная игра «Эрудит», ориентированная на «живое» общение детей и соревновательный дух. Игра проводится в несколько туров: отборочно-очный (из каждого отряда, путем выявления уровня общего кругозора, отбираются по 5 человек, которые составляют команду), полуфинал (командная игра), финал, а также индивидуальный тур (каждый борется за звание самого эрудированного ребенка «Прометей»). Игра проводится в течение всей смены, с интервалами для подготовки участников к следующему туру» [3, с. 80].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. М. : Искусство, 1968–1973. Т. 1.
2. Карлеф Б., Левингссон Ф. Х.. Менеджмент от А до Я. Концепции и модели. СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2006.
3. Катаева Н. В., Горбунова О. А. Образовательные возможности летнего детского лагеря // Образование и детский отдых : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. Екатеринбург : изд. дом Дубровских, 2015. С. 78–80.
4. Ковтун Е. Н. Типы и функции художественной условности в европейской литературе первой половины XX в. : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
5. Кун Т. С. Структура научных революций / Пер. с англ. И. З. Налетова. М. : Прогресс, 1975.
6. Ликинская И. С. Проблема условности в искусстве (на материале современного российского кино) : дис. ... канд. филос. наук. М., 2001.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990.
8. Лотман Ю. М. Избр. ст. : в 3 т. Таллинн : Александра, 1992–1993. Т. 1.
9. Мартынов Ф. Т. Магический кристалл: Эстетическое восприятие и условность в искусстве. Свердловск : Сред.-Уральск. кн. изд-во, 1971.
10. Михайлова А. А. О художественной условности. М. : Мысль, 1970.
11. Орланова А. И. Обществу знания – непрерывное образование // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 114–119.
12. Терра-Лексикон: Иллюстрированный энциклопедический словарь. М. : ТЕРРА, 1998.
13. Шапошникова О. В. Об условности в искусстве // Филология. Вып. 5. 1976. С.6–19.
14. Шкловский В. Б. Тетива. О несходстве сходного // Шкловский В. Б. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3. М. : Художественная литература, 1974. С. 465–788.
15. Щербина В. В. Социальные теории организации : словарь. М. : ИНФРА-М, 2000.
16. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. Orlando : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 1985.

Резюмируя, можно вновь повторить, что разного рода представления и ролевые игры способны воздействовать на создание организационной культуры самым положительным образом. Но излишняя конвенциональность может оказаться деструктивной и демонстрировать скорее кризис культуры, чем ее рост. Так, основоположники *performance studies* последних десятилетий XX века Э. Гофман и В. Тернер расходятся в понимании тотальности «театральной игры» в жизни: «Социологический» подход Э. Гофмана утверждает вездесущность актерского исполнения («представления») в любой человеческой деятельности; «антропологическая» линия В. Тернера рассматривает фазы возрождения театральности в эпоху социальных кризисов [17, с. 484]. По определению Ю. М. Лотмана, эпоха театральности характеризуется, когда «специфические формы сценичности уходят с театральной площадки и подчиняют себе жизнь» [8, с. 274]. Являясь, таким образом, «областью моделей и программ» [8, с. 274] для общественной жизни, конвенциональные формы деятельности должны анализироваться и отслеживаться в организации, где педагоги не хотели бы отказываться от своей роли в формировании ее культуры. Тогда не лишней окажется и еще одна формула, связанная с заголовочным комплексом данной статьи: «Культура организации состоит из ценностей, явно или неявно выраженных стандартов, которые возникли благодаря сильным личностям или в результате целенаправленной работы по развитию» [2, с. 168].

17. Carlson M. Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey, from the Greeks to the Present. Ithaca and London : Cornell University Press, 1993.
18. Eco U. The Limits of Interpretation. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1990.
19. Spencer R., Rhodes J. Growth promoting relationships with children and youth // New Directions for Youth Development. 2014. № 144. P. 59-72.
20. Webster's Dictionary of English Usage. Springfield, Massachusetts : Miriam Webster. Inc., 1989.

#### REFERENCES

1. Gegel' G. V. F. Estetika : v 4 t. M. : Iskusstvo, 1968-1973. T. 1.
2. Karlef B., Levingsson F. Kh.. Menedzhment ot A do Ya. Kontseptsii i modeli. SPb. : Stokgol'mskaya shkola ekonomiki v Sankt-Peterburge, 2006.
3. Kataeva N. V., Gorbunova O. A. Obrazovatel'nye vozmozhnosti letnego detskogo lagerya // Obrazovanie i detskiy otdykh : mat-ly mezhtregion. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg : izd. dom Dubrovskikh, 2015. S. 78-80.
4. Kovtun E. N. Tipy i funktsii khudozhestvennoy uslovnosti v evropeyskoy literatury pervoy poloviny XX v. : dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2000.
5. Kun T. S. Struktura nauchnykh revolyutsiy / Per. s angl. I. Z. Naletova. M. : Progress, 1975.
6. Likinskaya I. S. Problema uslovnosti v iskusstve (na materiale sovremennogo rossiyskogo kino) : dis. ... kand. filos. nauk. M., 2001.
7. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. V. N. Yartseva. M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1990.
8. Lotman Yu. M. Izbr. st. : v 3 t. Tallinn : Aleksandra, 1992-1993. T. 1.
9. Martynov F. T. Magicheskiy kristall: Esteticheskoe vospriyatie i uslovnost' v iskusstve. Sverdlovsk : Sred.-Ural'sk. kn. izd-vo, 1971.
10. Mikhaylova A. A. O khudozhestvennoy uslovnosti. M. : Mysl', 1970.
11. Orlanova A. I. Obschestvu znaniya – nepreryvnoe obrazovanie // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2011. №2. S. 114-119.
12. Terra-Leksikon: Illyustrirovanny entsiklopedicheskiy slovar'. M. : TERRA, 1998.
13. Shaposhnikova O. V. Ob uslovnosti v iskusstve // Filologiya. Vyp. 5. 1976. C.6-19.
14. Shklovskiy V. B. Tetiva. O neskhodstve skhodnogo // Shklovskiy V. B. Sobranie sochineniy : v 3 t. T. 3. M. : Khudozhestvennaya literatura, 1974. C. 465-788.
15. Shcherbina V. V. Sotsial'nye teorii organizatsii : slovar'. M. : INFRA-M, 2000.
16. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. Orlando : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 1985.
17. Carlson M. Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey, from the Greeks to the Present. Ithaca and London : Cornell University Press, 1993.
18. Eco U. The Limits of Interpretation. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1990.
19. Spencer R., Rhodes J. Growth promoting relationships with children and youth // New Directions for Youth Development. 2014. № 144. P. 59-72.
20. Webster's Dictionary of English Usage. Springfield, Massachusetts : Miriam Webster. Inc., 1989.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 37.025  
ББК Ю933.6-41+44в

ГСНТИ 14.01.77

Код ВАК 05.13.10

**Маслак Анатолий Андреевич,**

доктор технических наук, профессор, заведующий лабораторией объективных измерений, филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани; 353560, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, д. 200; e-mail: anatoliy\_maslak@mail.ru.

**Рыбкин Алексей Дмитриевич,**

магистрант, филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани; 353560, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, д. 200; e-mail: aleksrybk@yandex.ru.

**МОНИТОРИНГ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ  
В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** любознательность; креативность; качество опросника; мониторинг; измерение латентных переменных; модель Раша.

**АННОТАЦИЯ.** Цель исследования заключается в проведении мониторинга уровня развития любознательности учеников пятых классов в результате реализации программы формирования креативности. Актуальность этого исследования обусловлена тем, что любознательность является важным компонентом креативности. Исследование проводилось в рамках теории измерения латентных переменных на основе модели Раша. Показано, что опросник обладает хорошей дифференцирующей способностью и соответствует уровню любознательности учеников. Измерение любознательности учеников на линейной шкале позволяет количественно оценить эффективность программы формирования креативности. В результате реализации программы формирования креативности уровень любознательности учеников увеличился. Результаты ANOVA показали, что уровень любознательности девочек увеличился в большей степени, чем уровень любознательности мальчиков. Предполагается, что программа формирования креативности оказалась более интересной для девочек, чем для мальчиков. Поэтому программа формирования креативности должна быть разработана – она должна быть интересной не только для девочек, но также и для мальчиков.

**Maslak Anatoly Andreyevich,**

Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of Laboratory of Objective Measurements, Slavyansk-na-Kubani Branch of Kuban State University, Slavyansk-na-Kubani, Kubanskaya str., 200, Russia.

**Rybkin Aleksey Dmitrievich,**

Master's Degree Student, Slavyansk-na-Kubani Branch of Kuban State University, Slavyansk-na-Kubani, Kubanskaya str., 200, Russia.

**MONITORING OF PUPILS' CURIOSITY WITHIN THE FRAMEWORK  
OF CREATIVITY FORMATION PROGRAM**

**KEY WORDS:** curiosity; creativity; quality of questionnaire; monitoring; measurement of latent variables; the Rasch model.

**ABSTRACT.** The investigation purpose is monitoring of a level of imagination of pupils of the fifth classes as a result of implementation of the creativity formation program. The urgency of this research is caused by the fact that curiosity is an important component of creativity. The research was conducted within the framework of the theory of measurement of latent variables based on the Rasch model. It is shown, that the questionnaire possesses good differentiating ability and corresponds to the level of pupils' curiosity. Measurement of pupils' curiosity on the linear scale allows quantitatively evaluate the efficiency of the creativity formation program. As a result of implementation of the creativity formation program, the level of pupils' curiosity has increased. Results of ANOVA have shown that level of girls' curiosity has risen more, than the level of boys' curiosity. It is supposed that the creativity formation program has appeared to be more interesting for girls than for boys. So the creativity formation program should be improved and perfected – it should be interesting not only for girls, but also for boys.

Рассмотрение тематики развития креативных способностей учащихся продиктовано современным этапом развития системы образования и общества. Сегодня нецелесообразно учить человека делать работу, которую можно заменить машинным трудом. В связи с этим особое внимание уделяется развитию творческого и креативного мышления.

Исследованием сущности креативности, способов ее измерения и развития занимаются многие отечественные и зарубеж-

ные ученые [1; 2; 6-15; 17]. Прежде всего, необходимо отметить работы Р. А. Бегетто [14] и А. И. Старко [17], которые внесли большой вклад в развитие как теории, так и практики креативного обучения.

Любознательность является важной составляющей креативности и в значительной степени определяет саму креативность [9; 10]. Поэтому измерение и мониторинг уровня развития любознательности школьников является актуальной задачей. Цель данной работы – мониторинг уровня развития



любопытности как аспекта креативности школьников в результате реализации программы формирования креативности. Эта программа, разработанная А. Д. Рыбкиным, была реализована в пятых классах школы МБОУ СОШ № 39 Трудобеликовского Красноармейского района Краснодарского края на уроках географии и истории [8].

Для достижения данной цели необходимо измерить на линейной шкале уровня развития любознательности школьников

как до, так и после реализации программы, провести многофакторный дисперсионный анализ эффективности разработанной программы формирования креативности для развития любознательности школьников.

В качестве измерительного инструмента для оценки уровня любознательности школьников использовался тот же опросник, что и до реализации программы формирования креативности [9]. Индикаторы этого опросника представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Опросник для измерения любознательности школьников**

№	Индикаторы
1	Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше
2	Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю
3	Мне нравится заниматься чем-то новым
4	Я люблю заводить новых друзей
5	Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди
6	Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать
7	Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы
8	Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть
9	Интересно братья за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы
10	Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают
11	Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них
12	Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых другие люди не задумываются

Школьник выбирает один из возможных вариантов ответа в зависимости степени своего согласия с высказыванием: 3 – в основном верно, 2 – отчасти верно, 0 – неверно, 1 – не могу решить. Ответы на вопрос 7 были инвертированы по условию теста.

В качестве респондентов выступили ученики тех же трех классов МБОУ СОШ № 39, что и до проведения эксперимента. В первом опросе, проводившемся в начале учебного года, приняли участие 74 человека, а в повторном опросе в конце года – 80. Результаты первого опроса были приведены в [6], результаты второго опроса представлены в табл. 2.

Измерение любознательности проводилось в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша [5]. Этот метод хорошо зарекомендовал себя при решении задач в социальных системах [3-6; 16].

Первоочередной задачей при измерении латентной переменной является оценка качества измерительного инструмента. Данная задача решалась на основе критерия Хи-квадрат. Критерии и способ выполнения их проверки подробно описаны в [5]. Оказалось, что эмпирический уровень значимости статистики Хи-квадрат превосходит номинальное значение 0,05, что свидетельствует о совместимости набора индикаторов, а значит, и о его пригодности для измерения латентной переменной.

Статистические характеристики индикаторов представлены в табл. 3. Индикаторы в этой таблице упорядочены (второй стол-

бец) по их месторасположению (оценке) на шкале «любопытность» – от наименьшего значения (-0,320 логит) к наибольшему (+0,441 логит). В третьем столбце представлена точность оценки местоположения индикаторов (стандартная ошибка), в четвертом и пятом столбцах представлены значения статистики Хи-квадрат и эмпирический уровень значимости этой статистики.

Как видно из табл. 3, все значения индикаторов, за исключением № 8 и № 9, имеют уровень значимости больший, чем 0,05. Но и эти индикаторы адекватны модели измерения на уровне 0,02. Поэтому можно сделать вывод, что все индикаторы совместимы, и этот набор индикаторов можно рассматривать как инструмент для измерения любознательности школьников.

Интересно рассмотреть отличительные индикаторы:

- самый «легкий» индикатор, который лучше других дифференцирует школьников с низким уровнем любознательности;
- самый «трудный» индикатор, дифференцирующий учеников с высоким уровнем развития любознательности;
- индикатор, наиболее адекватный модели измерения;
- индикатор, наименее адекватный модели измерения.

Лучше всего поведение индикаторов отображают характеристические кривые, показывающие зависимость значения индикатора от измеряемой латентной переменной.

Таблица 2

**Фрагмент результатов опроса школьников после реализации программы формирования креативности школьников**

Школьник	Класс	Пол	Индикаторы											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5а	М	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3
2	5а	Ж	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	5а	Ж	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2
4	5а	Ж	3	3	2	2	3	3	1	3	2	3	3	3
5	5а	М	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3
6	5а	М	3	2	0	2	3	3	2	3	2	3	2	3
7	5а	Ж	3	2	3	3	1	3	1	3	3	3	1	2
8	5а	М	3	3	0	0	2	0	0	3	3	3	2	3
9	5а	Ж	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	0	1
10	5а	М	1	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3
11	5а	Ж	2	0	0	1	0	3	1	3	1	2	2	2
12	5а	М	2	3	2	2	3	3	0	3	0	0	3	3
13	5а	Ж	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3
14	5а	Ж	3	2	3	3	2	1	0	3	3	3	3	3
15	5а	Ж	2	3	3	1	2	3	0	3	3	3	3	3
16	5а	М	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
17	5а	М	3	3	2	2	1	2	0	2	2	3	2	3
18	5а	М	2	2	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
19	5а	М	3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2
20	5а	М	2	0	1	3	0	1	0	1	1	0	0	0
21	5а	М	3	2	3	3	1	1	0	1	3	3	0	3
22	5а	М	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23	5а	М	1	0	3	3	1	1	2	3	3	0	3	1
24	5а	М	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3
25	5а	Ж	2	3	3	2	1	3	3	0	3	0	1	2
26	5а	М	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
27	5а	М	3	3	0	3	1	3	3	3	3	3	3	3
28	5а	Ж	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	0	3
29	5б	М	1	2	2	2	1	1	3	3	2	1	3	1
30	5б	Ж	2	2	2	0	1	2	1	3	3	2	0	0
31	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
32	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
33	5б	М	3	3	3	3	3	0	1	3	3	3	3	3
34	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	2
35	5б	М	1	1	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1
36	5б	М	2	2	3	2	1	3	3	0	2	3	2	2
37	5б	М	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	2	1
38	5б	М	0	0	2	2	0	2	1	2	2	2	0	0
39	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3
40	5б	Ж	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3
41	5б	М	0	2	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3
42	5б	Ж	2	0	3	3	2	3	0	3	3	3	3	0
43	5б	М	0	0	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2
44	5б	М	3	2	3	3	2	3	0	3	3	0	3	0
45	5б	М	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3
46	5б	М	3	0	3	2	2	3	1	4	3	3	3	3
47	5б	Ж	3	2	2	3	1	3	2	3	1	3	1	0
48	5б	Ж	3	3	1	3	3	3	0	3	3	3	3	0
49	5б	М	3	2	3	3	0	3	1	3	3	3	3	1
50	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
51	5б	М	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3
52	5б	М	3	3	3	3	2	3	1	3	1	0	1	3
53	5б	М	3	3	3	3	1	3	3	0	3	3	3	3
54	5б	М	2	3	2	3	3	1	1	2	0	0	3	3
55	5б	Ж	2	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3
56	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0
57	5б	М	3	2	3	0	3	0	3	3	0	3	0	3
58	5б	М	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	0	3
59	5б	Ж	3	3	3	3	3	0	1	2	2	3	3	0
60	5б	М	3	3	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3
61	5б	М	0	3	3	2	3	2	3	0	0	0	3	2
62	5б	Ж	2	3	3	0	2	3	3	0	0	0	3	2
63	5б	Ж	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3
64	5б	М	2	3	3	0	3	3	1	3	3	3	3	0
65	5б	М	3	2	2	2	2	2	0	3	0	3	3	2
66	5б	Ж	0	3	3	3	3	1	1	3	1	0	3	3
67	5б	М	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3
68	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
69	5б	Ж	3	2	3	2	2	2	0	3	3	3	2	2
70	5б	Ж	3	3	3	3	3	2	0	3	3	3	2	2
71	5б	Ж	3	3	2	0	3	2	0	3	3	3	3	3
72	5б	Ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0
73	5б	М	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3
74	5б	М	2	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	0
75	5б	Ж	2	3	3	2	0	3	1	3	3	3	3	3
76	5б	М	3	2	3	0	2	3	1	2	2	0	2	0
77	5б	М	0	3	0	0	0	0	1	2	0	0	2	2
78	5б	Ж	2	3	3	3	2	2	0	2	3	2	2	3
79	5б	М	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	0	3
80	5б	М	2	3	3	3	2	2	2	3	1	0	2	2

Таблица 3

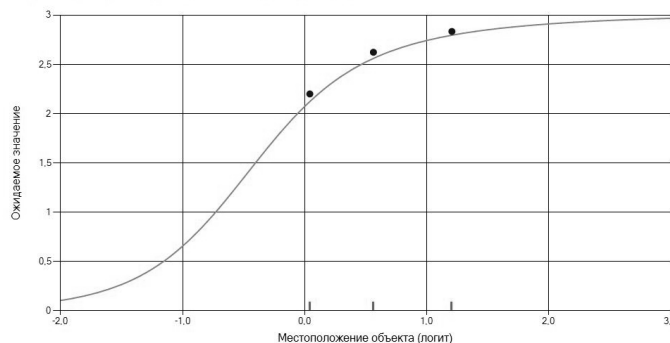
**Статистическая характеристика индикаторов**

Номер индикатора	Оценка индикаторной (логит)	Стандартная ошибка (логит)	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
7	0,441	0,081	0,115	0,943
5	0,317	0,078	2,188	0,334
10	0,134	0,076	2,575	0,275
11	0,102	0,079	4,494	0,105
12	0,087	0,081	2,536	0,281
6	-0,047	0,084	1,617	0,445
4	-0,062	0,084	3,212	0,200
8	-0,114	0,085	7,011	0,030
2	-0,153	0,092	1,140	0,565
9	-0,164	0,088	7,181	0,027
1	-0,221	0,095	2,875	0,237
3	-0,320	0,100	1,429	0,489

**Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наименьший уровень любознательности.** Таким индикатором является № 3

«Мне нравится заниматься чем-то новым». Характеристическая кривая индикатора изображена на рис. 1.

Номер: 3 Индикатор: 11 Оценка: -0,320 Хи-кв.: 1,429 P(Хи-кв.): 0,489 N=154



**Рис. 1. Характеристическая кривая для индикаторной переменной № 3 «Мне нравится заниматься чем-то новым»**

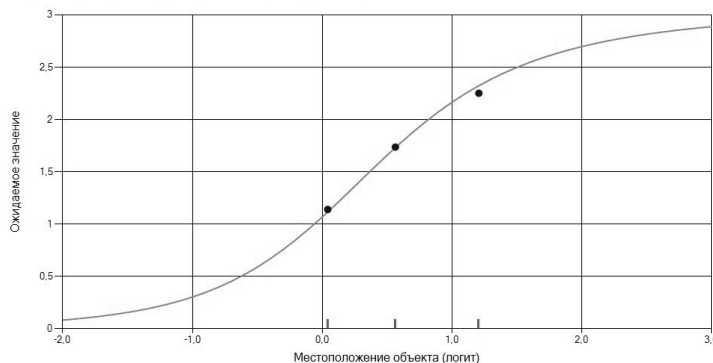
Структура данного рисунка с характеристической кривой, как и других аналогичных рисунков, подробно рассмотрена в [1].

Данный индикатор лучше других дифференцирует учеников с низким уровнем любознательности, это подтверждают низкие значения оценки данного индикатора (-0,320 логит).

**Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наибольший уровень сформированности**

**любознательности.** Самый высокий уровень любознательности характеризует индикаторная переменная № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы». Это значит, что данная индикаторная переменная позволяет лучше других дифференцировать школьников с высоким уровнем любознательности. Характеристическая кривая данной переменной представлена на рис. 2.

Номер: 7 Индикатор: 28 Оценка: 0,442 Хи-кв.: 0,116 P(Хи-кв.): 0,944 N=154



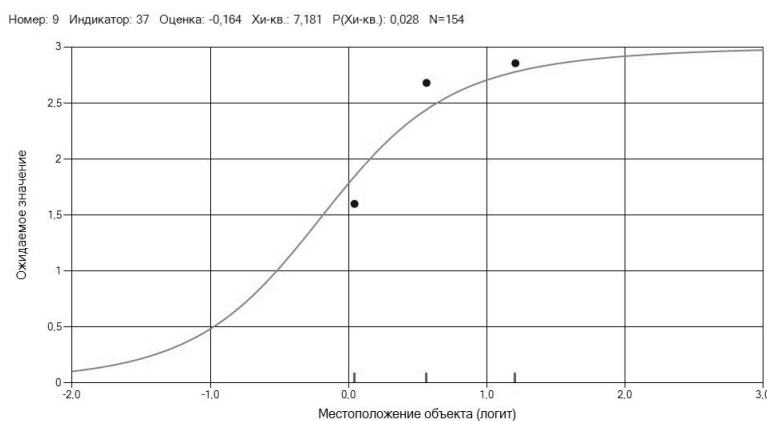
**Рис. 2. Характеристическая кривая для индикатора № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы»**

**Характеристическая кривая индикатора, наиболее адекватного модели измерения.** Наиболее адекватным модели измерения является индикатор № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы»

На рис. 2 отчетливо видно, что экспериментальные точки практически совпадают с графиком теоретической кривой, этот факт также подтверждает высокое значение

уровня значимости статистики Хи-квадрат (0,944).

**Характеристическая кривая индикатора, наименее адекватного модели измерения.** Наименее адекватной модели измерения является индикатор № 9 «Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы». Характеристическая кривая этой переменной изображена на рис. 3.



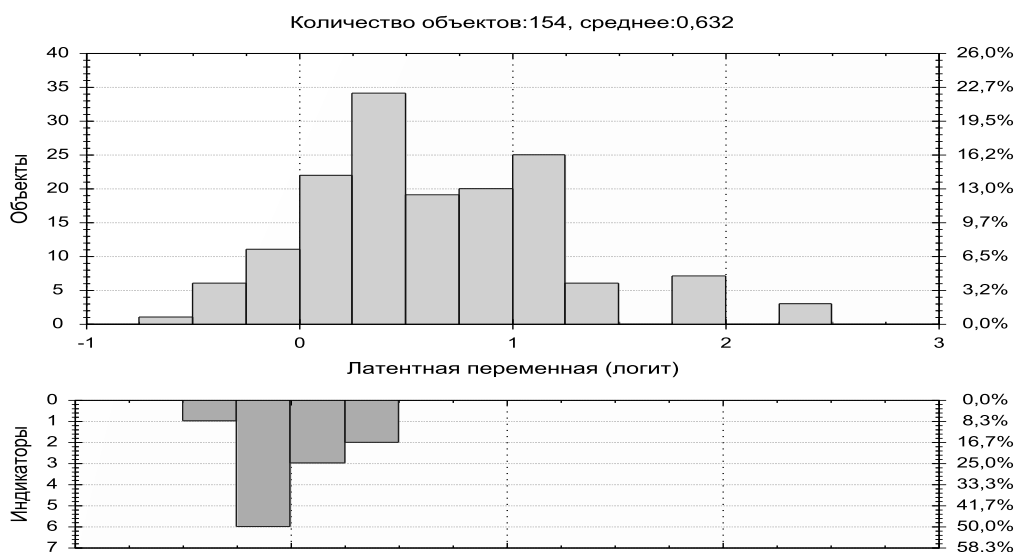
**Рис. 3. Характеристическая кривая для индикатора № 9 «Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы»**

На графике, представленном на рис. 3, экспериментальные точки не совпадают с теоретической кривой. Об этом также говорит низкое значение уровня значимости статистики Хи-квадрат (0,028). Перечисленные факты позволяют сделать вывод, что данный индикатор наименее адекватен модели измерения.

#### **Анализ результатов измерения**

Расположение по результатам двух опросов оценок любознательности школьников и индикаторов, характеризующих любознательность, представлено на рис. 4.

В верхней половине рисунка изображена гистограмма распределения оценок любознательности учеников, в нижней половине – распределение оценок индикаторов на этой же шкале.



**Рис. 4. Местоположение оценок школьников и индикаторов на шкале «любознательность» по результатам двух опросов**

Данные, приведенные на диаграмме, позволяют сделать следующие выводы:

– оценки любознательности школьников на 0,632 логит выше оценок индикаторов

ров. Это может быть обусловлено или высоким уровнем любознательности школьников, или «легкостью» индикаторов, или ответы школьников являются социально желаемыми;

– оценки любознательности школьников варьируются в диапазоне от  $-0,75$  логит до  $2,50$  логит ( $3,25$  логит);

– диапазон варьирования индикаторов гораздо меньше диапазона варьирования оценок учеников  $-1,00$  логит (от  $-0,50$  до  $0,50$  логит);

– индикаторы варьируются в узком диапазоне, что отрицательно влияет на точность измерения.

Но все же методика позволяет дифференцировать учеников по уровню развития любознательности.

В соответствии с целью исследования исследуемыми факторами в данной работе являются:

– эффективность программы формирования креативности, которая оценивается по разности оценок любознательности школьников до и после внедрения программы. В статистических терминах исследуется фактор А, который варьируется на двух уровнях (до внедрения программы и после внедрения программы);

– классы – фактор В, который варьируется на трех уровнях (в исследовании принимали учащиеся 5А, 5Б и 5В классов);

– пол учащегося – фактор С, который варьируется на двух уровнях (девочки и ребята).

Откликом (выходным параметром) Y является любознательность школьников.

Так как все эти факторы являются качественными, то в качестве метода обработки результатов исследования был выбран дисперсионный анализ. Результаты многофакторного дисперсионного анализа уровня любознательности школьников в зависимости от перечисленных выше факторов представлены в табл. 4.

Интерпретируем полученные результаты анализа. Из всех источников дисперсии статистически значимыми оказались только фактор А (эмпирический уровень значимости  $0,028$ ) и взаимодействие АС (эмпирический уровень значимости менее  $0,001$ ). Значимость фактора А свидетельствует о том, что в среднем по всем классам и полу учащихся есть значимые различия между уровнем любознательности школьников до и после внедрения программы формирования креативности.

Таблица 4

**Дисперсионный анализ любознательности школьников в зависимости от программы формирования креативности, класса, пола учеников**

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	p
Фактор А	1,472	1	1,472	4,912	0,028
Фактор В	1,570	2	0,785	2,619	0,076
Фактор С	0,006	1	0,006	0,020	0,888
Взаимодействие АВ	0,328	2	0,164	0,548	0,579
Взаимодействие АС	3,971	1	3,971	13,248	0,000
Взаимодействие ВС	0,639	2	0,319	1,066	0,347
Взаимодействие АВС	1,388	2	0,694	2,315	0,102
Ошибка	42,566	142	0,300		
Всего	113,331	154			

В табл. 5 представлены средние значения уровня любознательности до и после

внедрения программы формирования креативности.

Таблица 5

**Средние значения любознательности школьников до и после внедрения программы формирования креативности**

Фактор А	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
до реализации программы	0,522	74	0,065	0,394	0,651
после реализации программы	0,722	80	0,062	0,599	0,845

Результаты, приведенные в табл. 4, свидетельствуют о том, что в среднем по всем классам школьники после внедрения программы формирования креативности продемонстрировали более высокий уровень развития любознательности ( $0,722$  логит), чем до внедрения этой программы ( $0,522$  логит).

Вторым значимым источником дисперсии является взаимодействие АС (эмпирический уровень значимости меньше  $0,001$ ). Значимость этого взаимодействия свидетельствует о том, что эффект программы по развитию креативности зависит от пола школьника в среднем по всем классам. Соответствующие данные представлены в табл. 6.

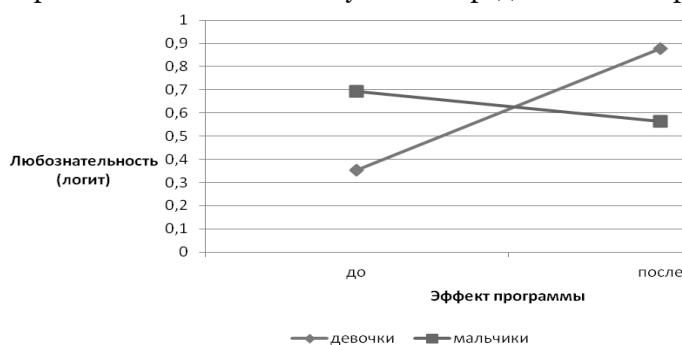
Таблица 6

**Средние значения любознательности учеников в зависимости от пола и эффекта программы формирования креативности**

Фактор А (программа)	Фактор С (пол)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница
До реализации программы	м	0,692	43	0,084	0,526	0,859
	ж	0,352	31	0,099	0,157	0,548
После реализации программы	м	0,564	46	0,081	0,404	0,725
	ж	0,879	34	0,094	0,693	1,065

На основании данных, представленных в табл. 6, можно выявить противоречивую динамику. С одной стороны, прослеживается значительный рост любознательности у

девочек (с 0,352 до 0,879 логит), а с другой – небольшое его снижение у ребят (с 0,692 до 0,564 логит). Графически данные представлены на рис. 5.



**Рис. 5. Динамика развития любознательности учеников в зависимости от пола**

Этот эффект можно объяснить тем, что разработанная программа формирования креативности представляет больший интерес для девочек, чем для мальчиков. Но в целом программа показала свою эффективность.

Представляет также интерес сравнение классов по любознательности школьников (табл. 7).

Таблица 7

**Средние значения любознательности учеников в зависимости от класса**

Фактор В (класс)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
5а	0,671	54	0,077	0,518	0,824
5б	0,717	52	0,077	0,565	0,870
5с	0,478	48	0,079	0,322	0,635

Как видно из табл. 7, классы отличаются друг от друга, хотя и статистически незначимо (эмпирический уровень значимости равен 0,076, что выше номинального 0,05). Тем не менее, любознательность как один из аспектов креативности наиболее развита у школьников 5б класса (0,717 логит), несколько ниже данный показатель в 5а классе (0,671 логит). Наименьшее значение данного показателя выявлено в 5в, где среднее значение любознательности составляет всего 0,478 логит.

Еще одним статистически не значимым фактором является фактор С (табл. 8).

Таблица 8

**Средние значения любознательности учеников в зависимости от их пола**

Фактор С (пол)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
м	0,628	89	0,059	0,513	0,744
ж	0,616	65	0,068	0,481	0,751

На основании вышеприведенных данных можно заключить, что мальчики и девочки в среднем по всем классам до и после реализации программы практически не от-

личаются по уровню развития любознательности (0,628 и 0,616 логит соответственно).

В данной работе на основании данных, полученных до и после реализации программы (в начале и конце учебного года),

был проведен мониторинг развития любознательности школьников как составной части их креативности. Измерения, проводившиеся в рамках теории измерения латентных переменных на основе модели Раша, позволили установить следующее:

- выявлена статистически значимая общая положительная динамика роста любознательности школьников во всех пятых классах, участвующих в эксперименте;
- наибольший рост любознательности по сравнению с первым измерением продемонстрировали девочки, в то время как у мальчиков значение данного показателя несколько снизилось.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Г. Н., Гаврилова Е. В. Развитие креативности у учащихся. Чебоксары: МАДИ, Волжский филиал, 2012.
2. Гретов А. Г. Лучшие упражнения для развития креативности: учеб.-метод. пособие. СПб., СПбНИИ физ. культуры, 2006.
3. Маслак А. А., Поздняков С. А. Методика измерения и мониторинга уровня жизни населения в субъектах Южного федерального округа Российской Федерации // Вестник Воронежск. гос. тех. ун-та, 2008. Т. 4. № 10. С. 159-171.
4. Маслак А. А., Поздняков С. А. Модель Раша для проверки качества метода измерения толерантности // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2008. Т. 26. С. 87-104.
5. Маслак А. А. Основы измерения латентных переменных: учеб. пособие. Славянск-на-Кубани: Филиал КубГУ в г. Славянске-на-Кубани, 2014.
6. Маслак А. А., Рыбкин А. Д., Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 158-165.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. М.: Смысл, 1999.
8. Рыбкин А. Д. Особенности применения методов развития креативных способностей личности на уроках истории в средней школе // Инновационная наука. 2015. № 8. С. 138-142.
9. Туник Е. Е. Диагностика личностной креативности // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Ин-т психотерапии, 2002. С. 42-52.
10. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013.
11. Утемов В. В. Методика развития креативности учащихся основной школы // Концепт. 2012. Янв. URL: <http://www.covenok.ru>.
12. Хуторской А. В. Как обучать творчеству? // Дополнительное образование. 2001. №1. С. 4-10.
13. Abbott D. H. Constructive a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry: A dissertation. Lincoln, Nebraska, 2010.
14. Beghetto R. A. Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom // Information Age Publishing, Inc., Charlotte, NC, 2013.
15. Epstein R., Phan V. Which competencies are most important for creative expression? // Creativity research Journal. 2012. №24(4). P. 278-282.
16. Maslak A. A., Anisimova T. S., Osipov S. A., Karabatsos G. Measuring and comparing higher education quality between countries worldwide // Journal of Applied Measurement. 2005. Т. 6. № 4. С. 432-442.
17. Starko A. J. Creativity in the classroom //Routledge. New York, 2014.

### REFERENCES

1. Gavrilo G. N., Gavrilo E. V. Razvitie kreativnosti u uchaschchikhsya. Cheboksary: MADI, Volzh-skiy filial, 2012.
2. Gretsov A. G. Luchshie uprazhneniya dlya razvitiya kreativnosti: ucheb.-metod. posobie. SPb., SPbNII fiz. kul'tury, 2006.
3. Maslak A. A., Pozdnyakov S. A. Metodika izmereniya i monitoringa urovnya zhizni naseleniya v sub"ektakh Yuzhnogo federal'nogo okruga Rossiyskoy Federatsii // Vestnik Voronezhsk. gos. tekhn. un-ta, 2008. Т. 4. № 10. S. 159-171.
4. Maslak A. A., Pozdnyakov S. A. Model' Rasha dlya proverki kachestva metoda izmereniya tolerantnosti // Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie. 2008. Т. 26. S. 87-104.
5. Maslak A. A. Osnovy izmereniya latentnykh peremennykh: ucheb. posobie. Slavyansk-na-Kubani: Filial KubGu v g. Slavyanske-na-Kubani, 2014.
6. Maslak A. A., Rybkin A. D., Analiz kachestva oprosnika dlya izmereniya na lineynoy shkale lyuboznatel'nosti shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 158-165.
7. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoy prirody / per. s angl. M.: Smysl, 1999.
8. Rybkin A. D. Osobennosti primeneniya metodov razvitiya kreativnykh sposobnostey lichnosti na urokakh istorii v sredney shkole // Innovatsionnaya nauka. 2015. № 8. S. 138-142.

Необходимо отметить, что использованная в исследовании методика имеет недостатки. Прежде всего, это небольшое число инвертированных индикаторов (всего 1 индикатор), что может подтолкнуть школьников к социально желаемым ответам. Вторым недостатком – узкий диапазон варьирования индикаторов, что уменьшает точность измерения латентной переменной «любопытность».

На основе полученных результатов необходимо откорректировать программу развития креативности школьников, прежде всего мальчиков, и усовершенствовать опросник для измерения латентной переменной «любопытность».

9. Tunik E. E. Diagnostika lichnostnoy kreativnosti // Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M. : In-t psikhoterapii, 2002. С. 42-52.
10. Tunik E. E. Luchshie testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya. SPb : Piter, 2013.
11. Utemov V. V. Metodika razvitiya kreativnosti uchashchikhsya osnovnoy shkoly // Kontsept. 2012. Yanv. URL: <http://www.covenok.ru>.
12. Khutorskoy A. V. Kak obuchat' tvorchestvu? // Dopolnitel'noe obrazovanie. 2001. №1. S. 4–10.
13. Abbott D. H. Constructive a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry : A dissertation. Lincoln, Nebraska, 2010.
14. Beghetto R. A. Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom // Information Age Publishing, Inc., Charlotte, NC, 2013.
15. Epstein R., Phan V. Which competencies are most important for creative expression? // Creativity research Journal. 2012. №24(4). P. 278-282.
16. Maslak A. A., Anisimova T. S., Osipov S. A., Karabatsos G. Measuring and comparing higher education quality between countries worldwide // Journal of Applied Measurement. 2005. Т. 6. № 4. S. 432-442.
17. Starko A. J. Creativity in the classroom // Routledge. New York, 2014.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Сафонцев.



УДК 372.83:37.017.4  
ББК 4426.60-005.2

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Никонова Анастасия Валерьевна,**

заместитель директора по учебной работе, Средняя общеобразовательная школа № 3; 623780, г. Артемовский, кв. Березовая Роща, д. 6, к. 18; e-mail: n.anastasiya@inbox.ru.

## **РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гражданственность; патриотическое воспитание; обществознание; гражданское общество; гражданская позиция.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается изучение обществознания как действенный способ патриотического и гражданского воспитания школьников. Приоритетное направление современной образовательной политики – становление гражданственности в процессе патриотического воспитания подрастающего поколения. Процесс формирования гражданской позиции через уроки обществознания сейчас приобретает новые формы. Описываются ценностные ориентации и установки как важный компонент мировоззрения личности. Прослеживается система ценностей личности, которая формируется в конкретных социально-исторических условиях, отражая актуальные ценности определенного общества, которые в свою очередь связаны с общим экономическим и культурным уровнем его развития. Обосновывается исследовательская поисковая деятельность, которая позволяет реализовать обучающимся свой потенциал, так как вовлекает школьника в активный, сознательно спланированный им познавательный процесс, учит работать с информацией, трансформировать информацию в необходимые знания и применять их.

### **Nikonova Anastasiya Valeryevna,**

Deputy Director for Academic Studies, Municipal Budget Educational Institution "Secondary School №3", Artemovskiy, Russia.

## **DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL PUPILS' CIVIL POSITION IN THE PROCESS OF LEARNING SOCIAL SCIENCE**

**KEY WORDS:** civil consciousness; patriotic education; social science; civil society; civil position.

**ABSTRACT.** The article looks at social science as an effective way of patriotic and civil education of pupils. The formation of civil consciousness in the process of patriotic education of the younger generation is the priority direction of modern education policy. Nowadays, the process of formation of the civil position through classes of social science takes new forms. The article describes value orientations and the value system as important parts of a person's ideology. The author outlines the system of values, which is formed in specific socio-historical conditions and reflects actual values of a particular society, which, in their turn, are related to the economic and cultural level of its development in general. The article substantiates the research activity, which allows pupils to realize their potential, as it engages pupils in active, deliberately planned cognitive process, teaches them to work with information, transform it into the necessary knowledge and use it.

Становление гражданственности в процессе патриотического воспитания подрастающего поколения – приоритетное направление современной образовательной политики [11]. Современная система образования ориентирована на положения, сформулированные в Законе «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ», где аргументирована необходимость построения гражданского общества в нашей стране через патриотическое воспитание подрастающего поколения [5].

Гражданское общество – общество, способное к самоорганизации на всех уровнях, от местных сообществ до общенацио-

нального (государственного) уровня, активно выражающее свои запросы и интересы как через свободно и демократически избранные органы власти и самоуправления, так и через институты гражданского общества, к которым относятся общественные группы, организации и коалиции, а также формы прямого волеизъявления [4]. Гражданское общество обладает способностью защищать свои права и интересы путем контроля над властью и воздействия на власть в опоре на правовые нормы. Гражданское общество обязательно предполагает наличие ответственного гражданина, воспитание которого является главной целью образования.

**Уроки обществознания** дают школьнику в первую очередь представление об устройстве общества, а также знакомит его с основами таких общественных наук, как философия, политология, социологии, социальная психология, правоведение, экономика и др. При этом в рамках школьного курса они рас-

смаатриваются не обособленно, а как взаимосвязанные части единого целого.

Урок обществознания выступает действенным способом патриотического и гражданского воспитания школьников. На уроках обществознания формируется образ страны, представления об отношениях человека и государства, о ценности человеческой жизни, о правах и свободах человека, о нравственных основах культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традиций народов мира и многонационального народа России, передаваемых от поколения к поколению [10].

Последние десятилетия урок обществознания в общеобразовательной школе стал полем ожесточенной идеологической борьбы за историческую память. Идеологическая ангажированность, монологичность учебной литературы, намеренно искаженные факты обществознания, навязанные деструктивные стереотипы во многих учебниках были направлены на разрушение мировоззренческих опор в сознании формирующейся личности, отнимали историческую память и ментальную связь со своей культурой, лишали гордости за свое отечество, приводили к равнодушию по отношению к судьбе своей страны и вектору ее развития [16].

Сегодня государство осознало эту опасность, приняв постановление о едином учебнике обществознания, в котором идеи патриотизма и гражданственности являются ведущими. При этом трансформация социальных ценностных представлений на современном этапе отражается как в содержании учебной литературы, так и в формах преподавания предмета обществознания. Процесс формирования гражданской позиции через уроки обществознания сейчас приобретает новые формы. Ценностные ориентации и установки – важный компонент мировоззрения личности [6]. Система ценностей личности формируется в конкретных социально-исторических условиях, отражая актуальные ценности определенного общества, которые, в свою очередь, связаны с общим экономическим и культурным уровнем его развития.

На современном этапе происходит становление и развитие постиндустриального общества, технологии которого тесно связаны с культурой особого типа поведения, которое М. Вебер называл «целерациональным поведением».

Сегодня как никогда востребована личность, способная к саморазвитию, с активной жизненной позицией. Современный школьник не большой сторонник получения готовых рецептов и алгоритмов. Вектор развития личности современного человека

формируется по-другому. Исследовательская поисковая деятельность позволяет реализовать обучающимся свой потенциал, так как вовлекает школьника в активный, сознательно спланированный им познавательный процесс, учит работать с информацией, трансформировать информацию в необходимые знания и применять их. Самое главное достоинство исследовательской учебной деятельности – возможность познать самого себя, свои способности, проанализировать свои недостатки, мешающие реализации замыслов, научиться справляться с трудностями.

Изменилась и роль педагога, который помогает ребенку самому учиться находить истину, что позволит ученику самостоятельно формировать убеждения, историческое мировоззрение. В современных программах и методических рекомендациях приоритетная роль в патриотическом воспитании школьников и становлении у них гражданской позиции принадлежит учителю [12]. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и гражданственности. Благодаря учителю процесс патриотического воспитания оказывается динамичным и творческим: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование. Важнейшими профессиональными качествами современного учителя являются активная гражданская позиция, а также умение организовать на уроке исследовательскую деятельность учеников, способствующую становлению у них гражданственности и патриотизма.

Анализ современной литературы по данному вопросу позволил выделить основные подходы к организации исследовательской деятельности учащихся в процессе освоения материалов учебника обществознания.

Прежде всего необходимо воспитывать у учащихся отношение к учебнику как руководству собственной познавательной деятельностью. Учителю важно вместо простой трансляции знаний умело использовать средства, заложенные в самих структурных компонентах учебника, которые способствуют систематизации знаний учащихся и служат осознанию принципов и способов систематизации. Это означает анализ задач каждого раздела, раскрывающих логику шагов усвоения материала, принципы процессуальности и перспективности структурирования содержания в системе учебного предмета [2].

Особое внимание необходимо уделять вопросам, данным в конце разделов учебника. Эти вопросы учитель может дополнить и конкретизировать с целью развития у школьников понимания логики развертывания учебных тем для создания целостного

представления о содержании и общей программе усвоения материала, включения их в рассуждения и собственные умозаключения. С этой точки зрения особую значимость приобретает анализ на уроке таких структурных компонентов учебника, как резюме, обобщения и выводы, относящиеся к разделам, главам, параграфам. Учителю необходимо мотивировать учеников к нахождению содержательно-логических связей глав и параграфов учебника, побуждать к ассоциациям, содержательным параллелям между ними. При этом важно понимание, что систематизация может осуществляться только на определенной базе усвоения знаний. В этом случае систематизация обеспечивает не простое воспроизведение, а более высокий уровень обобщения, рассмотрение знаний в широкой системе связей. Учителю необходимо организовать на уроке самостоятельную работу учащихся через продуманную систему обобщающего повторения опорных базовых знаний. На этой основе вновь усваиваемые знания цементируются,

связываются с фундаментом понятий, тем самым преодолевается изолированность элементов знаний.

Большие возможности для становления гражданской позиции школьников дает и внеурочная деятельность, спланированная в тематическом единстве с уроком обществознания. Внеурочная деятельность позволяет значительно расширить формы исследовательской деятельности учащихся [3].

В научно-исследовательской работе учащихся имеется большой потенциал для обсуждения глубоких нравственных вопросов. С помощью данной формы работы создаются условия для понимания личной социальной ответственности школьников в процессе их приобщения к культуре страны. Исследовательская поисковая деятельность учеников на уроках обществознания позволяет им реализовать свой личностный потенциал, самостоятельно формировать представления о базовых национальных ценностях, что является фундаментом в становлении гражданской позиции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азисов Р. А. Символы Российского государства как элемент патриотического воспитания // Войны священные страницы в памяти людской. Саранск, 2008. С. 21-24
2. Выршиков А. Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект. Волгоград : Издатель, 2001.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы». М., 2006.
4. Довгаль Г. Учебное пособие по граждановедению «Общество. Человек. Его права и свободы». URL: [http://www.ug.ru/ug\\_pril/gv/99/30/t3.htm](http://www.ug.ru/ug_pril/gv/99/30/t3.htm).
5. Духовно-нравственное, патриотическое и гражданское воспитание : мат-лы науч.-практ. конф. М. : НМЦ ЮВОУО Департамента образования г. Москвы, 2003.
6. Захаревич М. А. Воспитательная система гражданского становления // Заместитель директора по воспитательной работе. 2009. №4. С. 4-53.
7. Золотарева И. С. Занятия устной историей в историческом краеведении // Преподавание истории. 2003. № 2. С. 61-62.
8. Казаева Е. А. Теоретико-методологические аспекты развития гражданской позиции будущего учителя // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 2010. № 2. С. 110-121.
9. Казаева Е. А. Психолого-педагогические исследования понятия «гражданская позиция будущего учителя» // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 78-80.
10. Касимова Т. А., Яковлев Д. Е. Патриотическое воспитание школьников : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2005.
11. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков; Рос. акад. образования. М. : Просвещение, 2009.
12. Кузнецова Л. П., Фоминых Т. А., Цыкина С. Н. Программа по патриотическому воспитанию обучающихся «Стань гражданином».
13. Лебедев В. В. Образовательные технологии. М. : Просвещение, 2005.
14. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1196-2011-02-26-01-34-41>.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Радянська школа, 1987.
16. Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю (инновационная технология исторического образования) // Преподавание обществознания в школе. 1999. № 1. С. 24-28.
17. Франк С. Л. Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции) // Франк С. Л. Соч. М. : Грифон, 2007.

#### REFERENCES

1. Azisov R. A. Simvolyy Rossiyskogo gosudarstva kak element patrioticheskogo vospitaniya // Voyny svyashchennyye stranitsy v pamyati lyudskoy. Saransk, 2008. S. 21-24
2. Vyreshnikov A. N. Patrioticheskoe vospitanie: metodologicheskyy aspekt. Volgograd : Izdatel', 2001.
3. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF na 2006-2010 gody». M., 2006.
4. Dovgal' G. Uchebnoye posobie po grazhdanovedeniyyu «Obshchestvo. Chelovek. Ego prava i svobody». URL: [http://www.ug.ru/ug\\_pril/gv/99/30/t3.htm](http://www.ug.ru/ug_pril/gv/99/30/t3.htm).

5. Dukhovno-nravstvennoe, patrioticheskoe i grazhdanskoe vospitanie : mat-ly nauch.-prakt. konf. M. : NMTs YuVOUO Departamenta obrazovaniya g. Moskvy, 2003.
6. Zakharevich M. A. Vospitatel'naya sistema grazhdanskogo stanovleniya // Zamestitel' direktora po vospitatel'noy rabote. 2009. №4. S. 4-53.
7. Zolotareva I. S. Zanyatiya ustnoy istoriyey v istoricheskom kraevedenii // Prepodavanie istorii. 2003. № 2. S. 61-62.
8. Kazaeva E. A. Teoretiko-metodologicheskie aspekty razvitiya grazhdanskoy pozitsii budushchego uchitelya // Vestnik Chelyabinsk. gos. ped. un-ta. 2010. № 2. S. 110-121.
9. Kazaeva E. A. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya ponyatiya «grazhdanskaya pozitsiya budushchego uchitelya» // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008. № 7. S. 78-80.
10. Kasimova T. A., Yakovlev D. E. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov : metod. posobie. M. : Ayris-press, 2005.
11. Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov; Ros. akad. obrazovaniya. M. : Prosveshchenie, 2009.
12. Kuznetsova L. P., Fominykh T. A., Tsykina S. N. Programma po patrioticheskomu vospitaniyu obuchayushchikhsya «Stan' grazhdaninom».
13. Lebedev V. V. Obrazovatel'nye tekhnologii. M. : Prosveshchenie, 2005.
14. Leont'ev D. A. Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, de-terminanty i izmeneniya vo vremeni. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1196-2011-02-26-01-34-41>.
15. Sukhomlinskiy V. A. Serdtse otdayu detyam. K. : Radyans'ka shkola, 1987.
16. Troitskiy Yu. L. Deti pishut istoriyu (innovatsionnaya tekhnologiya istoricheskogo obrazovaniya) // Prepodavanie obshchestvoznaniya v shkole. 1999. № 1. S. 24-28.
17. Frank S. L. Etika nigilizma (K kharakteristike nravstvennogo mirovozzreniya russkoy intelli-gentsii) // Frank S. L. Soch. M. : Grifon, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 372.881.111.1:371.274/.276  
ББК 4426.819=432.1-281.24

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

### **Романова Галина Владимировна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, школа №76 им. Д. Е. Васильева, г. Лесной Свердловской области; 624205, г. Лесной, Свердловская обл., ул. Юбилейная, д. 6; e-mail: g34868@mail.ru.

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык; обучение грамматике иностранного языка; единый государственный экзамен; иноязычная грамматическая компетенция; грамматические знания, навыки и умения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема развития иноязычной грамматической компетенции обучающихся средних общеобразовательных школ. Анализ результатов выполнения грамматических заданий единого государственного экзамена по иностранному языку в Свердловской области за 6 лет (с 2009 по 2014 гг.) подтверждает необходимость более тщательной подготовки обучающихся к данной части экзамена и свидетельствует о недостаточном уровне развития иноязычной грамматической компетенции выпускников. В статье показана взаимосвязь иноязычных грамматических знаний, навыков, умений при развитии иноязычной грамматической компетенции обучающихся на основе научных работ Ю. А. Ситнова, Р. П. Мильруда, Ж. Л. Витлина, И. А. Зимней, В. С. Цетлин, Е. И. Пассова, П. Б. Гурвича и Ю. А. Кудряшова. Основные этапы формирования грамматических навыков соотнесены с этапизацией Ю. А. Ситнова, со стадиями речемыслительного действия и этапами грамматического оформления речи Р. П. Мильруда. Также в статье даны авторские определения понятий «грамматическое умение» и «иноязычная грамматическая компетенция». Автором проанализированы основные и вспомогательные грамматические умения говорения в соответствии с методическими рекомендациями, представленными на сайте информационной поддержки ЕГЭ в Свердловской области в 2015 году. В статье отмечены эффективные способы развития иноязычной грамматической компетенции в практике обучения грамматике иностранного языка и при подготовке к единому государственному экзамену, а также обозначены критерии определения уровня развития иноязычной грамматической компетенции.

### **Romanova Galina Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; English Language Teacher of Municipal Autonomous Educational Establishment "School № 76", Lesnoy, Russia.

## **THE PROBLEM OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE OF PUPILS IN TRAINING FOR THE UNIFIED STATE EXAM**

**KEYWORDS:** foreign language; teaching foreign language grammar; unified state exam; foreign language grammatical competence; grammatical knowledge, skills and habits.

**ABSTRACT.** The article reveals the problem of developing foreign language grammatical competence of secondary school pupils. The results of doing grammar tasks of the unified state examination in a foreign language in Sverdlovsk Region for 6 years (2009 to 2014) confirm the need to prepare pupils for this part of the exam better and demonstrate an insufficient level of developing foreign language grammatical competence of school leavers. The article shows the relationship of foreign language grammatical knowledge, skills and habits in developing foreign language grammatical competence of pupils on the basis of the scientific works of Y. Sitnov, R. Millrood, J. Vitlin, I. Zimnyaya, V. Tsetlin, E. Passov, P. Gurvich and A. Kudryashov. The main stages of formation of grammatical skills correlate with the stages of Y. Sitnov, and with the stages of speech-thought actions and of grammatical formalization of speech (R. Millrood). In the article, the definitions of "grammatical skills" and "foreign language grammatical competence" have been formulated. The author analyzes the major and minor grammatical skills of speaking, in accordance with the guidelines provided on the support site of the unified state exam in Sverdlovsk Region in 2015. The article reveals the most effective ways of developing foreign language grammatical competence in the practice of teaching foreign language grammar and in training for the unified state exam and also outlines the criteria for determining the level of developing foreign language grammatical competence.

Освоение грамматики иностранного языка (ИЯ) представляет определенную трудность для обучающихся средних общеобразовательных учреждений, о чем свидетельствует анализ результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ) по ИЯ (на примере английского языка) в Свердловской области за 6 лет (с 2009 по

2014 гг.). С заданиями разделов «Аудирование» и «Чтение» участники экзамена успешно справляются, а при выполнении задания раздела «Грамматика и лексика» результаты стабильно удовлетворительные. «Количественная характеристика (процент правильного выполнения каждого задания данного раздела) свидетельствует о том, что

он оказался одним из самых сложных» [12, с. 456] за 2012 год, [12, с. 7] за 2014 год.

ЕГЭ по ИЯ обеспечивает объективное выявление у обучающихся уровня сформированности умений по следующим видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму, а также лексико-грамматических навыков и способности учиться в высшем учебном заведении. С 2009 года проведение ЕГЭ по ИЯ в Свердловской области осуществляется в штатном режиме. ЕГЭ по ИЯ на данный момент является экзаменом по выбору, поэтому следует отметить, что в экзамене участвуют заинтересованные и наиболее подготовленные обучающиеся. С 2020 года в соответствии с ФГОС ООО ЕГЭ по ИЯ станет обязательным экзаменом для всех обучающихся 11 классов [14], в связи с этим преподавателям ИЯ необходимо обратить особое внимание на обучение грамматики обучающихся средних общеобразовательных школ.

В нашей статье мы рассматриваем грамматические задания раздела «Грамматика и лексика» базового уровня (B4–B16). Тестовые задания, проверяющие грамматические навыки базового уровня, выявляют уровень сформированности умения владения видовременными формами глагола, личными и неличными формами глаголов, формами местоимений, формами степеней сравнения прилагательных и прочих грамматических единиц. Средний балл успешности выполнения данных заданий в 2009 составил 45,8%, в 2010 – 43,1%, в 2011 – 54,8%, в 2012 – 59,8%, в 2013 – 79,9% и в 2014 – 60,97%. Эти данные демонстрируют прерывание устойчивой динамики к улучшению качества выполнения выпускниками грамматических заданий базового уровня раздела «Грамматика и лексика», наблюдавшейся в период с 2009 по 2013 год [12].

Типичные ошибки при выполнении грамматических заданий повторяются в тестовых заданиях ЕГЭ каждый год. Многие обучающиеся не умеют анализировать контекст для определения времени, в котором происходило действие, последовательности описываемых действий и их характера, совершают ошибки при выборе необходимого времени и формы залога, формы причастия настоящего и прошедшего времени. Обучающиеся допускают ошибки в тестовых вопросах, контролирующих навык употребления форм глаголов группы Perfect. Статистика результатов ЕГЭ по ИЯ с 2009 по 2014 свидетельствует, что трудности при выполнении грамматических заданий остаются неизменными, как и в предыдущие годы.

Систематическая работа над формированием и развитием иноязычной грамматической компетенции (ИГК) обучающихся

на уроках ИЯ должна способствовать обеспечению более высокого уровня сформированности лексико-грамматических навыков, проверяемых на основном государственном экзамене по ИЯ в 9 классе и ЕГЭ по ИЯ в 11 классе.

В соответствии с терминологией общеевропейских компетенций владения иностранным языком грамматическая компетенция – «знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи» [10, с. 107]. Иноязычная грамматическая компетенция часто связывается со знанием грамматических средств ИЯ и умением адекватно использовать их в иноязычной речи. Она предполагает: а) способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка; б) знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание; в) навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач.

Грамматическая компетенция в изучении иностранного языка, по мнению Р. П. Мильруда, представляет собой совокупность теоретических знаний (правил) и языковых навыков, необходимых и достаточных обучающимся для: а) построения правильных или условно правильных предложений; б) понимания грамматики обращенной к ним устной и письменной речи; в) мониторинга грамматических ошибок; г) суждений о правильности и неправильности своих и чужих предложений; д) выполнения тестовых заданий [6].

По нашему мнению, иноязычная грамматическая компетенция (ИГК) – это готовность и способность к иноязычной коммуникации на основе сформированных иноязычных грамматических знаний, навыков и умений. Рассмотрим более подробно составляющие ИГК обучающихся (иноязычные грамматические знания, навыки, умения), уровень сформированности которых проверяется на ЕГЭ и на основе которых формируется готовность и способность к иноязычной коммуникации в целом.

«В современном понимании знания – это структурированный языковой материал... строительный материал для навыков и умений» [13, с. 46]. Знание грамматики бывает декларативным, то есть то, что мы непосредственно подразумеваем под грамматическими знаниями (грамматическое правило, термин, пример, модель, формула), и процессуальным, то есть практические грамматические навыки. «Итак, языковые знания (простые или актуализированные, в

виде навыков и умений) хранятся в мозге в виде когнитивных структур» [там же, с. 43]. Ю. А. Ситнов также отмечает, что первичные умения, навыки переходят во вторичное умение и происходит приобретение нового опыта и знания.

В своей статье ««Грамматическая компетенция обучающихся: программа робота, нейронная сеть или картина мира?» Р. П. Мильруд подчеркивает, что грамматическое знание лучше всего описывается как «грамматическая компетенция». Мозг выстраивает предложение с помощью грамматической программы, которая использует определенные правила для построения предложения, в том числе, правила, разрешающие и ограничивающие творчество [6].

«Навык – доведенное до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи» [1, с. 22]. Автоматически выполняемый компонент деятельности является навыком. Согласно схеме этапов усвоения языкового явления в организации учебного процесса при подготовке разнообразных грамматических упражнений и заданий для обучающихся необходимо следовать следующей этапизации: 1) первичные действия; 2) становление навыка; 3) дальнейшая активизация навыка; 4) вторичные речевые умения [13, с. 44].

В. С. Цетлин определяет грамматические навыки как действия по расстановке лексических единиц в предложении, действия по отбору служебных слов и частиц, действия по образованию форм знаменательных слов или по отбору их форм из парадигм [15, с. 62-63].

По мнению Е. И. Пассова грамматический навык – «способность производить адекватное речевой задаче синтезированное действие по вызову и морфолого-синтаксическому оформлению грамматической модели, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной модели в качестве одного из условий речевой деятельности» [11, с. 11].

Формирование грамматических навыков проходит в три основных этапа: 1) ознакомление и первичное закрепление для продуктивных навыков; ознакомление с новым грамматическим явлением для рецептивных навыков; 2) тренировка; тренировка и автоматизация данного явления в чтении и слушании; 3) применение для продуктивных и рецептивных навыков [4, с. 29, 46].

Мы считаем, что данные этапы формирования грамматических навыков соотносятся с этапизацией Ю. А. Ситнова [13] и соответствуют стадиям речемыслительного действия и этапам грамматического оформления речи, выделенным Р. П. Мильрудом [9]. «Речемыслительная деятельность опосредуется вербальными средствами, то есть

грамматически организованными словами» [там же, с. 7]. Таким образом, три основных этапа формирования грамматических навыков представлены в следующих стадиях: 1) получение речевой или неречевой информации / овладение грамматическим элементом / первичные действия; 2) переработка информации/ овладение грамматической структурой/ становление навыка; 3) передача информации/ овладение грамматической системой/ дальнейшая активизация навыка и развитие вторичных речевых умений.

Р. П. Мильруд обращает наше внимание на то, что «операции в деятельности всегда автоматизированы и совершаются на основе навыка, а действия и вся деятельность осуществляются осознанно на основе умения» [8, с. 26]. Ж. Л. Витлин отмечает, что автоматизация понимания и употребления грамматического материала во всех случаях речевой деятельности невозможна [1, с. 24].

Тестовые задания ЕГЭ выявляют уровень сформированности умения владения грамматическими формами языка, при этом типичные грамматические ошибки при выполнении ЕГЭ по ИЯ указывают на низкий и средний уровень сформированности у обучающихся умения анализировать контекст и умения выбрать необходимую грамматическую форму. Потребность обучающихся в длительном времени на обдумывание выполнения грамматического задания, в самоконтроле при выборе иноязычных слов и грамматических форм, в последующем самостоятельном исправлении обучающимися грамматических ошибок и неточностей, в их подробном анализе, свидетельствует о функционировании грамматических умений, а не навыков.

Таким образом, в отличие от навыков грамматические умения в основном не автоматизируются при выполнении действий, требуют постоянного использования опоры на грамматические знания и предшествующий языковой опыт в процессе действий, а также наличие развернутого самоконтроля в процессе осуществления иноязычной коммуникации.

П. Б. Гурвич и Ю. А. Кудряшов считают, что «развитие грамматических умений и их автоматизация есть основное содержание обучения грамматике» [2]. Сущность грамматического умения в способности к переносу, а сущность развития умения – в развитии этой способности, которое осуществляется путем обучения приемам действия и «методике» их перенесения на множество аналогичных случаев.

В соответствии с вышеупомянутыми высказываниями Р. П. Мильруда, Ж. Л. Витли-

на, Ю. А. Ситнова, П. Б. Гурвича и Ю. А. Кудряшова мы рассматриваем грамматические умения, обуславливающие говорение на ИЯ, как основополагающие для развития иноязычной грамматической компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в целом. «Сущность грамматической компетенции заключается, прежде всего, в ее речевом проявлении» [7, с. 30].

Под термином «грамматическое умение» мы понимаем способность и готовность к совершению грамматического действия в переменных условиях на основе осознанности, усвоение в этом действии общей структуры и общих приемов, которые могут быть применимы при выполнении аналогичных заданий, при этом процесс применения постоянно совершенствуется, облегчая выполнение задания.

Грамматические умения – способность к переносу действий в изменившиеся условия [2]. П. Б. Гурвич и Ю. А. Кудряшов выделяют основные и вспомогательные грамматические умения, обуславливающие говорение на ИЯ.

К основным грамматическим умениям говорения относятся: 1) умение переносить в речи грамматические действия на слова или комбинации слов, которые в прошлом опыте обучающегося этими действиями не охватывались (данное умение обеспечивает структурную организацию слов в речи и соответствует процессу заполнения слотов семантической сети Р. П. Мильруда [6]); 2) умение выбрать правильную грамматическую форму из числа явлений, входящих с ней в одну систему взаимоотно- поставленных единиц, и умение чередовать эти единицы между собой.

К вспомогательным грамматическим умениям говорения (инструментально-резервным) были причислены: 1) умение осознанного применения грамматических знаний; 2) умение грамматического перефразы (одно из ценных и необходимых умений в течение всего процесса усвоения ИЯ); 3) умение переносить сходные грамматические действия с одного явления на другое.

Следует обратить внимание на то, что проблема развития основных и вспомогательных грамматических умений тесно сопрягается с теорией речемыслительной деятельности (РМД) Р. П. Мильруда. «Форма речемыслительной деятельности – это тип обобщения существенных признаков» [9, с. 8]. Развитие не речемоторных навыков, которые преобладают на уроках ИЯ, а речемыслительных способствует эффективному развитию грамматических умений.

В методических рекомендациях по подготовке обучающихся к выполнению заданий ЕГЭ по английскому языку в Свердлов-

ской области в 2015 году [12, с. 22-23], касающихся раздела «Лексика и грамматика», отмечено, на что необходимо обратить особое внимание. В нашей статье мы рассматриваем, как может повлиять развитие тех или иных грамматических умений говорения на выполнение данных рекомендаций.

Развитие основного умения переносить в речи грамматические действия на слова или комбинации слов, которые в прошлом опыте обучающегося этими действиями не охватывались, будет способствовать осознанному выбору лексической единицы в зависимости от грамматической конструкции, выявлению связи между лексикой и грамматикой, употреблению грамматической структуры в соответствии со смыслом предложения, соблюдению порядка слов, соответствующих построению предложений в английском языке. Важность развития данного умения, обеспечивающего структурную организацию слов в речи, несомненна.

Развитие основного умения выбрать правильную грамматическую форму из числа явлений, входящих с ней в одну систему взаимоотно- поставленных единиц, и умение чередовать эти единицы между собой, будет способствовать грамматической «зоркости» обучающихся в случаях выбора времен, когда в предложении не употреблено наречие времени, а использование соответствующей видовойременной формы глагола обусловлено контекстом (при обучении временам глагола), в случаях выбора форм глагола «to be» и «to have» как вспомогательных глаголов. Использование при обучении достаточного количества тренировочных заданий, в которых сопоставляются разные возможные формы вспомогательного глагола и при выполнении которых обучающиеся в нужной мере закрепляют навык употребления подходящей формы глагола в зависимости от подлежащего в предложении, при отработке грамматических навыков – заданий, в которых употребление соответствующей видовойременной формы глагола осуществляется с учетом правила согласования времен, влияет на развитие данного умения.

Для развития вспомогательного умения осознанного применения грамматических знаний необходимо использовать связные тексты, которые помогают понять характер обозначенных в нем действий и время, к которому эти действия относятся в целях ознакомления и тренировки в употреблении видовойременных форм глагола.

По нашему мнению при выполнении грамматических заданий ЕГЭ по ИЯ в разделе «Лексика и грамматика» не задействовано вспомогательное умение грамматического перефразы; вспомогательное умение



переносить сходные грамматические действия с одного явления на другое должно быть уже сформировано для выполнения подобных заданий.

Мы считаем, что первичные грамматические умения, применяемые при выполнении заданий ЕГЭ, переходят во вторичные с приобретением нового лингвистического опыта и грамматического знания. Уровень развития грамматического умения влияет на качество выполнения грамматического задания, а опыт выполнения грамматических заданий – на уровень сформированности данного умения.

Следует отметить, что проведенное анкетирование среди обучающихся 9 классов МАОУ «СОШ №76 им. Д. Е. Васильева» г. Лесного Свердловской области выявило, что наиболее легкими грамматическими заданиями для обучающихся 9 класса оказались задания по конструированию высказывания по грамматическому образцу, правилу, что свидетельствует о сформированном и развитом у обучающихся вспомогательном грамматическом умении осознанного применения грамматических знаний: правил, моделей, терминов и структур, а самыми трудными грамматическими заданиями являются задания на выбор правильной грамматической формы из числа явлений, входящих с ней в одну систему взаимоотношений единиц, задания на умение чередовать эти единицы между собой и задания грамматического перифраза. Таким образом, преподавателям ИЯ следует обратить больше внимания на развитие основного грамматического умения на выбор правильной грамматической формы и вспомогательное грамматическое умение перифраза.

Для развития основных грамматических умений в практике обучения грамматике ИЯ и при подготовке к ЕГЭ необходимо: отрабатывать каждое грамматическое явление в максимальном количестве ти-

пичных сочетаний всех порядков в пределах пройденного и постоянно возвращаться к пройденным явлениям для сочетания их с каждым новым грамматическим явлением, введенным и усвоенным в курсе обучения [2]. «Грамматическая компетенция формируется в деятельности на всех этапах своего становления, и, следовательно, речевые грамматические навыки и умения могут отрабатываться одновременно при выполнении коммуникативных речемыслительных заданий» [13, с. 47].

Эффективное развитие ИГК происходит в условиях, когда широкий коммуникативный опыт обучающихся подкрепляется целенаправленной тренировкой, а языковые закономерности осознаются в форме правил, при этом задействуются все структурные компоненты ИГК. При этом грамматические знания зависят от грамматических правил, усвоенных обучающимися; грамматические навыки – от интенсивности речевой тренировки; грамматическая интуиция – от широты и объема коммуникативного опыта обучаемых [6].

Уровень развития ИГК обучающихся определяется: 1) по усвоенным ими программам построения правильных предложений; 2) по грамматической гибкости этих программ; 3) по умению осуществлять мониторинг грамматической правильности своей речи. При этом более высокий уровень развития грамматической компетенции проявляется в широком использовании обучающимися аутентичных параметров грамматической правильности.

Систематическая работа по развитию у обучающихся грамматических умений, обуславливающих говорение на ИЯ, дает им возможность повысить уровень развития ИГК, что в свою очередь способствует эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции в целом и позволяет обучающимся успешно справляться с заданиями ЕГЭ по ИЯ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранный язык в школе. 1999. №1. С. 21-26.
2. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. М. : Русский язык, 1991.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Маслыко Е. А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие. Минск : Выш. шк., 2001.
5. Мильруд Р. П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранный язык в школе. 2004. №3. С. 34-40
6. Мильруд Р. П. Грамматическая компетенция учащихся: программа работа, нейронная сеть или картина мира? URL: <http://iyazyki.ru/2013/07/grammar-competence>.
7. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2004. №7. С. 30-36.
8. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранный язык в школе. 1999. №1. С. 26 -34.
9. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранный язык в школе. 1996. №6. С. 6-12.

10. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М. : МГЛУ, 2005.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991.
12. Сайт информационной поддержки ЕГЭ в Свердловской области. Аналитические материалы: иностранный язык ЕГЭ. URL: <http://ege.midural.ru/?q=node/1263>; [http://ege.midural.ru/images/Statistika-EGE/Иностранный\\_язык\\_ЕГЭ.pdf](http://ege.midural.ru/images/Statistika-EGE/Иностранный_язык_ЕГЭ.pdf); [http://ege.midural.ru/images/EGE/Анализ\\_ЕГЭ\\_по\\_английскому\\_языку.docx](http://ege.midural.ru/images/EGE/Анализ_ЕГЭ_по_английскому_языку.docx).
13. Ситнов Ю. А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // Иностранный язык в школе. 2005. №7. С. 42-48
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011.
15. Цетлин В. С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1991. С. 38-43.

#### REFERENCES

1. Vitlin Zh. L. Navyki i umeniya v psikhologii i metodike obucheniya yazykam // Inostranny yazyk v shkole. 1999. №1. S. 21-26.
2. Gurvich P. B., Kudryashov Yu. A. Grammaticheskie umeniya, obuslovlivayushchie govorenie na inostranom yazyke, i osnovnye linii ikh razvitiya. M. : Russkiy yazyk, 1991.
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M. : Issledovat. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.
4. Maslyko E. A. i dr. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : sprav. posobie. Minsk : Vysh. shk., 2001.
5. Mil'rud R. P. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam za rubezhom // Inostranny yazyk v shkole. 2004. №3. S. 34-40
6. Mil'rud R. P. Grammaticheskaya kompetentsiya uchashchikhsya: programma robota, neyronnaya set' ili kartina mira? URL: <http://iyazyki.ru/2013/07/gramma-competence>.
7. Mil'rud R. P. Kompetentnost' v izuchenii yazyka // Inostranny yazyk v shkole. 2004. №7. S. 30-36.
8. Mil'rud R. P. Navyki i umeniya v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu // Inostranny yazyk v shkole. 1999. №1. S. 26 -34.
9. Mil'rud R. P. Osnovnye sposoby stimulirovaniya rechemyslitel'noy deyatel'nosti na inostranom yazyke // Inostranny yazyk v shkole. 1996. №6. S. 6-12.
10. Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, otsenka (russkaya versiya). M. : MGLU, 2005.
11. Passov E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M. : Prosveshchenie, 1991.
12. Sayt informatsionnoy podderzhki EGE v Sverdlovskoy oblasti. Analiticheskie materialy: inostranny yazyk\_EGE. URL: <http://ege.midural.ru/?q=node/1263>; [http://ege.midural.ru/images/Statistika-EGE/Inostranny\\_yazyk\\_2012.pdf](http://ege.midural.ru/images/Statistika-EGE/Inostranny_yazyk_2012.pdf); [http://ege.midural.ru/images/EGE/Analiz\\_EGE\\_po\\_angliyskomu\\_yazyku.docx](http://ege.midural.ru/images/EGE/Analiz_EGE_po_angliyskomu_yazyku.docx).
13. Sitnov Yu. A. Grammaticheskie znaniya, navyki i umeniya v svete teorii kognitivizma // Inostranny yazyk v shkole. 2005. №7. S. 42-48
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. M. : Prosveshchenie, 2011.
15. Tsetlin V. S. Znaniya, umeniya i navyki v obuchenii inostrannym yazykam // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. M. : Russkiy yazyk, 1991. S. 38-43.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37.016:811.111  
ББК Ш143.21-9

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### Щербакова Ирина Владимировна,

аспирант, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа №45, г. Новоуральск; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: 26anglichanka59@mail.ru.

#### МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** проблемное обучение; проблемные методы; стадии проблемного обучения; метапредметные результаты; федеральный государственный образовательный стандарт.

**АННОТАЦИЯ.** Проблемное обучение известно с давних времен. С истоками проблемного обучения мы встречаемся еще в работах Дьюи. В современном обществе изменились приоритеты образования. На первый план вышли не столько предметные знания, умения и навыки, сколько общепредметное и личностное развитие учащихся. Учитель английского языка на данном этапе развития образования должен не просто научить обучающихся языку, а поставить своей целью всестороннее развитие личности учащегося, его интеллектуального и творческого потенциала. В статье рассматривается понятие проблемного обучения, а также описаны тенденции и направления использования проблемного обучения в современном образовании. Особое внимание уделено введению федерального государственного образовательного стандарта и формированию трех групп результатов. Автор останавливается на метапредметных результатах обучения английскому языку. В статье рассматривается достижение возможных метапредметных результатов в зависимости от типа и стадии урока проблемного обучения. Основным способом применения проблемного обучения является введение нового грамматического и страноведческого материала. Проблемное обучение также широко используется для обучения письму и говорению. На каждом из этих уроков у учащихся формируются различные метапредметные умения.

### Shcherbakova Irina Vladimirovna,

Teacher of English, Secondary school №45, Novouralsk, Sverdlovsk Region, Russia; Post-graduate Student, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### METADISCIPLINARY OUTCOMES OF PROBLEM-BASED LEARNING IN ELT

**KEYWORDS:** problem-based learning; problem-based teaching methods; stages of problem-based learning; metadisciplinary outcomes; Federal State Educational Standard.

**ABSTRACT.** Problem-based learning has been known since ancient times. The origins of the problem-based learning were first mentioned in the works of Dewey. In the modern society, the education priorities have changed. It is general subject and personal development that becomes primarily important, not just subject knowledge, habits and skills. An English teacher at this stage of development of education should not only teach students a foreign language, but should aim at the all-round development of the individual characteristics of students, their intellectual and creative potential. The article deals with the notion of the problem-solving education as well as its tendencies and directions in the modern education process. Special attention is paid to the introduction of the Federal state educational standard and the formation of the three groups of results indicated in the Standard. The author dwells on metadisciplinary outcomes of teaching English. The article considers the possible metadisciplinary outcomes depending on the type and stage of the problem-based learning lesson. The main way to use problem-based learning is the introduction of new grammar and cultural material. Problem learning is also widely used for teaching writing and speaking. Each of these lessons is devoted to the formation of metadisciplinary skills of pupils.

В современном обществе изменились приоритеты и направления образования. Ученик должен не только владеть знаниями, умениями и навыками, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность, иметь готовность и способность учиться. Целью учителя английского языка в современном мире является не просто обучение языку, а всестороннее развитие личности учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей, развитие интереса к учебе и познанию. Решение этих целей возможно в условиях введения новых стандартов. Все зависит от того, ориентирует ли учитель свою деятельность на достижение новых образовательных результатов или нет.

Сегодня перед каждым учителем встает вопрос о том, что ему придется менять в

своей работе в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Новый стандарт меняет образовательную парадигму, то есть приоритетным для него является не передача суммы знаний, а развитие личности учащегося путем освоения различных способов действий (УУД).

На первый план выходят не столько предметные, сколько метапредметные результаты обучения. Метапредметные результаты обучения – универсальные учебные действия (общеучебные умения), которые делятся на три группы: познаватель-

ные, коммуникативные и регулятивные. Для достижения этих результатов необходимо внедрить в свою практику системно – деятельностный подход. Проблемное обучение является технологией ФГОС, так как включает в себя деятельностный элемент. Актуальность данного типа обучения в школе обусловлена тем, что он построен на принципах развивающего и здоровьесберегающего обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт диктует новые требования. Полностью меняется картина планируемых результатов обучения. Принимая во внимание существующие требования стандарта и разработанность инструментария по внедрению ФГОС, можно выделить некоторые противоречия:

- между необходимостью изменения системы проведения уроков и отсутствием таковой, разработанной под ФГОС;
- между необходимостью достижения метапредметных результатов обучения по ФГОС и отсутствием разработанного инструментария их оценивания.

На основании данных противоречий была сформулирована проблема исследования, суть которой состоит в выявлении эффективного способа применения проблемного обучения для достижения метапредметных результатов обучения.

Для исследования используются следующие методы:

- теоретические: обобщение и анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме; анализ процесса обучения учащихся 5х классов английскому языку в рамках классно – урочной системы образования; конструирование содержания учебного материала курса английского языка для учащихся 5х классов;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок.

Основами проблемного обучения являются теоретические положения философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу. В данной школе учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания [3].

Технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. Возникновение дидактической системы проблемного обучения в советской педагогике связано с исследованиями Л. В. Занкова (организация содержания и построение процесса обучения) [4], М. Н. Скаткина, И. Я. Лер-

нера (содержание и методы обучения) [7; 15], Т. В. Кудрявцева и А. М. Матюшкина (построение процесса научения) [6; 8], В. В. Давыдова, Д. Брунера (организация содержания) [2] и М. И. Махмутова (построение процесса обучения) [10].

Одним из направлений проблемного обучения является технология проблемно – диалогического обучения. Она разработана на основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – педагогика (проблемное обучение – И. А. Ильницкая [5], В. Т. Кудрявцев [6], М. И. Махмутов [11] и др. и учебный диалог – В. В. Давыдов [2] и др.) и психологии (психология творчества – А. В. Брушлинский [1], А. М. Матюшкин [8] и др.).

На уроках английского языка проблемное обучение может применяться на разных типах уроков и для различных целей.

В совершенствовании познавательных действий каждый элемент проблемного обучения вносит свой вклад. Побуждающий диалог помогает развивать творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счет варьирования форм обучения. Поскольку проблемные методы и продуктивные задания позволяют работать как в парах, так и в группах, школьники учатся слушать друг друга, договариваться, распределять роли. Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам подхода. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема – это и есть цель урока открытия нового знания. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а «новое знание» нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого действия требуют созданные учениками схемы или сочиненные стихи, рассказы и т. д.

Первое и основное применение технологии проблемного обучения – это введение нового материала на уроке открытия нового знания. На уроках английского языка новым знанием может являться грамматический материал, грамматическое правило. Проблемное обучение подразумевает 3 стадии: создание проблемной ситуации, выход из проблемной ситуации (т. е. формулирование темы урока или вопроса урока) и решение проблемы. При введении но-

вого грамматического материала для создания проблемной ситуации можно использовать различные приемы: столкновение противоположных мнений учащихся, задание без правильного ответа (невыполнимое), задание на ошибку, т. е. когда учащиеся выполняют задание, схожее с предыдущими, но имеющее свои особенности, о которых учащиеся пока не знают. Эти приемы вызывают у учащихся либо затруднение, либо удивление. Возникает вопрос. Ответ на этот вопрос и будет являться решением проблемы, а сам вопрос будет темой урока, либо отправной точкой для формулирования темы урока. На данном этапе можно говорить о том, что первая и вторая стадии данной технологии направлены на достижение следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- соотносить свои действия с планируемым результатом,
- определять тему,
- устанавливать причинно – следственные связи,
- адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции.

Третьей стадией будет являться решение проблемы. При работе с новым грамматическим материалом решение проблемы можно организовать либо в малых группах, либо фронтально. Работа в малых группах характеризуется большей самостоятельностью учащихся, учитель выступает лишь в роли координатора. Обучающиеся самостоятельно выдвигают и проверяют гипотезы, распределяют роли в группе, контролируют друг друга. При такой работе достигаются следующие метапредметные результаты:

- уметь аргументировать свою точку зрения,
- проявлять уважительное отношение к партнерам,
- решать проблемы творческого и поискового характера,
- оценивать правильность выполнения учебной задачи.

Фронтальная форма работы предоставляет учащимся меньше свободы действий, т. к. именно учитель является организатором выдвижения и проверки гипотез, он контролирует этот процесс, и роли не распределяются. Тем не менее, даже такая работа имеет свои плюсы по сравнению с традиционным уроком. В ходе фронтального решения проблемы достигаются следующие метапредметные результаты:

- строить логическое умозаключение,
- корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

При введении нового грамматического материала обязательным этапом решения проблемы является сравнение собственных окончательных выводов с правилом (образцом, эталоном), что развивает регулятивные умения учащихся, такие как:

- соотносить свои действия с планируемыми результатами,
- пользоваться логическими действиями сравнения, анализа.

Введение нового грамматического материала путем проблемного обучения обычно занимает 20 минут урока. Не следует считать, что остальное время на уроке можно посвятить чему – то другому. Обязательным элементом и продолжением в технологии проблемного обучения является проговаривание открытого знания и первичное его закрепление. Данный этап урока направлен на достижение следующих метапредметных результатов:

- выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли в соответствии с задачами и условиями межкультурной коммуникации.

Технология проблемного обучения подходит также для введения нового страноведческого материала. На стадии создания проблемной ситуации можно использовать прием столкновения мнений учащихся. При изучении страноведческого материала применение первой стадии проблемного обучения позволяет достичь следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- строить логическое рассуждение, умозаключение.

Этап выхода из проблемной ситуации для формулирования темы урока или вопроса урока может быть построен на фронтальной работе с классом. В данном случае этот этап плавно перетекает в следующий, так как идет работа по планированию шагов для решения проблемы. Таким образом, на данной стадии работы со страноведческим материалом достигаются следующие метапредметные результаты:

- выделять, обобщать и фиксировать нужную информацию,
- участвовать в коллективном обсуждении.

Решение проблемы, поставленной к изучению нового страноведческого материала, чаще всего сопровождается чтением текста, просмотром фильма или аудированием. В зависимости от объема открываемого материала, его содержания или структуры, работа по выдвижению и проверке гипотез может быть организована либо в малых группах, либо фронтально, либо выдвигание и проверка гипотез может вообще отсутствовать. При работе со страновед-

ческим материалом одним из наиболее удачных вариантов решения проблемы является параллельное чтение. Этот прием представляет собой учебную ситуацию, когда один текст делится на несколько маленьких фрагментов, каждый из учащихся читает только этот маленький фрагмент и далее все учащиеся обмениваются информацией. В результате, у каждого из участников этой работы формируется знание всего текста (по рассказам других).

В различных случаях на стадии решения проблемы можно достичь следующих метапредметных результатов:

- работать с прочитанным текстом
- осуществлять информационный поиск,
- соотносить свои действия с планируемыми результатами.

Технология проблемного обучения может применяться при обучении говорению и письму. Она позволяет учащимся сконцентрировать свое внимание на различных аспектах темы, принимать во внимание чужую точку зрения.

Оценить достижение метапредметных результатов обучения английскому языку возможно следующим образом:

- при выполнении итоговых тестовых работ по каждому разделу учебника, которые включают в себя не только упражнения по всем видам речевой деятельности, но и лист самооценки умений учащегося;

- в ходе выполнения проектных работ по окончанию изучения темы раздела;

- при заполнении портфолио учащегося;

- при введении нового материала с помощью проблемного обучения: постановка цели, формулирование проблемы, выдвижение и проверка гипотез, формулирование результатов и выводов;

- в ходе специально разработанных диагностических работ;

Таким образом, технология проблемно – диалогического обучения идеально подходит для достижения различных метапредметных результатов.

Перспективой данного исследования будет являться создание системы мониторинга достижения учащимися метапредметных результатов обучения на уроках английского языка с использованием проблемного подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983.
2. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М. : Совершенство, 1997.
4. Занков Л. В. О начальном обучении. М. : АПН РСФСР, 1963.
5. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М. : Знание, 1985.
6. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
9. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1983.
10. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. М. : Просвещение, 1977.
11. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975.
12. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972.
13. Мельникова Е. Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. М. : Баласс, 1999.
14. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками. М. : Просвещение, 2002.
15. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы. М. : Просвещение, 1982

#### REFERENCES

1. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya myshleniya i problemnoe obuchenie. M. : Znanie, 1983.
2. Davydov V. V. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya. M., 1993.
3. D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya. M. : Sovershenstvo, 1997.
4. Zankov L. V. O nachal'nom obuchenii. M. : APN RSFSR, 1963.
5. Il'nitskaya I. A. Problemnye situatsii i puti ikh sozdaniya na uroke. M. : Znanie, 1985.
6. Kudryavtsev T. V. Problemnoe obuchenie: istoki, sushchnost', perspektivy. M. : Znanie, 1991.
7. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M. : Pedagogika, 1981.
8. Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. M., 1972.
9. Makhmutov M. I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. M., 1983.
10. Makhmutov M. I. Organizatsiya problemnogo obucheniya. M. : Prosveshchenie, 1977.
11. Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. M. : Pedagogika, 1975.
12. Makhmutov M. I. Teoriya i praktika problemnogo obucheniya. Kazan': Tatknigoizdat, 1972.
13. Mel'nikova E. L. Tekhnologiya problemnogo obucheniya. Shkola 2100. Obrazovatel'naya programma i puti ee realizatsii. M. : Balass, 1999.
14. Mel'nikova E. L. Problemnuyu urok, ili kak otkryvat' znaniya s uchenikami. M. : Prosveshchenie, 2002.
15. Skatkin M. N. Didaktika sredney shkoly. M. : Prosveshchenie, 1982

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.015:159.962.7  
ББК Ю928.72+Ю962-5

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Прядейн Валерий Павлович,**

профессор, доктор психологических наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: prvalpavl@yandex.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНУШЕНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательный процесс; внушаемость; первая и вторая сигнальные системы; ЭЭГ-индикаторы свойств нервной системы.

**АННОТАЦИЯ.** В работе рассмотрены различные аспекты внушения, соотношение внушения с подражанием, убеждением, конформизмом. Приводятся разные точки зрения на возможность применения внушения в педагогическом процессе. Показана недостаточная изученность физиологических механизмов внушения и избыточность качеств, которые, по мнению авторов, способствуют эффективному внушению. Однако этот набор качеств и симптомокомплексов во многом умозрительен и не подкреплён экспериментально. Автором проанализированы корреляционные соотношения внушаемости личности, диагностированные по разным методикам с показателями взаимодействия сигнальных систем действительности, специально человеческими типами высшей нервной деятельности и электроэнцефалографическими индикаторами свойств нервной системы. Приводятся конкретные методики исследования. Полученные экспериментальные данные позволяют по-новому взглянуть на механизмы внушения и их применение в учебно-воспитательном процессе.

**Pryadein Valeriy Pavlovich,**

Professor, Doctor of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## PSYCHO-PEDAGOGICAL AND PSYCHO-PHYSIOLOGICAL BACKGROUND OF SUGGESTION

**KEYWORDS:** education process; suggestibility; the first and second signaling systems; EEG indicators of the nervous system properties.

**ABSTRACT.** The article deals with various aspects of suggestion, correlation of suggestion with imitation, conviction and conformism. It provides different points of view upon the possibility of using the phenomenon of suggestion in the pedagogical process. The author argues that there is not enough theoretical knowledge about the physiological mechanisms of suggestion and redundancy of qualities that, according to the authors, contribute to effective suggestion. However, this set of qualities and symptom-complexes is often speculative and not supported by experiment. The author analyzes the correlation ratio of suggestibility of a person, diagnosed by different methods, with indicators of the interaction of the signaling systems of reality, specifically human types of higher nervous activity and electroencephalographic indicator properties of the nervous system. The study is conducted with the help of special research methods. The experimental data allow for new insights into the mechanisms of suggestion and their effective use in the education process.

До настоящего времени классическим является определение внушения, данное В. М. Бехтеревым, который понимал его как «непосредственное прививание большей частью путем слова и жестов к психической сфере данного лица идей, чувства, эмоций и других психофизических состояний, помимо его активного понимания, т. е. в обход его критикующей личности» [2, с. 15]. Добавим, что внушаемость есть следствие и результат внушения.

Практически единственной классической работой является пособие И. Е. Шварца о внушении в педагогическом процессе [23]. Одним из первых И. Е. Шварц проанализировал различные аспекты соотношения внушения с подражанием, убеждением, конформизмом и другими психическими процессами.

Израиль Ефремович отмечает, что «Со-держанием подражания является воспроиз-

ведение примера, действия, поступка, мимики и пантомимики, одежды, речеподражания. Внушение влияет на внутреннее психическое состояние личности», «Значение влияния внушения на внутренний мир и поступки детей не умаляется от того, что некоторые учителя и не знают, что их авторитет и эффективность руководства воспитанием в значительной мере основывается на механизме внушения» [23, с. 18, 15]. Другими словами, автор фактически говорит об одном из психофизиологических механизмов внушения – соотношении подражания с взаимодействием первой и второй сигнальными системами действительности. Об этом же говорит и А. Г. Ковалев: «Ребенок, еще неспособный к опосредованному, глубокому дифференцированному отражению действительности вследствие недостаточного уровня развития второй сигнальной системы и жиз-

ненного опыта, познает ее непосредственно, путем подражания отношениям и действиям взрослых людей и сверстников, которые уже усвоили новые способы поведения» [8, с. 15].

Убеждение и вербальное внушение, по мнению И. Е. Шварца, – «тесно взаимосвязанные средства воздействия на психику человека... В самом убеждении скрыто внушение. И убеждение, и внушение в педагогическом процессе – средства целенаправленного воздействия на личность», «Конформное поведение – это такое приспособленчество личности к общественному мнению группы, которое означает отказ человека от чего-то ценного, важного для него» [23, с. 14-15, 19]. Думается, что это происходит не только из-за давления группы, но и за счет снижения критичности, внушения.

Вместе с тем, И. Е. Шварц отмечает, что в реальной действительности ни один из рассматриваемых компонентов не обуславливает внушение в чистом виде, а лишь является элементом, детерминирующим его. Это же можно, по нашему мнению, говорить и о социальном влиянии, не называемом авторами внушением, но в той или иной степени способствующем ему [6; 20]. Анализируя различные подходы к решению проблемы внушения в педагогическом процессе, И. Е. Шварц в своей работе пытается решить следующие задачи:

- 1) обоснование целесообразности использования внушения в качестве метода педагогического воздействия;
- 2) обобщение передового педагогического опыта (*на тот момент – вставка моя*) использования внушения;
- 3) составление общих характеристик всех видов внушения, применяемых в педагогике;
- 4) установление условий, в которых внушение является наиболее приемлемым;
- 5) поиск оптимальных средств, обеспечивающих эффект внушения;
- 6) определение условий, стимулирующих реализацию внушения;
- 7) разработка основ релаксации (*расслабления*), обеспечивающих более высокую степень внушения;
- 8) определение взаимосвязи степени внушаемости с характером развития познавательной и общественной активности школьников [23, с. 64-66].

В результате реализации поставленных задач И. Е. Шварц выделил общие принципы, лежащие в основе техники внушающего воздействия:

- 1) педагогическая целесообразность применения внушающего воздействия исходя из возможностей и сил школьника,
- 2) педагогический такт,

3) соответствие средств педагогической техники задачам воспитания; учет темпа речи, интонации, тона, жестов, мимики,

4) лаконизм вербального воздействия. (*нам думается, что эффективность внушающего воздействия, его длительность во многом определяются художественным или мыслительным типом высшей нервной деятельности испытуемых – результат соответствующего эксперимента приводится ниже*),

5) сочетание новизны информации со стереотипностью формул внушения,

6) самоконтроль педагога – слияние чувств и стремлений педагога с чувствами школьников [23, с. 194, 195].

Опираясь на экспериментальные исследования В. Ф. Сафина [19], В. А. Часова [22], В. А. Бакеева [1] и взяв за основу методологию В. С. Мерлина [11], И. Е. Шварц приводит симптомокомплексы качеств, характеризующих различные типы личности (по степени внушаемости).

Трудновнушаемый тип – это сильный (слабый – *здесь и далее, в скобках, будут приводиться характеристики легко внушаемых типов личности*) тип, быстрый (медленный) темп психической деятельности, интроверт (экстраверт), высокая (низкая) переключаемость и устойчивость внимания, скептический (доверчивый); нетревожный (тревожный), упрямый (податливый), ригидный (гибкий), необязательный (исполнительный), высокий (низкий) уровень стремления к самовыражению, для познавательной деятельности характерно творческое (репродуктивное) мышление, стремление к самостоятельности в труде (стремление работать по образцу) [23, с. 107]. Вместе с тем, И. Е. Шварц со свойственной осторожностью отмечает, что «в конкретной педагогической ситуации ученик проявит не только типичное для данного симптомокомплекса, но свои неповторимо своеобразные индивидуальные черты» [23, с. 108].

К перечисленным характеристикам внушаемости субъекта Е. П. Ильин добавляет «низкую самооценку и чувство собственной неполноценности, покорность и преданность, неразвитое чувство ответственности, робость и стеснительность, доверчивость, повышенные эмоциональность и впечатлительность, мечтательность, суеверность и веру, склонность к фантазированию, неустойчивость возбуждения и некритичность мышления» [7, с. 305]. Сюда можно добавить и особенности личности суггестора, его авторитарность: социальный статус, принадлежность его к референтной для суггерента группе, наличие прежних заслуг, опыта, ореол известности, мнение окружающих о даном человеке как о высоко-



нравственной справедливой личности, обладание тем или иным видом власти (власти вознаграждения, принуждения, знатока и т. д.), престиж используемых источников информации, таинственность образа, приписывание особых способностей или возможностей [7, с. 305]. Можно дополнительно привести и ряд других характеристик внушаемости, даваемых различными авторами. Остается несомненным – эти характеристики внушаемости будут расти как снежный ком. В подтверждение сказанному приведем механизмы внушения, предложенные Т. Ю. Мариновой. Это процессы стереотипизации, внутренняя и внешняя конформность, эмоциональное заражение, эффект первичного впечатления, эффект ореола, вера, влияние эмоций на память, внушаемость [10]. Отождествляя нейропсихологические механизмы гипноза (*кстати, до сих пор до конца не выявленные – никто не ответил на один вопрос – почему не сгорает, не облуживается поверхность ступней (клетчатка) при прохождении субъектов в трансе по раскаленным углям?*) с внушением, автор, тем не менее, немотивированно приходит к выводу о том, что внушение нельзя применять в процессе обучения, т. к. последствия могут быть непредсказуемыми.

Примерно на аналогичных позициях стоит И. В. Юрлова, которая считает первоочередными задачами школьного курса психологии и этики создание и проигрывание ситуаций, направленных на формирование контрсуггестивных механизмов защиты от манипулятивного воздействия, а культивирование и внедрение суггестивных приемов с помощью существующих приемов и программ мало оправдано. Правда, автор тут же добавляет, что значение педагогической суггестии это никак не умаляет [24].

Таким образом, еще раз с необходимостью встает вопрос о надежной психодиагностике психологических и психофизиологических особенностей испытуемого и его внушаемости.

Несмотря на более чем вековую историю экспериментального исследования феномена внушаемости, вслед за Е. Ф. Мордвиновым и А. А. Генкиным [12] следует констатировать, что для раскрытия явления внушаемости человека в состоянии бодрствования не найдено практически ни одной качественной оценки – физиологического коррелята. Для прогнозирования внушаемости был предложен средний уровень асимметрии единичных колебаний ЭЭГ. Несмотря на то что показатель ЭЭГ коррелировал с показателем внушаемости, исследователи считают использование его для

прогнозирования внушаемости недостаточным из-за сложности феномена.

Некоторые психофизиологические аспекты невербального внушения вскрывают Т. С. Виноградова и И. В. Проничев. В частности, они пришли к выводу, что зарегистрированные изменения электрофизиологических показателей (ЭКГ и ЭМГ) указывают на увеличение психоэмоционального напряжения при невербальном внушении [4]. Однако в данной работе не указана методика (процедура) «мысленного внушения словами и образами», которой они пользовались. Более того, нельзя рассматривать у человека 1 и 2 сигнальную систему (СС) изолированно. Они находятся в постоянном взаимодействии. Можно говорить об относительном преобладании 1 СС (ощущения, восприятия) у «художников» и 2 СС (речь, слово) у «мыслителей» – по терминологии И. П. Павлова. Вместе с тем, достаточно убедительно выдвигает высказывание Б. Ф. Поршнева, неоднократно подтвержденное на практике, о том, что внушение, противоречащее 1 СС, но сделанное с помощью 2 СС, может нарушить течение любых физиологических функций [13].

Подобной осторожности в трактовке выводов и интерпретации полученных данных придерживаемся и мы, поскольку внушаемость индивида не постоянна и зависит от комплекса условий: обстановки, места и времени проведения эксперимента, авторитета экспериментатора, самочувствия испытуемого и т. п. Более того, мы не ставили целью изучение феномена внушаемости как такового, а поэтому не рассматривали ряд существенных характеристик, связанных с ней: уровень знаний и убежденность испытуемого, степень развитости анализаторов, осведомленность в проблеме и т. п. То есть о внушаемости испытуемых судили по единичным показателям в различных экспериментальных заданиях.

В задачу исследования входило нахождение коррелятов внушаемости с взаимодействием сигнальных систем, специально человеческими типами высшей нервной деятельности, с биоэлектрическими показателями силы, лабильности и уравновешенности нервной системы (НС), а также возможности их использования в педагогическом процессе.

В экспериментах принимали участие 55 человек в возрасте от 18 до 20 лет.

Методики внушаемости, взятые нами для сопоставления с показателями, характеризующими волевое действие, отличаются друг от друга: используемым вспомогательным оборудованием, характером участия экспериментатора, ответными действиями испытуемых, степенью вербальности

выполнения задания, преимущественным задействованием анализаторов, степенью участия тех или иных психических процессов. Исходя из этого мы пришли к выводу о нецелесообразности деления предлагаемых заданий на группы.

### **Методики определения внушаемости**

**Задание 1** – «Определение запаха» – является наиболее широко применяемым заданием определения внушаемости. Однако до настоящего времени экспериментально не установлено оптимальное количество пробирок, в которых определяется запах, набор жидкостей, у которых определяется запах, пустота или наполняемость пробирок, их форма, а также зависимость внушаемости от цвета жидкости. Все эти моменты говорят об относительности выводов, связанных с применением данной методики.

В нашем варианте методики у испытуемых в первой серии предварительно проверялся фоновый показатель внушаемости, ее наличный, исходный уровень (данный показатель предложен Э. А. Голубевой). Испытуемым предлагалось убедиться в отсутствии запаха дистиллированной воды в десяти пробирках. Обнаружение его говорило об исходном уровне внушаемости. Во второй серии предлагалось расставить 10 пробирок со слабым раствором «нашатырного спирта» в порядке убывания концентрации, интенсивности запаха. В третьей серии, проводимой через месяц, предлагалось определить запах «французских духов» различной концентрации в 10 пробирках.

**Показателем 1** явилось различие между количеством пробирок, в которых определен запах нашатырного спирта и фоном (запах).

**Задание 2** – «Цветовой круг» – взято из атласа О. Б. Рыбакова [18]. В нашей модификации выглядит так. У испытуемого предварительно проверялся исходный уровень внушаемости при цветоразличении 16 кружков в черно-белом спектре, или предлагалось определить, в скольких случаях интенсивность при окраске последующего кружка отличается от окраски предыдущего. Такое отличие наблюдалось в шести первых случаях, а у десяти последующих кружков окраска была одинаковая – черная. Число указанных различий после шести говорило о фоне внушаемости.

Перед второй серией, являвшейся повторением первой, шло внушение. Говорилось о способности художников, ткачей и т. п. различать огромное количество оттенков одного и того же цвета. Подкреплялась эта мысль демонстрацией 12 кружков с различной степенью окраски. Предлагалось быть предельно внимательными при различении интенсивности окраски 16 круж-

ков, подчиняющихся той же закономерности, что и предыдущие 12. А именно: каждый последующий кружок имеет более темную окраску, чем предыдущий.

**Показателем 2** служила разница между второй и первой сериями без учета первых пяти ответов (цвет).

**Задание 3** – «Определение глазомера» – кроме определения внушаемости явилось экспериментальной попыткой проверки связи между внушаемостью и длиной инструкции. Используя длинную и короткую инструкции, испытуемым предлагалось определить, какая из двух геометрических фигур больше. Пример длинной инструкции: «Вам предлагается сравнить по размеру два круга черного цвета. На первый взгляд вам может показаться, что эти два круга одинакового диаметра, но внимательно присмотревшись, можно отметить, что один из них меньше по размеру, чем другой. Какой круг меньше по размеру – А или В?». Короткая инструкция: «Один круг меньше. Какой?». Аналогичным образом составлены инструкции для квадратов и треугольников. Каждая инструкция с образцами фигур помещалась на отдельной странице книжки. Во второй серии эксперимента, проводимого на тех же фигурах, вошло предположение о равенстве фигур.

**Показатель 3** – суммарное количество фигур, определенных как больших по длинной и короткой инструкции (глазомер).

**Задание 4** – «Определение длины». Основой для его создания явилась методика «Определение длины отрезков на глаз» в модификации В. А. Бакеева [1]. Испытуемым предлагалось сравнить длину 16 линеек. Установка создавалась на прирост в длине у каждой последующей линейки словесно и показом (данная тенденция подтверждалась на первых шести линейках). Следующие 10 линеек имели одинаковую длину. Испытуемый находился от экспериментатора на расстоянии двух метров.

**Показатель 4** – разница между количеством линеек, признанных большими по размеру и меньшими вопреки инструкции (длина).

**Задание 5** – «Определение времени». В его основу легла методика, разработанная в лаборатории А. В. Петровского. Испытуемые (эксперимент проводился попарно) предварительно тренировались в определении временного интервала в 30 секунд с таким расчетом, чтобы погрешность в его определениях не превышала 1-2 секунды. При этом не разрешалось производить мысленный отсчет секунд. Испытуемым сообщалось, что в кабинах при определении времени они будут иметь двухстороннюю связь между собой. Нажатием на ключ испытуемый не только замыкает секундомер, но и

сообщает своему партнеру (загорается лампочка) о том, что он закончил определение 30-секундного интервала времени. В действительности сигнал об окончании определения временного интервала подавался одновременно в обе кабины экспериментатором через 25, 20 и 15 секунд по три раза.

*Показатель 5* – разница между 90-секундным интервалом и временным значением суммарного времени ответа по трем (25, 20 и 15 сек.) сериям (время).

*Задание 6* – «Определение тепла». Существует несколько вариантов по определению тепла, предложенных В. Ф. Сафинным [19], В. А. Бакеевым [1] и др. Нами предложен следующий вариант. После предварительного сравнения нагревательного устройства в холодном и нагретом состоянии испытуемому пятикратно предлагалось определять тепло в кабине. Положив правую руку по сигналу «Внимание» на нагревающее устройство, испытуемый ждал следующего сигнала, после которого устройство начинало «работать». В действительности устройство не нагревалось.

*Показатель 6* – среднее время одной вынужденной реакции (тепло).

*Задание 7* «Подсчет суммы на гранях кубика» разработано нами в 1978 году и апробировано на взрослых и школьниках [15; 16; 17]. После предварительного подсчета суммы однозначных чисел на всех гранях двух кубиков совместно с экспериментатором испытуемому предлагалось повторно (после незаметной подмены одного из кубиков с целью изменения исходной суммы) вновь подсчитать сумму, но постараться это сделать быстрее, чем в первый раз. При названии первоначальной суммы экспериментатор просил подсчитать ее еще 2 раза, но сделав это еще быстрее (время подсчета засекалось). В случае названия истинной суммы (соответствующей действительной) проводился повторный подсчет суммы совместно с экспериментатором уже на исходных кубиках. Затем испытуемый снова считал измененную сумму на скорость. Эксперимент проводился до трех (подряд) вынужденных подсчетов или прекращался после трех верных, истинных ответов. В зависимости от хода эксперимента испытуемому присуждался общий балл, характеризующий степень внушаемости.

*Показатель 7* – средний балл внушаемости (кубики).

*Задание 8* – «Картина». Прообразом данного задания явилась методика из атласа О. Е. Рыбакова «Внушаемость в области памяти и воображения» [18]. Испытуемому предлагалось в течение 10 секунд внимательно рассмотреть картину. Вслед за тем испытуемый должен был ответить на во-

просы внушающего характера: «Какой формы облако в левой части картины?», «Что лежит на телеге?», «С водой или без воды ведро у колодца?», «Что висит на пожарном щите кроме огнетушителя и ведра?», «Один или два плуга везет трактор?», «Сколько окон в доме справа?», «В поле или во двор открыты ворота?», «Из какой трубы идет дым?», «Открыты или закрыты форточки дома?», «Какая крыша покрыта черепицей, а какая досками?», «Одна или две ручки на дверях сарая?», «Где на картине растет трава?», «Какие животные, кроме курицы, есть на картине?», «Сколько расколотых поленьев лежит возле чурки?», «Высоко или низко над горизонтом расположено солнце?», «Где растет второе дерево?». Утвердительный ответ оценивался в один балл. Неопределенный – в 0,5 балла.

*Показатель 8* – суммарный балл по результатам ответа на все вопросы (картина).

*Задание 9* – «Двигательная реакция на зеленый свет». Испытуемому предлагалось как можно быстрее реагировать на загорающийся зеленый свет. Его появление предупреждалось загорающимся сигналом «Внимание», в отличие от белого и красного света. Эксперимент состоял из трех серий. Первая и третья соответствовали инструкции и состояли из 10 сигналов зеленого света и 10 сигналов других цветов. Во второй серии наряду с сигналами, соответствующими инструкции, подавались следующие сигналы: зеленый свет без сигнала «Внимание» – 5 раз, красный свет – после сигнала «Внимание» – 5 раз.

*Показатель 9* – количество реагирований на ложную реакцию «Внимание» красный свет (красный свет).

*Задание 10* – «Тест словарный» – является модификацией методики по Нечаеву, многократно использовавшийся другими авторами в различных вариантах. В данном эксперименте испытуемому нужно было писать ответы на предложенные вопросы заданий быстро, не отвлекаясь, по команде «Пожалуйста, пишите»: «Напишите какую-нибудь цифру, например 4, вообще, какую хотите», «Напишите какую-нибудь фразу, о чем хотите, например о театре, вообще о чем хотите», «Поставьте на бумаге какой-нибудь знак, например, крест, вообще, какой хотите», «Напишите названия каких-нибудь трех городов, например, Владивосток, Ульяновск, Рига, вообще, каких хотите», «Нарисуйте что-нибудь, например, человечка, вообще, что хотите», «Напишите какую-нибудь фамилию, например, поэт Пушкин, вообще, какую хотите», «Напишите какое-нибудь число, какое хотите, например, 1930, вообще, какое хотите», «Напишите какое-нибудь слово, какое хотите, например, имя Иван,

вообще, какое хотите», «Напишите какую-нибудь фразу, какую хотите, например, из песни «Катюша», вообще, какую хотите», «Напишите какое-нибудь слово, какое хотите, например, начинающееся на букву «М» – мир, вообще, какое хотите». В зависимости от степени приближения ответа на вопрос, к примеру, он (ответ) оценивался от нуля до трех баллов.

*Показатель 10* – суммарный балл по ответам (слова).

#### **Методики определения взаимодействия сигнальных систем**

*Задание 11* – «Ассоциация по плоской фигуре» [17]. Испытуемому поочередно предлагались 3 плоские фигуры на 3 минуты каждая. За это время он должен был записать все ассоциации, которые возникали при рассмотрении фигуры. Гипотеза: испытуемые с преобладанием второй сигнальной системы напишут большее количество ассоциаций.

*Показателями второй сигнальной системы явились:*

- суммарное количество простых ассоциаций по 3 фигурам (простые ассоциации); за простые ассоциации принимались имена существительные в единственном числе, например, голубь, петух, танк, деталь и т. п.;

- суммарное количество сложных ассоциаций (сложные ассоциации); к ним относятся ассоциации, состоящие из двух, трех и более, например, летящая птица, череп дикого животного и т. п.;

- суммарное количество существительных по трем фигурам, вошедших в сложные ассоциации (существительные в сложных ассоциациях), например, из сложных ассоциаций «голова человека», «птица с длинным клювом» – в показатель входят слова «человек», «голова», «клюв», «птица».

- суммарное количество простых и сложных ассоциаций;

- суммарное количество слов, составляющих простые и сложные ассоциации (всего слов);

- среднее время образования одной ассоциации.

*Задание 12* – «Составление плоских фигур». В основу разработки данного задания лег тест Фолькельта из практикума П. С. Любимова [9]. Испытуемому предлагалось в течение одной минуты не глядя, на ощупь обследовать плоскую фигуру с тем, чтобы потом из составляющих элементов составить ее на плоскости, с последующим обводом контура. В эксперименте предлагалось 3 фигуры и набор составляющих элементов различных размеров, которых требовалось по шесть для составления каждой из фигур. Составные элементы предлагались только на момент составления фигу-

ры, а сами фигуры не показывались вообще. Размеры фигуры, элементов, их сложность, способность к различению были определены экспериментально на предварительной выборке испытуемых из 80 человек. При составлении фигуры учитывалось время и количество движений (примерок элементов), понадобившихся при этом испытуемому. Точность составления фигуры оценивалась исходя из максимально правильного сочленения элементов. При этом правильный суммарный размер составляющих элементов оценивался для каждой фигуры в 13 баллов. За правильную установку элемента на соответствующее ему место давалось по 2 балла. Максимальная оценка 12 баллов. За наличие элемента фигуры (бывало, что составлялась фигура из трех, четырех элементов) – 1 балл. Максимальная оценка 6 баллов. Итак, за правильное составление одной фигуры дается 31 балл, трех фигур – 93 балла. За лишние элементы, сверх шести, снималось по 1 баллу. Размер элемента, не принадлежащей данной фигуре, не оценивался, а занятое им место оценивалось в один балл. Гипотеза: испытуемые с более высоко развитой первой сигнальной системой соберут фигуру быстрее и правильнее.

*Показателями преобладания первой сигнальной системы явились:*

- суммарный балл точности,
- суммарное количество движений,
- суммарное время составления трех фигур,

- разница между баллом точности за составление первой и третьей фигуры (улучшение точности),

- разница между количеством движений, понадобившихся для составления первой и третьей фигуры (улучшение в движениях).

*Задание 13* – «Стохастические узоры». Испытуемому поочередно предлагалось два цветных изображения размером 98x134 мм, созданных Фредом Уиппом [21]. Время рассмотрения каждого изображения не ограничивалось. На первом изображении в основном представлены остроконечные фигуры неправильной формы, близкие к трапециям, квадратам, треугольникам и т. п. На втором изображении – фигуры округлой формы со множеством пересечений, переходов. Испытуемый должен был письменно ответить на один вопрос: «Что Вы видите, глядя на это изображение?». Гипотеза: испытуемые художественного типа увидят и назовут большее количество художественных образов, а мыслители преимущественно будут видеть фигуры, их окраску. Смешанный тип – и то, и другое.

*Показателями явились:*

- суммарное количество образов, увиденных на двух изображениях,

- суммарное количество фигур, увиденных на двух изображениях.

*Задание 14* – «Методика М. Н. Борисовой» [3]. В первой части эксперимента для определения преобладания первой сигнальной системы испытуемым предлагалось после краткого (2-3 секунд) рассмотрения 10 листков найти один из них, предварительно указанный экспериментатором. Задание повторялось пять раз на новых наборах (узнавание). Для определения преобладания второй сигнальной системы во второй части эксперимента, состоящего из пяти повторов, испытуемому предлагалось после 10 секунд рассмотрения листков описать один из них (предварительно указанный экспериментатором) таким образом, чтобы третье лицо по указанному описанию смогло найти его (описание).

*Показателями явились:*

- количество указанных листков (узнавание),

- количество правильно описанных и найденных третьим лицом листков (описание),

- разница между количеством указанных и описанных листков (разница).

*Задание 15* – «Тест Векслера» – состоит из шести вербальных (тесты на осведомленность, понятливость, арифметический, сходство, счет, словарный) и пяти невербальных (набор символов, недостающие детали, кубики Кооса, последовательные картинки, сложение фигур) заданий. На основе выполнения заданий при помощи таблиц для данного возраста выводились показатели: вербальная оценка, невербальная оценка, полная оценка.

**Методика определения силы, лабильности и уравновешенности нервной системы**

*Задание 16* – «Электроэнцефалографическое определение силы, лабильности и уравновешенности нервной системы» (диагностические критерии разработаны в лаборатории Э. А. Голубевой: дифференциальной психофизиологии НИИ ОПП АПН СССР) [5]. ЭЭГ-методика проводилась на 8-канальном венгерском электроэнцефалографе. При записи ЭЭГ (эксперимент проводился между 13 и 17 часами) испытуемые находились в экранированной светозвуко-непропускаемой кабине. С целью снятия тревожности испытуемым объяснялся принцип работы аппаратуры и проводилась предварительная пробная запись.

В ходе основного эксперимента после темновой адаптации ЭЭГ записывалась:

Биполярно с височно-затылочного отведения обоих полушарий при закрытых глазах в течение 1 мин., при открытых гла-

зах – в течение 1 мин. В указанные периоды времени автоматически трехкратно осуществлялся подсчет суммарной энергии тета, альфа, бета-1 и бета-2-ритмов обоих полушарий в 10 секундных интервалах.

Кроме фоновой записи проводилась реакция навязывания световых мельканий с частотой 50 Гц в течение минуты с трехкратным подсчетом спонтанной энергии указанных ритмов с навязыванием на низкие (4, 5 и 6 Гц) и высокие (18, 20, 25 и 30 Гц) частоты с автоматическим подсчетом суммарной энергии ритмов в 10 секундные интервалы времени.

Лобное монополярное отведение тета, альфа, бета-1 и бета-2 ритмов при закрытых и открытых глазах в течение 1 мин. каждое, с трехкратным автоматическим подсчетом суммарной энергии ритмов.

Затылочное отведение – снимаемые данные аналогичные лобному отведению.

Запись ЭЭГ и выделенных ритмов, осуществлялась на скорости 30 и 60 мм/сек. Интенсивность вспышек света при навязывании – 26 люкс. Индифферентные электроды крепились на мочках ушей. Весь эксперимент занимал не более 35-40 минут. Испытуемых, перенесших травмы головного мозга, не было.

*Показателями ЭЭГ методики явились:*

1. Лобное отведение, глаза открыты.

30 и 31. Суммарная энергия (СЭ) тета ритма соответственно правого (пр.) и левого (л.) полушарий (здесь и далее приводятся средние значения из трех измерений).

32 и 33. СЭ альфа ритма пр. и л. полушарий.

34 и 35. СЭ бета-1 ритма пр. и л. полушарий.

36 и 37. СЭ бета-2 ритма пр. и л. полушарий.

2. Височно-затылочное отведение, глаза открыты.

38 и 39. Частота альфа ритма пр. и л. полушарий (средние значения из пяти измерений).

40 и 41. Энергия реакции перестройки (РП) на 4 Гц пр. и л. полушарий.

42 и 43. РП на 5 Гц пр. и л. полушарий.

44 и 45. РП на 6 Гц, пр. и л. полушарий.

46 и 47. РП на 18 Гц пр. и л. полушарий.

48 и 49. РП на 20 Гц пр. и л. полушарий.

50 и 51. РП на 25 Гц пр. и л. полушарий.

52 и 53. РП на 30 Гц пр. и л. полушарий.

54 и 55. СЭ тета ритма пр. и л. полушарий.

56 и 57. СЭ альфа ритма пр. и л. полушарий.

58 и 59. СЭ бета-1 ритма пр. и л. полушарий.

60 и 61. СЭ бета-2 ритма пр. и л. полушарий.

3. *Затылочное отведение, глаза открыты.*

62 и 63. СЭ тета ритма пр. и л. полушарий.

64 и 65. СЭ альфа ритма пр. и л. полушарий.

66 и 67. СЭ бета-1 ритма пр. и л. полушарий.

68 и 69. СЭ бета-2 ритма пр. и л. полушарий.

*Показателями, характеризующими силу нервной системы явились:*

- показатели 40-51, РП тета ритма на низкие частоты 4, 5 и 6 Гц пр. и л. полушарий,

- показатели 30, 31, 54, 55, 62, 63, СЭ тета ритма в приводимых отведениях.

*Показателями, характеризующими лабильность нервной системы, явились:*

1) показатели 46-53, РП бета-1 и бета-2 ритмов на высокие частоты 18, 20, 25 и 30 Гц пр. и л. Полушарий;

2) показатели 34, 37, 58, 61, 66, 69, СЭ бета-1 и бета-2 ритмов в приводимых отведениях пр. и л. полушарий.

*Показателями, характеризующими уравновешенность нервной системы, явились:*

1) показатели 30, 31, 54, 55, 62, 63, СЭ тета ритма приводимых отведений пр. и л. полушарий;

2) показатели 42, 43, 56, 57, 64, 65, СЭ альфа ритма приводимых отведений пр. и л. полушарий,

3) показатели 38, 39, частота альфа ритма пр. и л. полушарий.

### **Результаты исследования соотношения показателей взаимодействия сигнальных систем и внушаемости**

Данные интеркорреляции показателей внушаемости позволяют говорить о специфике внушения почти во всех предлагаемых заданиях – малое число значимых связей по выделенным 10 показателям.

Для проверки надежности выбранных характеристик в ряде заданий, помимо показателей, указывающих на внушаемость, были заложены одновременно показатели невнушаемости. Они коррелировали между собой с обратным знаком. Так, по методикам «Определение запаха»  $r = -0,33^*$ ; «Цветовому кругу» –  $r = -0,54^{**}$ ; «Определение длины» –  $r = -0,30^*$ ; «Подсчет суммы на гранях кубика» –  $r = -0,41^{**}$ ; «Картина» –  $r = -0,63^{***}$ . Данные связи говорят о том, что выбранные нами показатели действительно являются характеристиками внушаемости.

Прежде чем перейти к связям, выявление которых стало задачей исследования, остановимся на ряде частных задач, поставленных в заданиях 1 и 3. Экспериментально установлено, что эффект внушения зависит от вида используемой жидкости. Так, коли-

чество пробирок, в которых испытуемый определил запах «нашатырного спирта» и «духов» не связано между собой –  $r = 0,08$ . Если показатель по «нашатырному спирту» имеет лишь две тенденции к связям с показателем 3 (картина)  $r = 0,22$  и 9 (красный свет)  $r = 0,21$ , то по «духам» – две значимые, но с другими показателями. С показателем 4 (длина)  $r = 0,29^*$  и с показателем 7 (кубики)  $r = 0,29^*$ . То есть вызывает сомнение правомерность использования одного вида «жидкости» для исследования феномена внушаемости. Более того, в ходе частных бесед, проведенных после эксперимента, выяснилось, что некоторые из девушек просто ни разу в жизни не пользовались французскими духами и, чтобы не выглядеть плохо, ощущали запах, т. е. проявляли конформизм. Противоположная картина наблюдалась у тех, кто использовал эти духи. Часть из них, естественно, их не чувствовали, но показывали внушенные реакции по «нашатырному спирту». Однако более обоснованные выводы можно сделать только после специального исследования.

Относительно другой частной задачи – о влиянии длины инструкции на внушаемость испытуемого, поставленной в задании 3 «Определение глазомера», – можно сказать, что излишне многословная инструкция не способствует внушению. Это следует из четырех значимых отрицательных на 5% уровне и шести тенденций к отрицательным связям показателя по длинной инструкции с показателями по другим заданиям, а также из тенденции к положительной связи с показателем правильных подсчетов сумм на гранях кубика по заданию 7.

Не останавливаясь специально на истории изучения вопросов, связанных с сигнальными системами, отметим, что с времен И. П. Павлова [14] под *первой сигнальной системой* понимают сигналы и их следы в больших полушариях, непосредственно приходящие в специальные клетки зрительных, слуховых и других рецепторов организма. Под *второй сигнальной системой* понимают слово, слышимое и видимое как сигнал первых сигналов.

Как правило, говоря о внушении, мы подразумеваем его как вербальное, словесное, упуская из виду роль первосигнальных раздражителей (место, реквизит, обстановку, свет, температуру и т. д.), которые неразрывно связаны со второсигнальными. Напомним, что Б. М. Бехтерев, характеризуя внушение, говорит и о слове (2 СС) и о жесте (1 СС).

Сопоставим показатели методик 2 «Цветовой круг» и 4 «Определение длины», характеризующихся примерно одинаковыми параметрами: напряжением зрительного анализатора, поочередностью сравнения двух стимулов, созданием установки на из-

менение, с показателями методики М. Н. Борисовой [3]. Коэффициент корреляции между количеством реакций по узнаванию отцветков цвета во второй серии (производный показатель методики 2) и показателем 24 – узнавание по методике Борисовой – равен  $-0,31^*$ . Он свидетельствует о том, что чем лучше у испытуемого развита первая сигнальная система, тем менее он воспринимает инструкцию, т. е. тем в большем количестве случаев он верно определит тождественность окраски кружков. К аналогичному выводу о том, что испытуемые с преобладанием первой сигнальной системы менее внушаемы в заданиях, связанных с преимущественным воздействием на первосигнальные анализаторы, мы приходим после сопоставления показателя 2 (цвет) с показателем 20 – улучшением точности – и показателем 21 – улучшение в движениях – по методике 12 «Составление плоских фигур». Соответственно  $r = -0,36^{**}$  и  $r = -0,28^*$ . По отношению к методикам 4 «Определение длины» и «узнаванию» по Борисовой подобных выводов сделать нельзя.

Производный показатель – число линеек признанных, вопреки инструкции, меньшими по размеру, – отрицательно связан с показателем 26 – преобладание узнавания – над описанием по методике Борисовой ( $r = -0,33^{**}$ ). То есть чем лучше у испытуемого развита первая сигнальная система, тем более он невнушаем. Этот вывод противоположен выводу по «Цветовому кругу». Объясняется это ходом самого эксперимента. Если при определении цветовых различий подкрепления внушения во второй серии эксперимента не было и испытуемый сам заносил в протокол свои ощущения, то при определении длины линеек в случае ответа по инструкции «длиннее» произошло усиление подкрепления «правильно», при обратном – «нет». Таким образом, мы имеем здесь деление непосредственно на первосигнальность эксперимента, с другой стороны – вариант конформизма.

Данный производный показатель – число линеек, признанных меньшими вопреки инструкции, – положительно связан с показателем 25 – описание по методике Борисовой ( $r = 0,28^*$ ), – а 4 показатель по длине – отрицательно с тем же 25 показателем. То есть чем лучше развита вторая сигнальная система, тем хуже поддается испытуемый действию инструкции. И наоборот, чем хуже развита вторая сигнальная система, тем лучше принимается инструкция испытуемым. Данный вывод подкрепляется аналогичными зависимостями с рядом производных показателей по методике Борисовой. Т. е. показатель 4 – длина – отрицательно связан с описанием по упрощенному варианту методики Борисовой

( $r = -0,28^*$ ) и его суммарным показателем описания по двум методикам ( $r = -0,30^*$ ).

Итак, развитая первосигнальность не способствует принятию инструкции в заданиях, связанных с этой же сферой, если не производится дополнительного подкрепления инструкции в ходе эксперимента. Испытуемые с плохо выраженной второй сигнальной системой лучше принимают инструкцию по данным тестам.

Нет связей между вербальной, невербальной и суммарной оценкой по тесту Векслера и внушаемостью при определении запаха и тепла. Показатели внушаемости в других заданиях (в том числе и производные) отрицательно связаны с показателями по методике Векслера.

Можно предположить, что чем ниже интеллектуальные возможности испытуемого в вербальной и невербальной сферах, тем более он приемлет внушающую инструкцию. Данный вывод подтвержден и самой жизнью. Как правило, люди, верящие в чудеса, сверхъестественные силы природы, таинства, наговоры и т. п., менее критичны.

О значительной роли первой сигнальной системы в механизмах внушаемости говорит и тот факт, что показатели асуггестии в методиках определения длины (4), подсчета суммы на гранях кубиков (7) и по картине (8) имеют тенденцию к положительной связи с невербальной оценкой по Векслеру. Это также подтверждает мысль о противоположности связей первой сигнальной системы с реальными методиками, когда используются какой-то реквизит, предметы, помимо вербальной словесной инструкции.

В таблице 1 представлены данные соотношения показателей внушаемости с показателями, характеризующими художественный и мыслительный типы.

Как видно из табл. 1, для принятия инструкции испытуемым художественного типа не нужна длинная инструкция, а короткая достаточна для лиц мыслительного типа. Разделяются испытуемые и в зависимости от того, по какой картине они образуют ассоциации. Так, у мыслителей большее количество связей идет по картине № 1, изображающей различные многоугольные фигуры. «Художники» легче внушаемы в заданиях, которые можно связать с ярким воображением: духов, тепла, творчеством – фраза о театре. Положительные значимые связи задания № 9 с «образами» можно объяснить большой силой инструкции и ожиданием сигнала «Внимание». Появление зеленого света без него является большой неожиданностью. Испытуемые как бы впадают в запредельное торможение – не реагируя на сигнал совсем или с большим опозданием.

Таблица 1

**Корреляция показателей внушаемости с показателями, характеризующими художественный и мыслительный типы по заданию «Стохастические узоры»**

Методики	Сокращенное название методик и показателей внушаемости		Показатели	Ассоциации						
				Образы			Фигуры			
				Картина			Картина			
№			№	1	2	Σ	1	2	Σ	
3	Количество ответов по инструкции	длинной		-23		-22				
		короткой		<b>32</b>		24	<b>-28</b>	-20	<b>-27</b>	
1	Запах духов			<b>27</b>	20					
10	Фраза с «театром»			23	<b>29</b>	<b>28</b>				
9	Время на зеленый свет без сигнала «Внимание»			<b>40</b>	<b>35</b>	<b>41</b>				
6	Тепло		6		<b>33</b>	<b>28</b>				
4	Кол-во линеек признанных длиннее						<b>29</b>		22	
7	«Кубики»		7				<b>32</b>	20	<b>28</b>	
4	«Длина»		4				<b>27</b>			
2	«Цвет»		2				<b>-32</b>		-25	

Примечание: в табл. 1 и далее приведены производные показатели без номеров. В дальнейшем при их интерпретации будем пользоваться названием или номером методики; значимые корреляции выделены.

«Мыслители» легче внушаемы в заданиях, требующих подсчета или сравнения (методики 7 и 4), если при этом внушение идет с подкреплением. Так, при внушенном подсчете кубиков говорилось «правильно, а теперь постарайтесь подсчитать еще быстрее». То есть подкрепление производилось почти так же, как и при определении длины линеек. Естественно, что без такого подкрепления при самостоятельном подсчете «мыслители» лучше бы анализировали ситуацию и не принимали инструкцию.

Правильность сделанных предположений подтверждается и на задании 11 «Ассоциации по плоской фигуре» (табл. 2). Испытуемые «художественного типа», склонны к сложным образным ассоциациям, оказываются более внушаемыми при определении запаха духов. При этом такие люди большее количество раз реагируют на ложную реакцию (пок. 9). Испытуемые, не принявшие инструкцию при подсчете кубиков (задание 7), не склонны к образованию сложных ассоциаций.

Таблица 2

**Корреляция показателей внушаемости с показателями преобладания второй сигнальной системы по заданию 11 «Ассоциации по плоской фигуре»**

Сокращенное название показателей внушаемости	Ассоциации по плоской фигуре				
	сложные	в т.ч. существительн.	к-во ассоциаций	всего слов	простые
	12	13	14	15	11
Духи	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>49</b>	
Сумма по воде, наш. спирту и духам	<b>33</b>	<b>36</b>	22	<b>36</b>	
«Красный свет», показатель 9	21	23	22	<b>28</b>	
«Кубики», показатель 7	25	<b>28</b>		22	
«Кубики», асуггестивные подсчеты	<b>-27</b>	-20		-22	
«Цвет», показатель 2	-23	-22		-21	25

Показатель 2 имеет тенденцию к положительной связи с простыми ассоциациями и обратную зависимость со сложными. То есть внушаемые испытуемые, принявшие инструкцию по цвету (преимущественное воздействие на первую сигнальную систему), используют меньшее количество слов при образовании ассоциаций. Итак, анализ данных показывает, что испытуемым художественного типа необходима короткая инструкция, т.к. остальное они воображают, домысливают, внушают себе. Длинная инструкция ихстораживает. Лучше принимается ими инструкция по методикам, связанным с воссозданием ярких образов. «Мыслителям» для принятия инструкции требуется более пространная инструкция с подкреплением ее во время хода эксперимента.

**Результаты исследования соотношения электроэнцефалографических показателей и внушаемости**

Характер связей между тестом «Словарный» и ЭЭГ показателями можно истолковать так: внушаемые испытуемые, принявшие инструкцию, имеют слабую НС, они более лабильны и активированы, т.е. у них преобладают процессы возбуждения (табл. 3). В данном случае подтверждается предположение ряда авторов о противоположности показателей внушаемости и воли. Напомним, выше нами было показано, что показатели воли коррелировали с силой, инертностью и инактивированностью НС. Другими словами, можно предположительно говорить о противоположной природе ряда параметров внушаемости и воли.



Таблица 3

**Связь ЭЭГ-параметров с показателями внушаемости по заданию 10  
«Тест словарный»**

Отведение	Частоты	Полушария	№	Слова
Височно-затылочное	5 Гц	п	<b>42</b>	<b>36</b>
		л	<b>43</b>	26
	25 Гц	л	<b>51</b>	19
	30 Гц	л	<b>53</b>	<b>32</b>
	Частота альфа ритма	п	<b>38</b>	<b>46</b>
		л	<b>39</b>	<b>43</b>
Альфа ритм	п	<b>32</b>	-23	
	л	<b>33</b>	-26	
Лоб	Альфа ритм	п	<b>56</b>	<b>-27</b>
		л	<b>57</b>	-26
Затылок	Альфа ритм	п	<b>64</b>	-26
		л	<b>65</b>	<b>-33</b>
	Тета ритм	п	<b>62</b>	-20
		л	<b>63</b>	<b>-28</b>

Примером связи принятия инструкции испытуемым с сильной нервной системой может служить задание 7 «Подсчет суммы на гранях кубика» (табл. 4), отрицательно связь РП на 6 Гц со средним временем под-

счетов по инструкции. Кроме того, испытуемые, принявшие инструкцию по этой методике, отличаются ярко выраженной лабильностью. Инертные испытуемые инструкцию не принимают.

Таблица 4

**Связь ЭЭГ параметров с показателями внушаемости по заданию 7  
«Подсчет суммы на гранях кубика»**

Показатели внушаемости	Висок-затылок		Лоб		Затылок			
	6 Гц		Бета1	Бета1	Бета1		Бета2	
	п	л	л	л	п	л	п	л
№	44	45	35	59	66	67	68	69
К-во подсчетов по инструкции			22		22	<b>28</b>		<b>32</b>
Ср. время подсчетов по инстр.	<b>-31</b>	-20	21		<b>31</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>40</b>
К-во подч. против инструк-и						-25		<b>-33</b>
Сумма ошибочных подсчетов против инструкции			<b>28</b>	23	24		24	20
«Кубики», показатель 7						<b>27</b>		<b>38</b>

С преобладанием процесса возбуждения идет принятие инструкции и по другой методике, связанной с вербальной деятельностью испытуемого, – это задание 8, связанное с ответами испытуемого на вопросы экспериментатора

по «картине». Неопределенные ответы присутствия испытуемым, меньше воспринявшим инструкцию. Характерно, что большее количество связей идет по лобному отведению и с большим взаимодействием правого полушария.

Таблица 5

**Связь ЭЭГ параметров с показателями внушаемости по методике 8 – «Картина»**

Ответ по картине	Висок-затылок			Лоб				Затылок		
	альфа		тета	альфа		тета		альфа		тета
	п	л	п	п	л	п	л	п	п	л
№	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>63</b>
Утвердительный	-26	<b>-33</b>	<b>-42</b>	<b>-38</b>	<b>-41</b>	<b>-35</b>	<b>-40</b>	-26	<b>-43</b>	<b>-35</b>
Неопределенный	22	21	<b>34</b>	<b>44</b>	<b>43</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	25	24	22
«Картина», показатель 8	-18	<b>-27</b>	<b>-30</b>	-18	-23	-22	<b>-28</b>	-16	<b>-37</b>	<b>-30</b>

Из связи ЭЭГ показателей и РП с показателями задания 3 «Определение глазомера» следует, что принятие инструкции по данному заданию связано с инертностью испытуемого, при этом в большей степени задействовано правое полушарие. Причем испытуемым с сильной НС свойственно менять свое мнение во второй серии эксперимента. То есть признавая в первой серии одну из фигур

большой и сомневаясь в этом, во второй серии они признают ее меньшей или равной.

О том, что сочетание свойств НС, характерных для принятия инструкции по разным методикам, самое разнообразное, говорят и корреляционные связи задания № 4 «Определение длины» с безусловнорефлекторными показателями (табл. 6).

Таблица 6

**Связь ЭЭГ-параметров с показателями внушаемости по заданию 4  
«Определение длины»**

Показатели	Висок-затылок				Лоб		Затылок	
	18 Гц	20 Гц	25 Гц	тета	тета		тета	альфа
	п	п	п	п	п	л	п	л
	46	48	50	30	54	55	62	64
К-во линий определенных как «больше-меньше», а не равными	32	27	21	16				
«Длина», показатель 4				-20	-21	-25	-29	-27

Внушаемые испытуемые, принявшие инструкцию по этому заданию, лабильны и активированы. Причем в большей степени задействовано правое полушарие.

В задании «Цветовой круг» показатель 2 связан с суммарной энергией альфа-ритма правого (-0,25) и левого (-0,28\*) полушарий затылочного отведения, что позволяет предположить о преобладании процессов возбуждения в ходе принятия инструкции.

Таким образом, результаты сопоставления показателей внушаемости по шести методикам с ЭЭГ-показателями позволяют сделать вывод о различном сочетании свойств НС в зависимости от применяемой методики, о разном представительстве и задействованности при этом участков головного мозга.

В таблице 7 представлены сводные показатели рассматриваемых показателей со свойствами НС.

Таблица 7

**Дихотомическая схема соотношений показателей внушаемости и свойств нервной системы**

Методики внушаемости	№	Свойства нервной системы			Полушарие с наибольшим к-вом связей
		Сила-слабость	Лабильность-инертность	Уравновешенность-неуравновешенность	
Слова	10	слабая	лабильная	возбуждение	левое
Кубики	7		лабильная		левое
Картина	8			возбуждение	правое
Длина	4			возбуждение	правое
Глазомер	3		инертная		правое
Цветовой круг	2			возбуждение	

Из нее следует, что принятие инструкции требует от испытуемых возбуждения, причем в случае выполнения заданий (7 и 10), требующих напряжения интеллекта, задействовано левое полушарие, а при выполнении заданий, ближе стоящих к первосигнальным (4 и 3) и связанных с припоминанием, – правое. Безусловно, что данная схема в отношении связей свойств НС применительно к действию инструкции – гипотетична, поскольку включает не только значимые связи, но и тенденции. Она построена на основании единичных характеристик каждого из заданий.

В заключении отметим, что полушарность деления с преобладанием первой (методики 2, 3, 4) и второй (методики 7, 10) сигнальных систем совпала с делением, предложенным Э. А. Голубевой [5]. Таким образом, для эффективного использования внушения в педагогическом процессе необходимо осуществлять индивидуальный подход к обучающимся, опирающийся на предварительную диагностику преобладания сигнальных систем действительности, специально человеческих типов ВНД и свойств НС, что является достаточно трудоемкой процедурой для различных образовательных учреждений.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакеев В. А. Экспериментальное исследование психологических механизмов внушаемости : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1970.
2. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб. : К. Л. Риккер, 1903.
3. Борисова М. Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания // Типологические особенности высшей нервной деятельности / под ред. Б. М. Теплова. М., 1956. Т. 1.
4. Виноградова Т. С., Проничев И. В. Некоторые психофизиологические аспекты невербального внушения // Вестник Удмуртского ун-та. 2008. № 6-2.
5. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека: (психофизиологическое исследование). М. : Педагогика, 1980.
6. Зимбардо Ф., Ляйпше М. Социальное влияние. СПб. : Питер, 2000.
7. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб. : Питер, 2005.
8. Ковалев А. Г. Взаимовлияние людей в процессе общения и формирование общественной психологии // Уч. записки Ленинградского пед. ин-та им. А. И. Герцена. 1964. Т. 254.
9. Любимов П. С. Практикум по экспериментальной психологии. М. : Учпедгиз, 1963.

10. Маринова Т. Ю. Внушение, внушаемость, нейропсихологические механизмы суггестии. URL: <http://www.dgr.ru/psychology/researches/43>.
11. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь : Пермский пед. ин-т, 1970. Т. 77.
2. Мордвинов Е. Ф., Генкин А. А. О возможностях прогнозирования внушаемости человека по данным спонтанной электроэнцефалограммы // Журнал Высшей нерв. деятельности им. И. П. Павлова. 1969. Вып. 6. Т. 19.
13. Поршнева Б. Ф. Контрсуггестия и история // История психологии. М. : Мысль, 1972.
14. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М. ; Л., 1951-1952. Т. V.
15. Прыдеин В. П. О соотношении некоторых показателей волевой активности и внушаемости личности // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. Свердловск : Свердловский гос. пед. ин-т, 1978.
16. Прыдеин В. П. Воля как предмет психологического и психофизиологического исследования: индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки : монография / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. Округа – Югры, Сургутский гос. пед. ун-т, 2014.
17. Прыдеин В. П. Психодиагностика личности : избранные психологические методики и тесты : монография. Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т., 2013.
18. Рыбаков Ф. Е. Атлас для экспериментально-психологического исследования личности с подробным описанием и объяснением таблиц : составлен применительно к цели педагогического и врачебно-диагностического исследования. СПб. : Каро, 2008.
19. Сафин В. Ф. Динамика взаимооценки и самооценки морально-волевых черт старшеклассников в зависимости от степени их внушаемости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1969.
20. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 2004.
21. Уипп Ф. Стохастические узоры // Наука и жизнь. 1969. № 6.
22. Часов В. А. Психологический анализ внушения и его практическое применение : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1959.
23. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе : учеб. пособие для спецкурса. Пермь : Пермский гос. пед. ин-т, 1971.
24. Юрлова И. В. Условия и функции конструктивного использования суггестии в образовании // Credo new. 2007. № 2.

#### REFERENCES

1. Bakeev V. A. Eksperimental'noe issledovanie psikhologicheskikh mekhanizmov vnushaemosti : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 1970.
2. Bekhterev V. M. Vnushenie i ego rol' v obshchestvennoy zhizni. SPb. : K. L. Rikker, 1903.
3. Borisova M. N. Metodika opredeleniya sootnosheniya pervoy i vtoroy signal'nykh sistem v usloviyakh zritel'nogo zapominaniya // Tipologicheskie osobennosti vyshey nervnoy deyatel'nosti / pod red. B. M. Teplova. M., 1956. T. 1.
4. Vinogradova T. S., Pronichev I. V. Nekotorye psikhofiziologicheskie aspekty neverbal'nogo vnusheniya // Vestnik Udmurtskogo un-ta. 2008. № 6-2.
5. Golubeva E. A. Individual'nye osobennosti pamyati cheloveka: (psikhofiziologicheskoe issledovanie). M. : Pedagogika, 1980.
6. Zimbardo F., Lyayppe M. Sotsial'noe vliyanie. SPb. : Piter, 2000.
7. Il'in E. P. Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka. SPb. : Piter, 2005.
8. Kovalev A. G. Vzaimovliyanie lyudey v protsesse obshcheniya i formirovanie obshchestvennoy psikhologii // Uch. zapiski Leningradskogo ped. in-ta im. A. I. Gertsena. 1964. T. 254.
9. Lyubimov P. S. Praktikum po eksperimental'noy psikhologii. M. : Uchpedgiz, 1963.
10. Marinova T. Yu. Vnushenie, vnushaemost', neyropsikhologicheskie mekhanizmy suggestii. URL: <http://www.dgr.ru/psychology/researches/43>.
11. Merlin V. S. Problemy eksperimental'noy psikhologii lichnosti. Perm' : Permskiy ped. in-t, 1970. T. 77.
2. Mordvinov E. F., Genkin A. A. O vozmozhnostyakh prognozirovaniya vnushaemosti cheloveka po dannym spontannoy elektroentsefalogrammy // Zhurnal Vyshey nerv. deyatel'nosti im. I. P. Pavlova. 1969. Vyp. 6. T. 19.
13. Porshnev B. F. Kontr suggestiya i istoriya // Istoriya psikhologii. M. : Mysl', 1972.
14. Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochineniy. M. ; L., 1951-1952. T. V.
15. Pryanin V. P. O sootnoshenii nekotorykh pokazateley volevoy aktivnosti i vnushaemosti lichnosti // Voprosy psikhofiziologii aktivnosti i samoregulyatsii lichnosti. Sverdlovsk : Sverdlovskiy gos. ped. in-t, 1978.
16. Pryanin V. P. Volya kak predmet psikhologicheskogo i psikhofiziologicheskogo issledovaniya: individual'nye razlichiya volevoy aktivnosti i ikh tipologicheskie predposylki : monografiya / Departament obrazovaniya i molodezhnoy politiki Khanty-Mans. avt. Okruga – Yugry, Surgutskiy gos. ped. un-t, 2014.
17. Pryanin V. P. Psikhodiagnostika lichnosti : izbrannye psikhologicheskie metodiki i testy : monografiya. Surgut : Surgutskiy gos. ped. un-t., 2013.
18. Rybakov F. E. Atlas dlya eksperimental'no-psikhologicheskogo issledovaniya lichnosti s podrobnym opisaniem i ob'yasneniem tablits : sostavlenn primenitel'no k tseli pedagogicheskogo i vrachebno-diagnosticheskogo issledovaniya. SPb. : Karo, 2008.
19. Safin V. F. Dinamika vzaimootsenki i samoootsenki moral'no-volevykh chert starsheklassnikov v zavisimosti ot stepeni ikh vnushaemosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1969.
20. Teylor Sh., Piplo L., Sirs D. Sotsial'naya psikhologiya. SPb. : Piter, 2004.
21. Uipp F. Stokhasticheskie uzory // Nauka i zhizn'. 1969. № 6.
22. Chasov V. A. Psikhologicheskii analiz vnusheniya i ego prakticheskoe primenenie : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. L., 1959.
23. Shvarts I. E. Vnushenie v pedagogicheskom protsesse : ucheb. posobie dlya spetskursa. Perm' : Perm'skiy gos. ped. in-t, 1971.
24. Yurlova I. V. Usloviya i funktsii konstruktivnogo ispol'zovaniya suggestii v obrazovanii // Credo new. 2007. № 2.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 316.628  
ББК Ю602.51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

## **Герт Валерий Александрович,**

кандидат философских наук, доцент, кафедра социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: valeragert@gmail.com.

### **ОТ ПОТРЕБНОСТНОГО ДЕТЕРМИНИЗМА К ЦЕЛЕВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** своемерность витальных потребностей; потребностный детерминизм; не-своемерность интересов и целей; целевая детерминация; максимизация целеобразования и целе-реализации.

**АННОТАЦИЯ.** Своемерность и своецентризм витальных потребностей человека при недопотреблении порождают «потребностный детерминизм». Социальные потребности в общении, самореализации и смыслообразовании обеспечивают вне индивида несвоемерность интересов и целей. Переход от потребностей к целям и целевой детерминации объясняется через опосредующую роль способностей человека, через опосредующую роль интересов, через возвышение потребностей к существенно различным способам и предметам их удовлетворения. Рассматривается насилие со стороны неудовлетворенной витальной потребности (потребностный детерминизм), который приводит и может приводить к идеям о потреблении как главной цели общества, достижение которой и есть смысл бытия человека. «Негативная» свобода от витальных потребностей достигается «позитивной» свободой социальных потребностей. Только позитивная свобода при реализации социальных потребностей содержит в себе *способность преодоления потребностного детерминизма и переход к доминированию целевой детерминации*. Максимизация целеобразования идеологически обосновывается – будь то религиозная или светская идеология. Максимизация целереализации допускает такие меры, средства и действия, которые не оправданы актуальной социальной ситуацией, но допустимы с позиций максимальных целей идеологии.

## **Gert Valeriy Aleksandrovich,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **FROM DEMAND DETERMINISM TO GOAL DETERMINATION**

**KEYWORDS:** self-determination of vital demands; demand determinism; non-self-determination of interests and goals; goal determination; maximizing goal-formation and goal-realization.

**ABSTRACT.** Self- and goal-determination of vital human demands in conditions of under-consumption generate the so-called "demand determinism". Social needs in communication, fulfillment, and meaning-making lead to non-self-determination of interests and goals outside the individual. The transition from demands to goals and goal-determination is explained through the mediating role of human abilities, the meditative role of interests, through elevating the demands to essentially different ways and objects of their satisfaction. The article deals with the impact of unsatisfied vital demands (demand determinism) which can lead and actually leads to the ideas of consumption as the main goal of society; and the achievement of this goal makes the sense of a person's life. "Negative" freedom from vital demands is reached by "positive" freedom of social demands. Only positive freedom in realizing social demands comprises ability to overcome demand determinism and transition to the domination of goal-determination. Maximizing goal-formation is determined ideologically – be it religious or secular ideology. Maximizing goal-formation allows such measures, means and actions which are not justified by an actual social situation but which are possible from the position of maximum goals of ideology.

**П**ротиворечие (иметь сразу два начала, две истины), сформулированное И. Кантом, Г. В. Ф. Гегель решает как противоречие между мышлением и бытием, но устраняет его «в пределах одного элемента, в пределах мышления. У Гегеля мысль – это бытие; мысль – субъект, бытие – предикат. Логика есть мышление в элементе мысли или мысль, сама себя мыслящая, мысль как субъект, лишенная предиката, или мысль, которая одновременно является субъектом и предикатом самого себя» [14, с. 127-128], – так считает Л. Фей-

ербах. Тожество мышления и бытия, при котором процессность бытия есть процесс мышления, приводит к сбрасыванию предиката реальности с мысли, чтобы восстановить в себе отсутствие предиката как свою подлинную сущность.

Л. Фейербах в ощущениях и чувствах, наслаждениях и удовольствиях усматривает механизмы развития человека: «Человек, конечно, хочет только своего наслаждения, хочет только удовлетворить свое стремление, но природа преследует только цель сохранения и продолжения рода или вида» [14, с. 597].

В другом месте автор еще более категоричен и определенно выступает против понимания детерминации и свободы Р. Декарта. «Интимнейшую сущность человека выражает не положение: «Я мыслю, следовательно, я существую», а положение: «Я хочу, следовательно, я существую» [14, с. 638]. *Происходит смена парадигмы* в рассмотрении детерминации существования человека. Уже не мышление определяет субъектность человека, а само бытие способно порождать субъектные возможности человека, включая и мышление: «Действительное отношение мышления к бытию таково: *бытие – субъект, мышление – предикат*» [14, с. 128].

Но поскольку Л. Фейербах категорически против автономии человека как неестественного самопринуждения и провозглашает общение (Я – Я, Я – Ты) в качестве антропологического принципа, постольку он пытается в чувственном отношении к другому найти основу различения добра и зла, человечности и бесчеловечности. Как основное нравственное отношение, как основу морали он предлагает рассматривать отношения между полами, между мужчинами и женщинами: «Для обязанностей по отношению к другим у нас нет другого источника, из которого мы могли бы почерпнуть, что такое добро и зло, нет другого материала и масштаба, кроме того, которым мы пользуемся при определении наших обязанностей по отношению к себе самим» [14, с. 623].

Мера отношения к другому человеку не в долге, не в силе воли, а в чувствах человека: «Там, где нет чувства удовольствия и неудовольствия, там нет также и различия между добром и злом. Голос ощущения – это первый категорический императив...» [14, с. 636]. Утверждая человеческие желания и удовольствия в качестве меры отношения к другому человеку, Л. Фейербах направляет свой удар против религии, которая столетиями осуждала в человеке его плотские желания и страсти. Но он не преодолевает «потребностного детерминизма», и его антропологическая философия сохраняет человека как меру всего мира через чувства, страсти, наслаждения, удовольствия, эгоизм: «Делайте, что хотите, – вы никогда окончательно не вытравите весь и всяческий эгоизм из человека; но различайте ... между злым, бесчеловечным и бессердечным эгоизмом и эгоизмом добрым, участливым, человеческим» [14, с. 625-626]. Разумный и неразумный эгоизм, разумные и неразумные желания и потребности – вот путь анализа потребностного своемерия и потребностного своецентризма.

Как же преодолеть потребностный детерминизм? Как обосновать самодетерми-

нацию универсальности человека и его бытия? К. Маркс, сравнивая человека с животным, утверждает, что животное «производит лишь под властью непосредственной физической потребности, между тем как человек производит даже будучи свободен от физической потребности, и в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее» [8, с. 566]. Связывая универсальность производства по меркам любого вида и меркам предмета деятельности с освобождением от физической потребности, К. Маркс не только отказывается от своемерия и своецентризма физической потребности, но и выступает за утверждение безграничности человеческих потребностей и способности их к расширению [9, с. 122]. Аналогично Г. В. Ф. Гегелю, К. Маркс поясняет, что «человек в процессе производства может действовать лишь так, как действует сама природа, т. е. может изменять лишь формы веществ» [10, с. 51-52].

Если детерминацию деятельности бытия жестко связывать с витальными потребностями человека по пищевой цепочке и цепочке размножения, то мы рискуем оказаться на позициях волонтаризма отдельного индивида. Если же ее объяснять непосредственно из объективной действительности природы и общества, то появляется риск сбиться на точку зрения фатализма. При обосновании универсальности бытия человека важно понять взаимосвязь потребностного детерминизма и целевой детерминации. Почему целевая детерминация способна преодолевать своемерие и утверждать несвоемерие человека? Как целевая детерминация, не отменяя детерминации витальных потребностей, способствует реализации безграничности бытия человека? Что в целеполагании позволяет избежать крайностей волонтаризма и фатализма?

Переход от потребностей к целям объясняется по-разному. Можно выделить три направления анализа достижения целевого результата: 1) через опосредующую роль способностей человека; 2) через опосредующую роль интересов; 3) через возвышение потребностей к существенно различным способам и предметам их удовлетворения [2, с. 166].

Потребность человека, подкрепленная способностью своей реализации, может находить путь к своему удовлетворению. При этом определенность потребности повышается. Недостаточное подкрепление способностями задает процессу от реализации до удовлетворения потребностей весьма неопределенную траекторию движения. Без разнообразия способностей однообразнее становится и неповторимый путь «движения» потребностей. Способности повышают опре-

деленность потребностей и углубляют индивидуализацию потребностей. В стратегию перспективного развития общества «необходимо ввести идею опережающего развития способностей человека» [13, с. 166].

Допускать наличие такого опережения способностями потребностей в принципе невозможно по нескольким причинам.

1. Потребность находит способную форму для реализации не всех, а *определенных возможностей* своего удовлетворения.

2. Определенность способности порождается единственностью и неповторимостью процесса удовлетворения из неопределенности витальных и социальных потребностей.

3. Способность производить больше меры потребления, меры удовлетворения собственных витальных потребностей – это не опережающее развитие способностей, это производство предметов потребления для других людей. А они производят предметы потребления для других своих потребностей.

4. Но главное в том, что именно потребление вызывает необходимость повторения производства предметов, а способность в процессе реализации необходимости производства конкретного предмета может доводиться до совершенства. Кроме того, потребность определяет содержательную направленность способностей и находит способную форму своей реализации и своего удовлетворения. Способности «потребляются» производством предметов и воспроизводятся потреблением этих предметов.

5. Способности по своей сути есть свойства индивидуальности, сформированные в процессах усвоения и освоения существующего опыта. *Способности обращены к настоящему* и наличному удовлетворению потребностей *от опыта* прошлых результатов предметной деятельности. Они выражают готовность индивидуальности к деятельностному отношению, к деятельностному приведению в движение предметных посредников в отношениях между людьми.

Развитие способностей и формирование системы потребностей – это не два процесса, а один. Это, в сущности, две стороны единого процесса, ибо формирование потребностей идет не напрямую, а через развитие способностей, и наоборот – развитие способностей постоянно осуществляется под «диктовку» тех или иных потребностей. Опережение какой-либо стороны единого процесса возможно, но не настолько, чтобы связывать с этим стратегию развития общества. Определенная деятельность, выраженная в предметности бытия индивидуальности, в самой индивидуальности представлена способностями. Опережение способностями (результатом

прошлых процессов) потребностей (процессов настоящего) и в этом смысле невозможно.

Другим направлением анализа взаимосвязи потребностей и целей является рассмотрение опосредующей роли интересов. Субъект-объектное взаимодействие ограничено в объяснении общего интереса индивидов и вполне логично приводит к *пониманию интереса как осознанию потребностей*, а силы побудительного мотива в нем как степени их осознания. Но главный недостаток в исследованиях интересов мы усматриваем в их онтологизации вне индивида. Потребностями и интересами наделяются социальные группы, классы, общество в целом, т. е. «носителем социально значимых интересов выступают сообщества людей» [15, с. 141]. И уже исследование развития интересов оказывается возможным без анализа развития самого человека, и взаимодействие их между собой оказывается возможным представлять по-разному.

Интерес – это отношение между индивидами по поводу реализации и удовлетворения их потребностей. Витальные потребности удовлетворяются в пространстве этих отношений и во взаимосвязи с социальными потребностями – потребностями в общении, в самореализации, в смыслообразовании. Заинтересованное отношение между индивидами основывается на общем для них в содержании потребностей и в предметах удовлетворения этих потребностей. Общее содержание, включая и общий интерес, возникает только при взаимодействии индивидов по поводу общего объекта (предмета).

Общее содержание потребностей и общие предметы потребностей, как минимум, для двух индивидов – это необходимое условие для возникновения интереса. Создается *двойственность интереса* – как направленность на удовлетворение своих потребностей, так и направленность в отношениях к другому и с другим на основе общего и значимого в предмете и содержании потребностей друг друга. Особенность двойственности интересов в том, что в них создается акцент на *актуальных* для индивида отношениях с другими людьми по поводу их самореализации в общей *живой* предметной деятельности. Поэтому содержание интересов выражает актуальную смысловую взаимозависимость деятельностного бытия индивидов.

*Осознание* смысловой взаимозависимости *своего* способа возможного удовлетворения *своих* потребностей и в соответствии с осознанной общей зависимостью возникающая *направленность своих действий* как в производстве предметов потребностей, так и в их потреблении, – это необхо-

димые *этапы* движения интересов в целостности деятельности индивидуального бытия. Проявление интересов в актуально значимых отношениях индивидов и их актуально значимой живой деятельности вновь порождает общую для них актуальную зависимость, создавая некоторую устойчивую общность людей по наиболее доступному варианту удовлетворения их потребностей. Но вне отношений индивидов и помимо индивидов интересы не могут существовать и воспроизводиться.

В интересе актуализирована определенность не всех, а доминирующих в настоящее время потребностей индивида. Именно доминирующие витальные и социальные потребности в интересе актуализируют избирательность в отношении как к опыту прошлой опредмеченной деятельности в качестве способностей индивида, так и к зависимости в наличной, живой деятельности в качестве значимых отношений индивида с другими индивидами. *Только человек способен сознательно ограничивать свои витальные потребности*, регулируя их детерминацию в рамках социальных потребностей.

В интересах индивида его потребности приобретают *общую* с потребностями других индивидов *мерность* содержания.

Своемерность потребностей одного индивида в его интересе открывается своемерности потребностей другого индивида. Преодоление *своемерности* потребностей в интересах создает возможность *общей мерности* живой предметной деятельности индивидов. Поэтому определенность потребности в форме интереса, в пределах общей взаимозависимости индивидов по ее удовлетворению, несвоемерна, но она своемерна по отношению к подобным другим общностям. *За пределами своего несвоемерия интерес своемерен*; он ограничивает несвоемерие бытия человека. Побудительная сила интереса в рамках несвоемерия *утверждает* себя для индивида и для других индивидов одновременно, а за пределами несвоемерия она может изменять направленность своего утверждения для других со знака плюс на знак минус [2, с. 176]. Если возможности способностей индивида за время его жизни в принципе могут быть утрачены или вновь приобретены, то побудительная направленность интересов может в самое короткое время ослабевать или усиливаться и даже меняться на противоположную. Именно интересы индивидов создают социальные общности. При онтологизации интересов вне индивидов все наоборот: «Интересы социального целого предшествуют исторически и логически интересам индивида, первые не могут быть выведены из последних» [4, с. 81].

Возвышение потребностей – это следующее направление анализа связи потребностей человека с достижением его целей. Такой анализ опирается на идею субординации потребностей, которая выражается в построении иерархических систем потребностей. В основу иерархии потребностей кладется принцип А. Маслоу, согласно которому степень удовлетворения потребностей низших уровней определяет актуализацию и реализацию потребностей более высоких уровней их иерархии. В последние годы своего творчества (в 1981 году) он написал: «Потребность в сообществе (в принадлежности к нему, в контактах, в объединении в группы) сама по себе является основной потребностью человека» [12, с. 279]. Такое признание автора изменяет представление о самой иерархии пирамиды потребностей.

Механизм возвышения как актуализация потребностей высшего порядка при удовлетворенности потребностей низшего порядка изначально предполагает не столько *наделение* человека иерархической системой потребностей, сколько провозглашение порождения нового побудительного потенциала потребностей самим актом удовлетворения, актами удовлетворения низших потребностей. Наделение человека субординированными потребностями выводит логику анализа на вопрос о несводимости высших потребностей к низшим. Однако *провозглашение порождающей функции актов удовлетворения* ставит вопрос о возможностях удовлетворенной как витальной, так и социальной потребности.

Но удовлетворяемая витальная потребность несомненно вызывает *ослабление* актуального отношения и актуальной взаимозависимости индивидов по поводу предметов потребления, т. е. ведет к ослаблению интересов индивидов. Только неудовлетворенная и неудовлетворяемая витальная потребность поддерживает определенность интересов. Ф. Энгельс, конечно, прав, когда утверждает, что «недопотребление масс есть необходимое условие всех основанных на эксплуатации форм общества, а следовательно, и капиталистической...» [11, с. 297]. Насилие над человеком со стороны неудовлетворенных витальных потребностей (потребностный детерминизм) приводит и может приводить к идеям о потреблении как главной цели производства, достижении которой и есть смысл бытия человека [3; 5; 6; 7].

Выход из этого противоречия возможен потому, что удовлетворяемые витальные потребности возвышаются уже не столько в мере и разнообразии потребления, сколько в освобождении от своих собственных ограничений внутри нового типа потребностей – социальных. Различное от-

ношение со стороны многих индивидуальностей к единым предметам их витальных потребностей выстраивает предметы потребностей и отношения к ним в определенный ряд сообразно доминирующим в данный момент потребностям этих индивидуальностей. Возникающая и возникающая «иерархия» отношений к предметам потребностей и отношений между индивидуальностями по поводу этих предметов приобретает ценностный смысл и ценностное значение. «Негативная» свобода витальных потребностей достигается «позитивной» свободой социальных потребностей. Только позитивная свобода при реализации социальных потребностей содержит в себе относительную свободу от витальных потребностей и способность преодоления потребностного детерминизма.

Неудовлетворенность витальных потребностей ограничивает, но не отрицает несвоемерность и позитивную свободу социальных потребностей в самореализации индивидуальности, в общении, в смыслообразовании. *Только человек способен сознательно ограничивать свои витальные потребности*, регулируя их детерминацию в своем бытии. Но преодоление своемерности витальных потребностей не есть прекращение потребностного детерминизма. Через обслуживание социальных потребностей они продолжают и сохраняют свою дальнейшую детерминацию. Как витальные потребности опосредованы социальными, так и социальные потребности опосредованы витальными. Но удовлетворяемые витальные потребности утверждают позитивную свободу социальных и открывают перед человеком реализацию их несвоемерной всеприродной перспективы. Утверждение несвоемерности социальных потребностей выражается в новом типе детерминации – в детерминации целей.

Возвышение потребностей через определенность способностей и интересов к определенности целей находит свою меру в свободе от предметов витальных потребностей. В целевой детерминации достижение предметного результата опосредовано «нейтральными» для удовлетворения витальных потребностей действиями, но весьма значимыми для удовлетворения социальных потребностей. В целях сам процесс возвышения потребностей приобретает способность учитывать актуальные и перспективные особенности условий и протекания процесса потребности от неудовлетворенности до удов-

летворения, способность саморегулирования единства витальных и социальных потребностей [1]. В каждом цикле целеполагания происходит реализация способностей и интересов, осуществляется восхождение от витальных потребностей к социальным.

*Цикличность целеполагания (от целеобразования к целереализации) подчиняет себе и обеспечивает цикличность потребностей, а не наоборот.* Целевая детерминация соподчиняет и обеспечивает порождение нового в детерминации потребностей в таких процессах, как: 1) создание новых предметов потребления, 2) изменение меры реализации и удовлетворения единства витальных и социальных потребностей, 3) совершенствование новых способов и средств удовлетворения потребностей.

При минимизации и максимизации целеполагания нарушается его несвоемерность, снижается потенциал его всеобщности и универсальности и эффекта оптимизации не достигается. Если с минимизацией целеполагания вполне естественно возрастает доминирование потребностного детерминизма и оптимизация уже касается собственно потребностей, а не целей, то максимизация целеполагания требует дополнительных рассуждений.

Дело в том, что максимизация целеобразования и целереализации различаются между собой. Так, максимизация в целеобразовании приводит к неадекватным целям индивидуальности и, по существу, к жизни будущим или ради будущего. Когда это касается больших групп людей, тогда максимизация целеобразования, как правило, идеологически обосновывается – будь то религиозная или светская идеология. Жизнь людей «обосновывается» ради будущей жизни в другом мире или ради лучшего будущего других людей. Максимизация в образовании целей приводит к общей формуле – цель больше чем жизнь – и может оправдать жертвы и самопожертвование как верующих в бога, так и атеистов. Отлитая в категорические императивы морали долга или моральные принципы строителя любого нового общества, эта формула утверждает о том, что долг, идеал, принцип больше, чем жизнь. Максимизация целереализации допускает такие меры, средства и действия, которые, возможно, трудно понять и объяснить наличной социальной ситуацией, но которые вполне допустимы и оправданы с позиций максимальных целей той или иной идеологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гендин А. М. Цель и ее роль в детерминации социальных процессов // Перспектива. Ежегодный альманах. 2005.
2. Герт В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность. Екатеринбург : УГГТА, 1996.



3. Глухих А. Ю. Социология потребления в контексте акционистской парадигмы // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 2. С. 24-40.
4. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986.
5. Ильин В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность // Мир России. 2005. Т. 14. № 2. С. 3-40.
6. Лежнина Ю. П. Социология потребления в контексте акционистской парадигмы // Мир России. 2006. Т. 15. № 1. С. 101-126.
7. Магун В. С., Руднев М. Г. Базовые ценности россиян в европейском контексте (статья первая) // Общественные науки и современность. 2010. № 3. С. 5-22.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 49.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20.
12. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М. : Академический Проект; Парадигма, 2011.
13. Орлов В. В., Васильева Т. С. Человек, ускорение, научно-технический прогресс. Красноярск, 1989.
14. Фейербах Л. Избранные философские произведения. М., 1955. Т. 1
15. Ханипов А. Т. Интересы как форма общественных отношений. Новосибирск, 1987.

#### REFERENCES

1. Gendin A. M. Tsel' i ee rol' v determinatsii sotsial'nykh protsessov // Perspektiva. Ezhegodnyy al'manakh. 2005.
2. Gert V. A. Individual'nost' cheloveka: bytie i deyatel'nost'. Ekaterinburg : UGGGA, 1996.
3. Glukhikh A. Yu. Sotsiologiya potrebleniya v kontekste aktsionistskoy paradigmy // Ekonomicheskaya sotsiologiya. 2007. Т. 8. № 2. S. 24-40.
4. Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti. M., 1986.
5. Il'in V. I. Obshchestvo potrebleniya: teoreticheskaya model' i rossiyskaya real'nost' // Mir Ros-sii. 2005. Т. 14. № 2. S. 3-40.
6. Lezhnina Yu. P. Sotsiologiya potrebleniya v kontekste aktsionistskoy paradigmy // Mir Rossii. 2006. Т. 15. № 1. S. 101-126.
7. Magun V. S., Rudnev M. G. Bazovye tsennosti rossiyan v evropeyskom kontekste (stat'ya pervaya) // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2010. № 3. S. 5-22.
8. Marks K., Engel's F. Iz rannikh proizvedeniy. M., 1956.
9. Marks K., Engel's F. Soch. T. 49.
10. Marks K., Engel's F. Soch. T. 23.
11. Marks K., Engel's F. Soch. T. 20.
12. Nalimov V. V. Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitekto-nika lichnosti. M. : Akademicheskii Proekt; Paradigma, 2011.
13. Orlov V. V., Vasil'eva T. S. Chelovek, uskorenie, nauchno-tekhnicheskii progress. Krasnoyarsk, 1989.
14. Feyerbakh L. Izbrannye filosofskie proizvedeniya. M., 1955. Т. 1
15. Khanipov A. T. Interesy kak forma obshchestvennykh otnosheniy. Novosibirsk, 1987.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2015. № 10

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 28.10.15. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 32,6. Усл. п. л. 37,1. Тираж 500 экз. Заказ № 4582

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru