

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Языкознание**

Научный журнал

**Том 4, № 2
2018**

**СЕВАСТОПОЛЬ
2018**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, языкознания. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, теории и методике обучения и воспитания, языкознанию, теоретическому и практическому аспектам перевода.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. С 31.01.2018 г. научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» под номером 2268 включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. н., доцент (Севастополь) – главный редактор; МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. н., доцент – зам. главного редактора, редактор рубрики по языковедению (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. н., доцент – зам. главного редактора (Севастополь); ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – отв. секретарь, e-mail: sggu-rio@mail.ru (Севастополь); АНДРЕЕВ Александр Сергеевич, д-р психол. н., профессор (Симферополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. н., профессор (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. н., доцент (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГОРБУНОВА Наталья Владимировна, д-р пед. н., профессор (Ялта); ГУРА Лидия Михайловна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); ДЕМИР Бахар, д-р филол. н., профессор (Эрзурум, Турция); КАРАЯНИ Александр Григорьевич, д-р психол. н., профессор (Москва); КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); КОЗУБЕНКО Ирина Ивановна, канд. филол. н., доцент (Севастополь); ЛУШНИКОВА Галина Игоревна, д-р филол. н., профессор (Ялта); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. н., профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. н., доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. н., профессор (Симферополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. н., профессор (Чита); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. н., доцент – редактор рубрики по языковедению (Севастополь); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. н., доцент (Севастополь).

EDITORIAL BOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychol.), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); MORYA L.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, (Sevastopol); POCHTOVENKO N.K. – Executive Secretary, e-mail: sggu-rio@mail.ru (Sevastopol); ANDREYEV Alexander S., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Simferopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychol.), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GORBUNOVA N.V., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Yalta); GURA L.M., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); DEMIR B., Doctor of Science (Philol.), Professor (Erzurum, Turkey); KARAYANI A.G., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Moscow); KLEPIKOVA T.G., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); KOZUBENKO I.I., PhD (Philol.), Associate Professor (Sevastopol); LUSHNIKOVA G.I., Doctor of Science (Philol.), Professor (Yalta); MUROVANAYAN N., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVAL A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Simferopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Chita); TYALLEVA I.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 19,75

Тираж – 65 экз. Бесплатно. Подписано в печать 04.06.2018 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2018

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Психология

Бобровников Д. В., Кондрашихина О. А. Личностные предпосылки эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для инвалидов и престарелых	5
Васильева И. В., Григорьев П. Е. Анализ междисциплинарных подходов исследования интуиции ...	13
Григорьев П. Е., Васильева И. В. Особенности эмоционального реагирования на изображения, связанные с конфликтным взаимодействием детей и подростков	22

Языкознание

Ачилова Е. Л. Особенности речевого этикета геймеров (в русскоязычном сегменте Интернета)	31
Девяткова М. И. Метафорическая модель «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе (на материале креолизованных текстов с образом Владимира Путина)	35
Дрогайцева М. А. Экспериментальное исследование коммуникативной эффективности современной медианоминации	46
Дубкова Ю. С. Варьирование плана выражения в аббревиатурах русского языка	51
Каксин А. Д. К вопросу о текстовой функции междометий (на материале хакасского и хантыйского языков)	56
Котлярова О. В. Лексико-грамматические особенности речи представителей государственной власти. Новые тенденции	61
Лушникова Г. И., Солопина Г. А. Синтез авторской и персонажной речи в пьесе Мартина МакДонаха «Палачи»: лингвостилистический анализ	65
Некрасова М. Ю. Особенности организации фрейма <i>CRIMEAN WAR</i> в британском публицистическом и эпистолярном дискурсе середины XIX века	73
Новичихина М. Е. Концепты <i>PR</i> и <i>связи с общественностью</i> : общее и различное	79
Петрова Л. А. Расширение когнитивной области колоратива в русском языковом сознании	84
Сегал Н. А. Метафорический образ <i>огня</i> в культуре и коммуникации	89
Яркина Л. П., Маханькова И. П. Результаты тестирования уровня общего владения русским языком студентов-иностранцев по завершении довузовского этапа обучения	95

Педагогика

Бежанова Н. Л., Богуш Т. В. Анализ как метод исследования сущностных характеристик оценивания в подготовке учителя начальных классов	101
Браславская Е. А. Критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений профессионально ориентированной иноязычной публичной речи студентов старших курсов технического вуза в условиях мультимедийного класса	107
Еныгин Д. В., Фоминых Н. Ю., Бубенчикова А. В. О ценностях в основе мультикультурной образовательной среды профессиональной подготовки будущего специалиста	113
Коваленко В. В. Севастопольские уездное и приходское училища во второй четверти XIX века	117
Крючкова А. С. Медиативная компетенция в научно-профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранного языка	126
Попова И. И., Панченко И. В. Рассматривание репродукций художественных картин о Крыме как средство формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста	135
Птицына Е. В., Останина С. А. Развитие творческой личности будущего учителя в культуровоспитывающей среде вуза в процессе внеучебной художественно-эстетической деятельности	140
Ратовская С. В. Методические особенности обучения чтению англоязычного научного текста на уровне сверхфразового единства	147
Хоменко Е. В. Сопутствующее повторение как средство реализации преемственности при обучении морфемике и словообразованию	153

Contents

Psychology

Bobrovnikov D.V., Kondrashikhina O.A. Personal Prerequisites for Emotional Burnout Employees of a Boarding House for the Disabled and the Elderly	5
Vasilieva I.V., Grigoriev P.E. Analysis of Interdisciplinary Approaches to the Study of Intuition ...	13
Grigoriev P.E., Vasilieva I.V. Features of Emotional Response to Images Associated with Conflict Interaction of Children and Adolescents	22

Linguistics

Achilova E.L. Features of the Speech Etiquette of Gamers (In the Russian Language Segment of the Internet)	31
Devyatkova M.I. Metaphoric Model «POLITICS is A CHESS GAME» in Russian and American Political Discourse (On the Material of Creolized Texts with the Image of Vladimir Putin)	35
Drogaitseva M.A. Experimental Study of the Communication Efficiency of the Nowadays Medianomination	46
Dubkova Yu.S. Varying of Plan of Expression in Abbreviations of Russian Language	51
Kaksin A.D. To the Question of Text Function of Interjections (On Material of the Khakass and Khanty Languages)	56
Kotlyarova O.V. Lexico-Grammatical Features in the Speech of Representatives of State Power. New Trend	61
Lushnikova G.I., Solopina G.A. Synthesis of Author's and Characters' Speech in Martin McDonagh's Play "Hangmen"	65
Nekrasova M.Yu. Peculiarities of <i>CRIMEAN WAR</i> Frame Organization in the British Newspaper and Epistolary Discourse of the Middle of the 19th Century	73
Novichihina M.E. Concept of <i>PR</i> and <i>Relations with Publicity</i> : Similarities and Differences	79
Petrova L.A. Expansion of Cognitive Area of Colorativ in Russian Linguistic Consciousness	84
Segal N.A. Metaphorical Image of <i>Fire</i> in Culture and Communication	89
Yarkina L.P., Makhankova I.P. Results of Testing the Level of Foreign Students' Communicative Competence Formed at the Pre-University Stage of Education	95

Pedagogy

Bezhanova N.L., Bogush T.V. Analysis as a Research Method of Evaluation Essential Characteristics in a Primary School Teacher Preparation	101
Braslavskaya E.A. Assessment Criteria of Skills and Abilities of Public Speech for Specific Purposes of Senior Courses Students at Technical Institute of Higher Education in Multimedia Classroom	107
Enygin D.V., Fominykh N.Yu., Bubenichikova A.V. About Values Based on the Multi-Cultural Educational Environment of Professional Training of the Future Specialist	113
Kovalenko V.V. The Sevastopol District and Parishional Schools in the Second Quarter of the XIX Century	117
Kryuchkova A.S. Mediation Competence in the Scientific and Professional Activities of a Future Foreign Language Teacher	126
Popova I.I., Panchenko I.V. Examination of Reproductions of Art Pictures about the Crimea as a Means of Forming the Lexical Competence of Children of Senior Pre-School Age	135
Ptitsyna E.V., Ostanina S.A. Development of the Creative Personality of the Future Teacher in the Cultural Environment of the University in the Process of Extracurricular Artistic and Aesthetic Activities	140
Ratovskaya S.V. Methodological Aspects of Teaching to Read an English Scientific Text at the Level of the Supra-Phrasal Unity	147
Khomenko E.V. Related Review as a Tool of Implementation of Continuity for Morpheme and Word Formation Training	153

Личностные предпосылки эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для инвалидов и престарелых

Дмитрий Владиславович Бобровников¹

Оксана Александровна Кондрашихина¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Дата поступления статьи 11.05.2018

Аннотация. Представлены основные результаты исследования, посвящённого анализу эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для инвалидов и престарелых. Выявлено, что каждая из фаз эмоционального выгорания характеризуется определённым комплексом сопутствующих личностных черт. Есть личностные черты, способствующие возникновению выгорания, которые одинаковы для всех сотрудников дома-интерната: эмоциональная лабильность и депрессивность. При этом главной личностной предпосылкой эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната можно назвать эмоциональную лабильность, которая коррелирует со всеми тремя стадиями синдрома эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната, невзирая на специфику их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, личностные черты, эмоциональная лабильность, предпосылки

Для цитирования: Бобровников, Д. В. Личностные предпосылки эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для инвалидов и престарелых / Д. В. Бобровников, О. А. Кондрашихина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 5–12.

Об авторах:

Д. В. Бобровников, студент Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: lynx13777@mail.ru;

О. А. Кондрашихина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: okskon66@mail.ru.

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества постоянно повышаются требования, предъявляемые к профессионализму личности. И это во многом касается тех профессий, работники которых находятся в постоянном, эмоционально интенсивном и тесном общении с другими людьми. Однако не каждый из специалистов может своевременно адаптироваться в трудовых условиях, эффективно осуществлять профессиональную деятельность и играть социальную роль, а потому возрастает вероятность развития неблагоприятных психических состояний и связанных с ними соматических нарушений. Одним из наиболее часто встречающихся феноменов, который несёт прямую угрозу физическому и психическому здоровью работника, является синдром эмоционального выгорания. А.Г. Амбурова в своих научно-практических исследованиях суицидов в нашей стране указывает на немаловажную связь между течением определённой стадии

синдрома эмоционального выгорания и суицидальной готовностью человека, что заставляет ещё глубже задуматься о популяризации способов предотвращения формирования и смягчения течения данного синдрома.

В нашей стране и за рубежом проводятся различные исследования, целью которых является уточнение и систематизация факторов, как непосредственно влияющих на возникновение синдрома эмоционального выгорания, так и способствующих снижению рисков его формирования.

Теоретические и эмпирические исследования эмоционального выгорания широко представлены как в отечественной, так и зарубежной науке (М.А. Аминов, В.В. Бойко, М.В. Борисова, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Гришина, О.Н. Доценко, А.В. Козлова, И.А. Курапова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.В. Муращенко, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.А. Ушакова, В.Н. Феофанов, Т.В. Форманюк,

Е.В. Шеметкова, С. Maslach, S.E. Jackson, A. Pines, W. Schaufeli и др.).

Если проанализировать работы, направленные на изучение данного синдрома у медицинских работников, то можно отметить исследования эмоционального выгорания медсестёр психиатрических отделений (А.Н. Алехин, Е.В. Петрова, Н.В. Семёнова, О.Ю. Смирнова, А.В. Худяков), медработников терапевтического, хирургического и неврологического отделений (Е.А. Гвоздецкая), наркологической (В.И. Салюк, Ю.Л. Пацевич) и онкологической больниц (Г.А. Ткаченко). Однако работы, направленные на изучение синдрома эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов, в настоящее время очень мало численны [4]. В связи с этим считаем необходимым отметить важность и актуальность своевременного диагностирования эмоционального выгорания у данной категории лиц, работающих в медицине, поиск, разработку и апробирование новых методов и методик, позволяющих эффективно снижать риски возникновения или вероятность дальнейшего развития синдрома эмоционального выгорания.

Цель исследования – выявление личностных факторов возникновения синдрома эмоционального выгорания у сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов. В своём исследовании мы исходили из предположения о том, что существует влияние личностных факторов на возникновение синдрома эмоционального выгорания у сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов; при этом у сотрудников с высокой и низкой интенсивностью взаимодействия с получателями социальных услуг дома-интерната в совокупности личностных черт, сопутствующих эмоциональному выгоранию, присутствуют как общие, так и специфические личностные черты.

Анализ исследований по проблеме. Первые исследования, направленные на изучение эмоционального выгорания, появились во второй половине двадцатого века в Соединенных Штатах Америки, где одним из основоположников идеи синдрома эмоционального выгорания является американский психиатр Герберт Фрейденбергер. В 1974 году он в журнале «Journal of Social Issues» («Журнал социальных вопросов») описал данный феномен и дал ему название «выгорание» («burnout»). Данное определение он применил для описания психологического состояния здоровых людей, находящихся по профессиональным обязанностям в постоянном, интенсивном и тесном общении с клиентами (пациентами) в эмоционально нагруженной атмосфере. Это понятие звучало в его определении следующим образом:

«Синдром эмоционального выгорания – это эмоциональное, психическое и физическое истощение, которое развивается как результат хронического неразрешённого стресса на рабочем месте. Развитие этого синдрома характерно для таких профессий, где доминирует забота о людях» [4, с. 26].

Дальнейшее развитие направлений представления об эмоциональном выгорании были сформированы и получили развитие в работах исследователей, которые занимались изучением данного феномена у представителей различных профессиональных групп – педагогов, социальных работников, психологов, медицинских работников, сотрудников силовых структур и правоохранительной сферы, торгового персонала, менеджеров (Э. Пайнс, Е. Аронсон, Й. Джонс, В. Шауфели, Д. Дирендок, Д. Грен, А.-М. Гарден, К. Маслач, С.Е. Джексон, А. Лэнгле, В. Франкл, В.В. Бойко, Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдичиц, В.Е. Орел и ряда других).

А. Лэнгле и В. Франкл в результате изучения данного синдрома определяют его как особую форму экзистенциального вакуума, в которой доминирует картина истощения. По их мнению, истощение является ведущим симптомом и ключевой характеристикой в определении синдрома эмоционального выгорания. Этими же исследователями в ходе установления ведущего симптома были выделены также и три дополнительных: деперсонализация (как дегуманизация), переживание собственной неэффективности, витальная нестабильность. Описанные симптомы, по мнению авторов, являются первыми признаками «развития предсуицидального состояния» [3].

В исследованиях В. Шауфели и Д. Дирендок, эмоциональное выгорание представлено двумя компонентами: эмоциональное истощение и деперсонализация.

Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на своё здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение.

Второй – деперсонализация – проявляется в ощущении собственной неполноценности и в связи с этим в изменении отношения человека либо к пациентам или клиентам, либо к самому себе. В дальнейшем данный компонент получил название «установочного».

В работах Д. Грин и А.-М. Гарден выгорание также представляет из себя двухкомпонентный феномен, но первичным в структуре эмоционального выгорания является компонент «редукции профессиональных обязанностей», а второй компонент образовывается за счёт объединения таких элемен-

тов, как деперсонализация и истощение.

Г. Фрейденбергер, продолжая и далее работать над данной проблемой, создал и описал шкалу, состоящую из 12 ступеней выгорания. Данные ступени обобщённо можно описать следующим образом:

- в самом начале формирования синдрома эмоционального выгорания у человека может присутствовать дух соперничества с коллегами, образуется навязчивая потребность утвердить себя в профессиональной деятельности;
- вслед за этим человек перестаёт уделять себе время, начинает формироваться пренебрежительное отношение к собственным потребностям и интересам;
- в дальнейшем развитии синдрома эмоционального выгорания происходит феномен вытеснения конфликтных ситуаций, человек не стремится их разрешать, а с развитием выгорания и вовсе перестаёт их замечать;
- на следующих ступенях выгорания у человека наступает ощущение внутренней пустоты, утрачиваются чувства и эмоциональный отклик в отношении себя. Повышается риск возникновения депрессивных состояний;
- на последней стадии человек полностью истощён и сломлен. Начинают проявляться соматические, психосоматические и психические заболевания. Наступает переживание глубокого отчаяния, могут возникать суицидальные мысли.

Примерно в то же время, в 1976 году, Кристина Маслач, занимаясь изучением данного синдрома, сформулировала определение этого понятия как синдрома физического и эмоционального истощения, который охватывает также и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам, развитие у человека негативной самооценки, неприязни в отношении выполняемых им профессиональных обязанностей.

Кристина Маслач в ходе изучения данного вопроса выделяет четыре последовательные стадии эмоционального выгорания, на которых у человека, в свою очередь, господствуют следующие состояния:

- 1) идеализм и чрезмерные требования к себе;
- 2) эмоциональное и психическое истощение;
- 3) дегуманизация как способ защиты;
- 4) синдром отворачивания (к себе → к другим → ко всему).

Прохождение данных стадий ведёт к снижению эффективности профессиональной деятельности человека, ухудшению его психоэмоционального со-

стояния и в конечном итоге приводит к увольнению работника или дальнейшему развитию психического либо соматического заболевания.

В нашей стране проблемой синдрома эмоционального выгорания занимались такие известные исследователи, как В.В. Бойко, Е.П. Ильин, А.Г. Амбрумова и другие.

Так, например, в своих исследованиях Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдчиц, сравнивая эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию личности, выделяют два основных составляющих элемента – собственно сам синдром эмоционального выгорания и синдром хронической усталости (совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей). То есть, по мнению авторов, человек с синдромом эмоционального выгорания страдает не столько от эмоционального, психического или физического истощения, которые могут носить временный характер, сколько от «хронических стрессов нервной системы», иначе говоря, от негативной эмоциональной рабочей среды, имеющей постоянное воздействие на человека [1].

В.В. Бойко, в свою очередь, в отличие от некоторых западных исследователей, рассматривая выгорание с позиций общего адаптационного синдрома, описанного Гансом Селье в 1936 году и включающего в себя три стадии – стадию тревоги, стадию сопротивляемости и стадию истощения, предлагал классифицировать синдром эмоционального выгорания по схожему принципу, а именно подразделяя эмоциональное выгорание на три фазы – фазу напряжение, фазу резистенция, фазу истощение, дополнительно выделяя у каждой из них 4 симптома, наиболее ярко характеризующие формирование и развитие выгорания.

Риск возникновения, течение и развитие синдрома эмоционального выгорания напрямую зависит от двух групп факторов, воздействующих на человека, – внешних и внутренних. Так, к группе экзогенных факторов – факторов, влияющих извне на человека, можно отнести: условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, плохую организацию трудовой деятельности, повышенную ответственность за исполняемые функции и результаты труда, неблагоприятную психологическую атмосферу профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым необходимо вступать во взаимодействия в рабочее время [2]. К факторам второй группы, воздействующим на человека изнутри, относятся: личностная склонность к эмоциональной ригидности; интенсивное восприятие и не-

Таблица 1 – Распределение испытуемых по фазам эмоционального выгорания (в процентах)

Стадия	Напряжение	Резистенция	Истощение
Стадия формируется	9,3	44,1	11,6
Стадия сформирована	4,6	6,9	4,6

обоснованное переживание обстоятельств профессиональной деятельности; низкая мотивация эмоциональной отдачи; нравственные дефекты и дезориентация личности, а также ряд других.

Указанные факторы влияют на возникновение эмоционального выгорания у сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов.

Характеристика базы и методик эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе Севастопольского дома-интерната для инвалидов и престарелых в период с 04.12.2017 по 17.12.2017. В исследовании приняли участие 45 сотрудников дома-интерната.

Дом-интернат – это медико-социальное учреждение, которое осуществляет стационарное социальное обслуживание граждан пожилого возраста и инвалидов I и II групп, частично или полностью утративших способность к самообслуживанию, путём предоставления социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-правовых услуг. Все сотрудники дома-интерната обладают соответствующей квалификацией, необходимой для выполнения своих профессиональных обязанностей. Обязанности сотрудника дома-интерната для престарелых и инвалидов напрямую зависят от того, какую должность он занимает в штатном расписании. Так, например, административная часть, в которую входят сотрудники дирекции, бухгалтерия, отдел снабжения и другие службы, как правило, выполняют функциональные обязанности, аналогичные для таких должностей в гостиницах и пансионатах. Для поддержания комфортного психологического климата психологом постоянно проводятся мониторинговые исследования эмоционального и психологического состояния как проживающих в доме-интернате, так и работающих там сотрудников. Проходят индивидуальные и групповые занятия по развитию психических процессов, снятию эмоционального напряжения. Сотрудники, имеющие медицинское образование и находящиеся на соответствующих должностях, осуществляют постоянный уход и контроль за здоровьем жильцов, проживающих в доме-интернате для престарелых и инвалидов. Профессиональные обязанности сиделки в доме-интер-

нате для престарелых и инвалидов имеют отличие от схожих профессий. Высококвалифицированная сиделка не просто следит за состоянием здоровья подопечного, помогает ему при приёме лекарств, пищи или при гигиенических процедурах, она является для него неким прообразом окна в мир. Тяжелобольные пациенты, люди пожилого и старческого возраста нуждаются в уважительном и комфортном общении, которое позволяет им быть в курсе основных событий, делиться собственными переживаниями, чувствовать себя непокинутыми.

Для решения поставленных задач применялись следующие методики:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.
2. Многофакторный личностный опросник FPI-B (адаптация А.А. Крылова и Т.И. Ронгинской).
3. Опросник эмоциональной эмпатийности (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова).

Описание и анализ результатов эмпирического исследования. Проанализировав данные по уровню эмоционального выгорания у сотрудников дома-интерната для инвалидов и престарелых, полученные по методике «Диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко), можно сказать, что чаще всего встречается вторая фаза эмоционального выгорания – резистенция. Она сформирована у трёх обследуемых (6,9%), а находится на стадии формирования у 19 обследуемых (44,1%) – таблица 1.

Выявлено, что в обследуемой выборке наиболее ярко выраженными симптомами эмоционального выгорания являются (рисунок 1):

- в фазе резистенция – «неадекватное избыточное эмоциональное реагирование» (данный симптом характерен для 73,3% обследуемых), «эмоционально-нравственная дезориентация» (у 42,2%), симптом «редукция профессиональных обязанностей» – (42,2%),
- в фазе истощение – симптом «эмоциональная отстранённость» (33,3%).

Для дальнейшего анализа влияния личностных факторов на синдром эмоционального выгорания, выборка была разделена на две группы. В первую группу (группа А) вошли представители админист-

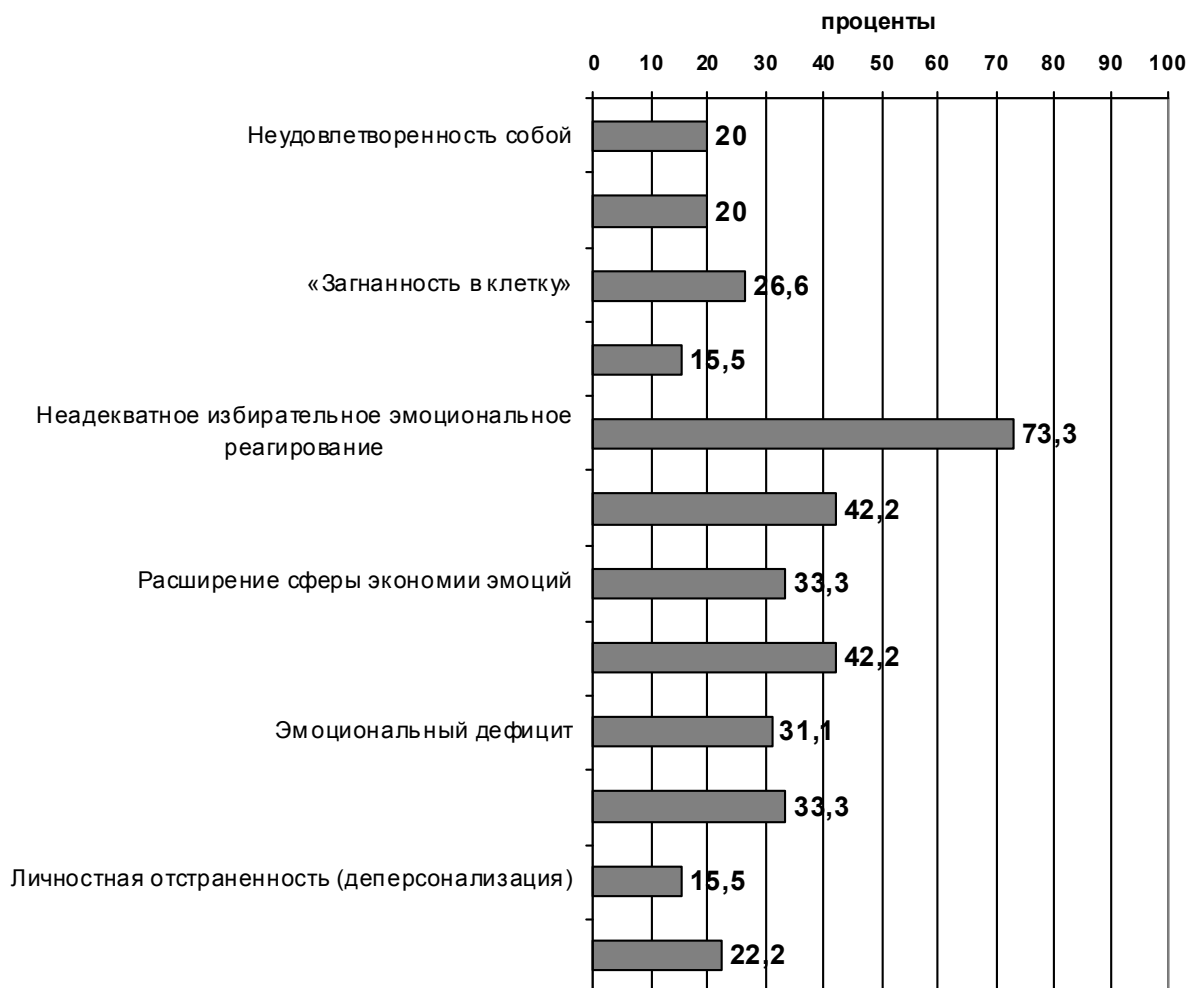


Рисунок 1 – Процентное распределение преобладающих симптомов эмоционального выгорания в исследуемой выборке

рации и хозяйственной службы, поскольку их профессиональная деятельность не подразумевает ежедневного и плотного общения с проживающими получателями услуг дома-интерната. Во вторую группу (группа Б) были включены представители медицинского персонала и работники службы социально-психологического сопровождения. Далее анализировались особенности эмоционального выгорания и роль личностных факторов в возникновении

данного синдрома у испытуемых групп А и Б.

Распределение испытуемых групп А и Б по стадиям и фазам формирования синдрома представлено в таблице 2.

В ходе корреляционного анализа полученных данных (критерий ранговой корреляции Спирмена, таблица 3) было установлено, что в группе А статистически значимыми являются взаимосвязи:

1) в фазе резистенция – выявлена обратная

Таблица 2 – Степень сформированности у испытуемых групп «А» и «Б» трёх стадий эмоционального выгорания

Фаза	Напряжение		Резистенция		Истощение	
Группа	А	Б	А	Б	А	Б
Стадия не сформирована, %	83,3	83,3	44,5	45,8	72,3	83,3
Стадия в процессе формирования, %	11,1	16,7	44,4	50,0	16,6	16,7
Стадия сформировалась, %	5,6	0	11,1	4,2	11,1	0
Среднегрупповой балл	18,7	20,7	37,9	39,5	25,5	21,7

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа

фазы	Невротичность	Спонтанная агрессивность	Депрессивность	Раздражительность	Общительность	Уравновешенность	Реактивная агрессивность	Застенчивость	Открытость	Экстраверсия	Эмоциональная лабильность	Маскулинность
Группа А												
Н	0.200	0.033	0.378	0.243	-0.314	-0.32	-0.216	-0.011	0.127	0.007	0.442	-0.081
Р	0.385	0.31	0.404	0.299	-0.248	-0.555*	-0.222	0.344	0.067	-0.069	0.628**	-0.18
И	0.431	0.345	0.519*	0.547*	-0.35	-0.102	-0.096	0.314	0.405	0.284	0.706**	-0.226
Группа Б												
Н	0.308	0.271	0.523**	0.045	-0.163	-0.163	0.129	0.172	-0.086	0.021	0.459*	-0.165
Р	0.267	0.455*	0.32	0.364	-0.23	0.14	0.291	0.28	0.068	0.216	0.43*	-0.017
И	0.52**	0.236	0.47*	0.188	-0.45*	-0.022	0.301	0.279	0.09	-0.058	0.529**	0.003

корреляция выраженности фазы и показателя «уравновешенность» ($r = -0,555$; $p < 0,05$) и прямая корреляция с показателем «эмоциональная лабильность» ($r = 0,628$; $p < 0,01$).

- 2) в фазе истощение – прямые связи с показателями «депрессивность» ($r = 0,519$; $p < 0,05$), «раздражительность» ($r = 0,547$; $p < 0,05$) и «эмоциональная лабильность» ($r = 0,706$; $p < 0,01$).

Таким образом, прямо сопутствуют эмоциональному выгоранию такие черты, как депрессивность, эмоциональная лабильность, раздражительность. Противостоит эмоциональному выгоранию такая черта личности, как уравновешенность. При этом каждая из фаз эмоционального выгорания испытуемых группы А характеризуется определённым комплексом сопутствующих личностных черт. Специфическими личностными чертами, сопровождающими фазу резистенция, являются эмоциональная лабильность и неуравновешенность; фазу истощения – депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность. Универсальной чертой личности, сопутствующей всем фазам эмоционального выгорания, является эмоциональная лабильность. Фаза напряжения у испытуемых группы А не связана с личностными характеристиками. Её формирование, скорее всего, зависит от организационных детерминант эмоционального выгорания.

В ходе корреляционного анализа полученных данных было установлено, что в группе Б статистически значимыми являются следующие показатели взаимосвязей.

В фазе напряжение – прямые связи с показателями «депрессивность» ($r = 0,523$; $p < 0,01$) и «эмоциональная лабильность» ($r = 0,459$; $p < 0,05$).

В фазе резистенция – прямые связи с показателями «спонтанная агрессивность» ($r = 0,455$; $p < 0,05$) и «эмоциональная лабильность» ($r = 0,43$; $p < 0,05$).

В фазе истощение – прямые связи с показателями «Невротичность» ($r = 0,526$; $p < 0,01$), «депрессивность» ($r = 0,47$; $p < 0,05$), «эмоциональная лабильность» ($r = 0,529$; $p < 0,01$) и обратная связь с показателем «общительность» ($r = -0,452$; $p < 0,05$).

Прямо сопутствуют эмоциональному выгоранию испытуемых группы Б такие черты, как депрессивность, эмоциональная лабильность, спонтанная агрессивность, невротичность. Противостоит эмоциональному выгоранию такая черта личности, как общительность. При этом каждая из фаз эмоционального выгорания испытуемых группы Б характеризуется определённым комплексом сопутствующих личностных черт. Специфическими личностными чертами, сопровождающими фазу напряжения, являются депрессивность и эмоциональная лабильность, фазу резистенция – спонтанная агрессивность и эмоциональная лабильность; фазу истощения – депрессивность, невротичность, эмоциональная лабильность, низкий уровень общительности. Универсальной чертой личности, сопутствующей всем фазам эмоционального выгорания, является эмоциональная лабильность.

Выводы. Таким образом, обобщая данные, полученные в результате эмпирического исследования, можно отметить следующее:

1. Для обследуемой выборки наиболее характерной является стадия эмоционального выгорания резистенция, которая наблюдается у обследуемых обеих групп. Данная стадия представлена следующими наиболее выраженными симптомами: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей. Иными словами, данные сотрудники дома-интерната неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования на ситуации профессиональной деятельности; эмоциональный контакт устанавливается не со всеми субъектами, а по принципу «хочу – не хочу» – неадекватным или избирательным образом; пытаются облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат.

2. Каждая из фаз эмоционального выгорания характеризуется определённым комплексом сопутствующих личностных черт. При проведении корреляционного анализа стадий выгорания и личностных черт было установлено, что есть личностные черты, способствующие возникновению выгорания, которые одинаковы для испытуемых групп А и Б:

депрессивность и эмоциональная лабильность. При этом главной личностной предпосылкой эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната можно назвать эмоциональную лабильность, которая коррелирует со всеми тремя стадиями синдрома эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната, невзирая на специфику их профессиональной деятельности.

3. Кроме того, сопутствуют эмоциональному выгоранию такие черты личности, как спонтанная агрессивность, невротичность у сотрудников, непосредственно взаимодействующих с получателями услуг дома-интерната, и раздражительность у другой части сотрудников. Противостоят эмоциональному выгоранию такие черты личности, как общительность и уравновешенность.

4. Таким образом, выявлена личностная черта, способствующая возникновению эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната, независимо от конкретизации их профессиональной деятельности, – эмоциональная лабильность. Определены личностные черты, которые, преломляясь через условия труда сотрудника дома-интерната, способствуют возникновению данного синдрома или являются ресурсом защиты от его возникновения.

Список литературы

1. Абрамова, Т. С. Синдром «эмоционального выгорания» у медработников / Т. С. Абрамова, Ю. А. Юдиц // Психология в медицине. – М. : Кафедра. – М., 1998.
2. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 409 с.
3. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90 – 101.
4. Салогуб, А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных учёных [Электронный ресурс] / А. М. Салогуб // Молодой учёный. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/64/10342/> (дата обращения: 18.01.2018).

Personal Prerequisites for Emotional Burnout Employees of a Boarding House for the Disabled and the Elderly

D.V. Bobrovnikov¹

O.A. Kondrashikhina¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 11.05.2018

Abstract. The main results of the research devoted to the analysis of the emotional burnout of the employees of the boarding school for the disabled and the elderly are presented. It is revealed that each of the phases of emotional “burnout” is characterized by a certain set of accompanying personal traits. There are personality traits that contribute to the occurrence of burnout, which are the same for all employees of the boarding home: emotional lability and depressiveness. At the same time, the main personal prerequisite for emotional burnout of the boarding-home staff can be called emotional lability, which correlates with all three stages of the syndrome of emotional burnout of the boarding staff, regardless of the specifics of their professional activities.

Keywords: emotional burnout, personality traits, emotional lability, premises.

For citation: Bobrovnikov D.V., Kondrashikhina O.A. Personal Prerequisites for Emotional Burnout Employees of a Boarding House for the Disabled and the Elderly. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 5–12 (in Russ.).

About author:

D.V. Bobrovnikov, Student of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: lynx13777@mail.ru;

O.A. Kondrashikhina, PhD (Psychology), Associated Professor of the Department of Psychology of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: okskon66@mail.ru.

Анализ междисциплинарных подходов исследования интуиции

Инна Витальевна Васильева

*ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
ул. Амурская 75, Тюмень, 625049, Российская Федерация*

Павел Евгеньевич Григорьев

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация*

Статья поступила 14.04.2018

Аннотация. Статья содержит анализ зарубежных источников, описывающих междисциплинарные (психологические, психофизиологические, физические) подходы к объяснению феномена интуиции. Предлагается выделять три основных подхода к объяснению механизма функционирования интуиции и на основании этого дифференцировать интуиционные феномены, связанные с биологическими и личностными потребностями человека: интуицию как неосознаваемую обработку локальной информации; как комплексную чувствительность организма к средовым воздействиям; как неосознаваемую обработку нелокальной информации.

Ключевые слова: локальная и нелокальная интуиция, объяснительные модели феноменов предвидения, квантовая запутанность, энергетический резонанс, синхронистичность как обсуждаемые механизмы интуиции.

Для цитирования: Васильева, И. В. Анализ междисциплинарных подходов исследования интуиции / И. В. Васильева, П. Е. Григорьев // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 13–21.

Об авторах:

И. В. Васильева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»; доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru;

П. Е. Григорьев, доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской физики и информатики ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»; профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: grigorievpe@cfuv.ru.

Постановка проблемы. Работа интуиции тесно связывается с представлением о возможности получения важного, актуального знания, позволяющего принять правильное решение, избежать опасности, даже сохранить жизнь. Однако как трактовка, так и само понятие интуиции содержит в себе в неявном виде или несколько разнородных по своей природе феноменов, или фиксируется лишь одна его сторона, в то время как другие стороны явления ускользают или выносятся за пределы обсуждения. Между тем концепт интуиции объединяет несколько различных по механизму реализации феноменов. Причина такого объединения – неосознаваемость процесса принятия решения, затруднённость рациональной аргументации и осознанность только ре-

зультата принятия этого решения. Таким образом, можно говорить о существовании как минимум двух подходов к описанию функционирования интуиционных явлений: 1) интуиция как продукт неосознаваемого «локального» (когда можно проследить весь путь энергии сигнала от источника до приёмника) восприятия, мышления и накопленного опыта решения подобных задач; 2) интуиция как продукт нелокального (когда начальная и конечная точки передачи энергии сигнала во времени и / или в пространстве разрознены или их как будто не существует) восприятия, связанного со сверхчувствительностью к информации в ноосфере по В.И. Вернадскому [1], открытым индивидуализмом по Д. Коллаку [21], синхронистичностью по К.Г. Юнгу [5], а

также по аналогии с пространственными или временными вариантами реализации квантовой запутанности. Данное разделение, как любой научный анализ, достаточно условно. В реальности невозможно точно указать, что в данной ситуации в качестве механизма функционирования выступило только неосознаваемое мышление или чувствознание, более вероятно, что происходит совместное функционирование со сменой приоритетов в соответствии с условиями ситуации. P.E. Tressoldi [52] указывает на наличие двух систем обработки информации, принятия решения: 1) обработка неосознаваемой информации, локальной и нелокальной; 2) обработка осознаваемой информации, поступившей из локальных источников. R. McCraty и M. Zayas [28] также предлагают выделять три типа того, что называют интуицией: 1) интуиция как неявное знание, научение на основе усвоенного опыта, сопоставления с существующими моделями, шаблонами; 2) интуиция как энергетическая чувствительность, сензитивность, которая соотносится со способностью реагировать на неосознаваемом уровне на сигналы из окружающей среды (сверхслабые электромагнитные поля); 3) нелокальная интуиция, знание/ощущение, которое не может быть объяснено наличием уже имеющегося, но вытесненного знания или неосознаваемых сигналов природного характера из окружающей среды.

Поскольку феномен интуиции столь сложен и разнороден, включает в себя как физические фундаментальные проблемы, так и философско-мировоззренческие установки, зачастую увязываемые между собой, – междисциплинарные исследования этого сложного явления могут быть продуктивны и привести к прорыву в понимании не только интуиции, но и многих белых пятен в психологических теориях и результатах эмпирических исследований.

Цель статьи – анализ современных представлений об интуиции и родственных ей явлениях с позиций междисциплинарных исследований.

Авторы предлагают понимать интуицию как процесс принятия решения на неосознаваемом уровне, инициация которого обеспечивается биологическими и личностными потребностями на основе действия локальных и нелокальных стимулов внешней и внутренней среды и реализуется посредством двух механизмов: неосознаваемого мышления и обратной связи (биологической и психической). При этом мы предлагаем выделять три базовых типа интуиции как процесса, которые объединяются внешними феноменологическими признаками: 1) сам процесс интуicionирования скрыт от непосредственного наблюдения и представлен только

результат; 2) результат презентуется в образах разной модальности (визуальные, аудиальные, кинестетические); 3) связаны с биологическими и социальными потребностями. В качестве самых общих механизмов работы интуиции выдвигаются для первого типа интуиции – неосознаваемые процессы мышления; мышление без подготовительной стадии; для второго и третьего типов интуиции – обратная связь (биологическая и психическая), основанная на неосознаваемых ощущениях и эмоциональном реагировании.

1. Интуиция как процесс неосознаваемого мышления. В качестве механизма интуиции здесь выступает неосознаваемый поиск системы, логики в поступившей информации от стимулов локально доступных в среде, накопленного опыта. Типичный пример: решение задач с подсказкой в опытах Я.А. Пономарёва [4]. Например, неосознаваемые, малозаметные изменения в привычной ситуации дают основания наблюдателю принимать решения об изменении собственного поведения, потому что уже есть накопленный опыт восприятия типичных особенностей какой-либо ситуации.

2. Интуиция как процесс принятия решения на основе ощущений от действия подпороговых стимулов. Эти стимулы локально доступны в окружающей среде, но недоступны осознанию и включению в процесс мышления. Принятие решения происходит на основе ощущений, вызываемых подпороговыми стимулами, и соответствующих простых эмоциональных реакций: нравится – не нравится, тревожно – спокойно. Ощущения объективизируются в соответствии с задачами деятельности. Типичные примеры: лозоходство, чувствительность к геомагнитным аномалиям, кожно-оптическое восприятие [3; 39; 32; 54]. Y.-J. Shiah, W.-C. Carl Tam [39] описали комплексный 10-летний опыт считывания изображений, букв, цвета пальцами руки с плоской поверхности у детей в Тайване. T. Ritz [38] посредством обращения к квантовому подходу предлагает объяснение механизма «компаса» птиц, позволяющего совершать им миграционные перелеты. D. Radin [33] показал, что способность животных предсказывать возвращение владельцев домой связана с факторами окружающей среды, в частности, повышенная геомагнитная активность ухудшает упреждающее поведение. Интенсивность психофеноменов, как оказалось, также сложным образом связана с геомагнитной и солнечной активностью, сменами полярности межпланетного магнитного поля, а в целом, с особенностями электромагнитного фона среды обитания [2].

3. Интуиция как процесс принятия решения на

основе ощущений от действия нелокальных стимулов (нелокальная интуиция, аномальное знание). Так же, как в предыдущем случае, ощущения объективизируются в соответствии с задачами деятельности, но стимулов в зоне непосредственного восприятия нет [9]. Для обсуждения механизмов работы этих интуиционных феноменов выдвигаются гипотезы, основанные на междисциплинарных подходах, поскольку к настоящему времени в рамках исключительно психологии и психофизиологии не найдены исчерпывающие основания для полного объяснения работы этого типа интуиции. Наиболее часто обсуждаются идеи квантовой запутанности, голографии и энергетического резонанса как основ для объяснения механизма нелокальной интуиции.

Так, модель «Orchestrated Objective Reduction» – «оркестрованной (взаимно согласованной) объективной редукции» представляет собой вариант квантового подхода к объяснению сознания и предложен S. Hameroff и R. Penrose [20]. Модель описывает физический механизм функционирования сознания как квантовые процессы внутри особых структур нейронов – микротрубочках (microtubules). S. Hameroff, D. Chopra [19] на основе «Orch OR» – модели Пенроуза-Хамероффа делают попытку объяснения существования сознания вне тела, предлагая термин «квантовая душа». P. Tressoldi et al. [44] в поисках механизма функционирования квантовоподобных феноменов (и интуиции в их числе) обращаются к концепту «квалиа» (qualia), понимаемому как первичный сенсорный опыт (трава зелёная, вода мокрая). Предполагается, что существование квалиа обеспечивается нелокальным взаимодействием между протосознанием (proto-consciousness) и неким управляющим центром («Decision Maker») пока необъясненной природы. В качестве механизма этого взаимодействия предлагается «Orch OR» – модель Пенроуза-Хамероффа. Эвристическая ценность «Orch OR» – модели состоит в том, что посредством обращения к квантовым процессам можно описать феноменологию интуиции на основе состояния суперпозиции, нелокальной запутанности с окружающим миром. Благодаря нелокальности возможно получение информации от источников, удалённых от субъекта во времени и пространстве, тем более, что феноменология интуиции имеет структурное сходство с моделями, точно описывающими исходы квантовомеханических экспериментов и наблюдений. H. Walach, P. Tressoldi, L. Pederzoli [53] предлагают обобщённую квантовую теорию (Generalized Quantum Theory), которая предназначена для объяснения и предсказания квантовоподобных феноменов в биологии, психологии, пси-

хофизиологии. Основной признак таких феноменов – связь событий, не вступающих в непосредственное взаимодействие. В психологии такими квантовоподобными феноменами могут быть: 1) способность описать события с разной степенью детализации, происходящие на расстоянии, превышающем возможности органов чувств; 2) способность предсказывать, описать события, ещё не произошедшие или уже произошедшие, не имея доступа к информации о них; 3) способность настраиваться на другого человека или события и волевым усилием актуализировать вышеописанные способности и т.д.

Выделяется два основных способа создания и поддержания «квантовой запутанности» [53]: 1) представление образа желаемого объекта и намеренный контроль за состоянием связанности с ним, «вчувствованности» в него путём концентрации, медитации; в качестве контроля состояния запутанности – самоотчёт испытуемого или выполнение действий, указывающих на то, что состояние «запутанности» актуально; 2) настраивание субъекта на другого человека, стимул, деятельность, задачу, но в качестве контроля состояния запутанности выступает не самоотчёт испытуемого, а психофизиологические показатели (активность ЭЭГ, кожно-гальваническая реакция, частота сердечных сокращений и т.д.).

Использование психофизиологических маркеров для оценки квантовоподобных феноменов, к которым относятся проявления интуиции в рамках третьего подхода («нелокальной интуиции»), оправданно с позиций: 1) квантовой физики и психологии – сам факт намеренного измерения меняет состояние системы, поскольку субъект является частью системы, его самоотчёт об интуиционной деятельности будет вносить изменения в протекание процесса предсказания, предчувствования; 2) психологической традиции исследования интуиции и творчества – исследования Я.А. Пономарёва [4] показали, что попытка осознать интуиционный процесс (понимая интуицию как неосознаваемое мышление), его основания и этапы приводит к снижению успешности решения задачи.

P. Tressoldi et al. [48] в экспериментах с практикующим медитацию людьми, показали возможность зарегистрировать и оценить ментальную запутанность (mental entanglement) как подтверждение существования квантовоподобных феноменов на уровне психики, а не только в физических явлениях. W. Giroladini et al. [17] и проведенная D. Radin [34] репликация исследования, демонстрируют синхронизацию показателей электроэнцефалограммы у людей, изолированных друг от друга, между

которыми проводилось исследование экспериментального дизайна «приёмник – отправитель» (на примерах кратковременно предъявляемого звукового или слухового стимула), и делают вывод о возможности нелокального взаимодействия.

В настоящее время существуют как доводы за справедливость квантовой гипотезы относительно физической природы сознания, так и доводы против. Пока что применение идей квантовой физики в областях, связанных с поведением человека, наталкивается на ограничения и серьёзные возражения теоретического характера. Однако A. V. Melkikh, A. Khrennikov [29] указывают на продуктивные возможности объяснения функционирования биосистем посредством квантовой теории. M. Asano et al. [7] обсуждают возможности моделирования динамики информационных состояний биосистем на основе предположения о том, что сложная биосистема обрабатывает информацию в соответствии с законами квантовой информации и вероятности.

H. P. Stapp [41] развивает психофизическую теорию разума, связанную с ролью человека как Наблюдателя во Вселенной. Именно от намерения Наблюдателя воспринять какой-либо объект зависит проявленность свойств окружающего мира. Окружающий мир, реальность носит, прежде всего, информационный, а не материальный характер, и именно особенности информации определяют свойства видимого, проявленного (с позиций квантовой физики) мира. «Материальная Вселенная» состоит из потенциальных возможностей, которые определяются сознанием Наблюдателя. S. B. Marwaha, E. C. May [25] предлагают мультифазную модель прекогниции (Multiphasic Model of Precognition) для объяснения механизма знаний, полученных аномальным способом. Прекогниция понимается как атипичная перцептивная способность, позволяющая получать не выведенную логическим путем информацию в отдельно взятой точке времени и пространства. Мультифазная модель прекогниции предлагает рассматривать две фазы прекогниции: физическую и нейрофазу. В физической части решается вопрос о принципиальной возможности ретрокаузальности – передачи информации из одной точки времени и пространства в другую. В нейроаспекте решается вопрос о получении и трансформации этих сигналов в события субъективного опыта посредством следующих процессов: 1) восприятие сигналов с информационного носителя, основанное на психофизиологической изменчивости в предполагаемом преобразователе сигнала; 2) кортикальная обработка сигналов, опосредуемая кортикальным гиперассоциативным механизмом; 3) познание, опосредованное

привычными когнитивными процессами, выводящее ответ, основанный на ретрокаузальной информации. R. T. Bradley [13] была предложена квантово-голографическая теория нелокальной коммуникации, объясняющая механизм интуиции процессами энергетического резонанса, связывающими психофизиологические системы организма с квантовым уровнем. Теория объясняет, как сосредоточенное эмоциональное внимание, направленное на нелокальный объект интереса, усиливает биоэмоциональную энергию (the bio-emotional energy), генерируемую психофизиологическими системами организма в область квантово-голографической информации, которая содержит неявные сведения об объекте. Психофизиологическое реагирование на такого рода резонанс воспринимается как продукт интуиции. R. T. Bradley [13] предлагает понимать восприятие вещей, отдалённых в пространстве или впереди во времени (нелокальная связь), как результат работы процессов энергетического резонанса, связывающих психофизиологические системы организма с квантовым уровнем, что обеспечивается наличием эмоционального значения предсказываемого события для субъекта. F. Di Biase [15] предлагает голоинформационную модель сознания, в которой сознание понимается как самоорганизующийся информационный поток, соединяющий информационную квантовую динамику мозга с квантовой информационной голографической природой Вселенной. Сознание как поток генерируется голографическим способом обработки нейронной информации и может быть оптимизировано с помощью методов глубокой медитации, молитвы, которые лежат в основе когерентности / согласованности мозговых ритмов. Особенно гармоничное, синхронизированное состояние позволяет отдельному субъекту настраиваться на информационное поле Вселенной и при необходимости получать требуемую информацию, что позволяет объяснить механизм интуиции, трансперсональных явлений в рамках научной парадигмы. R. McCraty и M. Zayas [28] описывают работу интуиции через согласованность всех систем организма, опираясь на возможности психологической и психофизиологической саморегуляции, подчеркивая роль эмпатии как социальной и психологической согласованности, энергетической чувствительности (поведенческой сонастройки, синхронизации). Однако механизм нелокальной интуиции авторы понимают через принципиальную взаимосвязанность всего физического со всем биологическим во вселенной, опираясь на представления D. Bohm, B. J. Hiley [12] и R. Nadeau, M. Kafatos [31]. W. F. Bengtson, M. Moga [11] продемонстрировали эксперимен-

тальное доказательство возможного объяснения интуиционных феноменов посредством энергетического резонанса на примере группы заражённых мышей. Контрольная группа, не получавшая лечения, организованного как «исцеление умственным намерением» (healing with intent), продемонстрировала столь же успешное «излечение», что было истолковано в рамках представлений о квантовых механизмах передачи информации в связанных системах и энергетическом резонансе. P.E. Tressoldi et al. [51] была показана возможность корреляции электроэнцефалографии (ЭЭГ) между двумя сонатроенными людьми, имеющих предварительный период дружеских отношений, на расстоянии 190 км. W. Giroldini et al. [18] установили в рамках экспериментов «мозг-мозг» (Brain-to-Brain) с дистанционным взаимодействием, что испытуемые дают отклики на ЭЭГ, соответствующие модальности предъявляемого стимула (зрительные или слуховые). С позиций резонанса можно рассмотреть предложения Н. Atmanspacher [8], который анализируя идеи К.Г. Юнга и В. Паули, касающиеся объяснения взаимоотношений материи и сознания, указывает на продуктивность двойного аспекта монизма в отношении объяснения феноменов синхронистичности, описанных К.Г. Юнгом [5]. Синхронистичные феномены совершенно необязательно манифестируются одновременно, важнее внутреннее смысловое соответствие друг другу, отсутствие причинно-следственных связей, и у каждого из событий существует внутренне задуманный и внешне воспринимаемый компонент. Н. Atmanspacher [8] выделяет два вида синхронистичных событий: структурные (structural) и индуцированные (induced). Структурная синхронистичность проявляется в работе архетипов, как упорядочивающая сила, тогда как индуцированная (вызванная) синхронистичность связана с неконтролируемыми обратными реакциями, начинающимися с сознательного уровня и отражающимися в бессознательном и в физическом мире субъекта. Структурная синхронистичность связана с согласованностью психофизиологических ритмов субъекта, может достигаться путём погружения в трансное состояние. Индуцированная синхронистичность связана с внешним способом изменения состояния сознания, например, гипнотическим внушением. События, вызванные индуцированной синхронистичностью, воспринимаются как более значимые. Таким образом, синхронистичность может выступать одним из возможных механизмов работы интуиционных феноменов.

Большая часть исследований нелокальной интуиции реализуется по двум направлениям: 1) оценка

психофизиологических параметров у людей или животных; 2) самоотчёт о феноменах нелокальной интуиции. Оба подхода продуктивны с исследовательской точки зрения, у каждого – свои ограничения и возможности. В рамках оценки психофизиологических показателей можно объективно зафиксировать реакцию организма на объективно ещё не предъявленный стимул для органов чувств. В рамках самоотчёта существует возможность зафиксировать спектр жизненных ситуаций (в частности, связанных с риском для жизни), в которых проявляется нелокальная интуиция, то, что принципиально недоступно в условиях организации лабораторных экспериментов.

Наиболее активно исследователи привлекают в качестве экспериментальных показателей для оценки нелокальной интуиции характеристики электроэнцефалографической, сердечной, электродермальной активности, расширение зрачка. P. Tressoldi [43] в обобщающих многолетние эксперименты трудах показывает, что за несколько секунд до восприятия случайных событий нейропсихофизиологические системы человека реагируют в упреждающем режиме. В частности, P. Tressoldi et al. [46; 49] показали, что упреждающая реакция расширения зрачка способна к устойчивому предсказанию потенциально опасных случайных событий. Кроме того, реакция расширения зрачка и особенности частоты сердечных сокращений дифференцированно реагируют в отношении нейтральных и угрожающих стимулов [50]. Это было проинтерпретировано как проявления функционирования предсказательной активности – predictive anticipatory activity – термин, предложенный J.A. Mossbridge et al. [30]. Было показано, что психофизиологические показатели дают упреждающую реакцию не только на реально предъявляемые стимулы, но и на стимулы, которые не были продемонстрированы испытуемому, но имели место в стимульном ряду, независимо от степени эмоциональной напряжённости стимулов. Объяснительная гипотеза состоит в том, что таким образом проявляется феномен биологической запутанности во времени (biological entanglement in time). E. May et al. [26] на примере акустических стимулов показали наличие упреждающего реагирования, отражающегося в кожно-гальванической реакции. В экспериментах с отслеживанием частоты сердечных сокращений (ЧСС) (heart rate) P. Tressoldi et al. [47] было показано, что обратная связь от неосознаваемых реакций организма позволяла предсказывать статистически значимо «выигрышные» исходы ситуации, сигнал от экспериментальной системы позволял субъекту управлять своим реше-

нием, выбором. Кроме того, было показано, что с помощью «подсказок» от ЧСС возможно натренироваться успешно предсказывать и, соответственно, избегать появления негативного события, что, в принципе, уже позволяет использовать этот механизм в системах поддержки принятия решений. D.I. Radin [35] показал особенности упреждающего реагирования посредством оценки электродермальной активности на фотографии разного эмоционального содержания. Электродермальная активность была выше при предсказании эмоциональных стимулов, в противовес нейтральным, спокойным, то есть ещё до появления стимула организм испытывал состояние возбуждения. В исследовании P. Tressoldi et al. [45] на примерах звуковых стимулов было показано, что реакции сердечного ритма меняются в соответствии с тем, приятный или тревожный звук предстоит услышать испытуемому. Было показано, что женщины успешнее предчувствовали (что отражалось в показателях сердечного ритма) появление звуков приятного типа, в отличие от мужчин. Эти данные согласуются с теоретическим предположением D.J. Bem [10] о притяжении приятного стимула и избегании неприятного стимула, а также о результатах экспериментов с птицами, когда те поведенчески упреждающе реагировали на случайное предъявление угрожающего сигнала за несколько секунд [6]. Периоды времени, в течение которых было зафиксировано упреждающее психофизиологическое реагирование, делятся в диапазонах от 500 мс. до 18 с. M. Maier et al [24], реплицировав эксперименты D.J. Bem [10], показали, что маскированные негативные стимулы за 500 мс вызывают реакцию избегания. V.L. Buechler et al. [14] было показано, что возможна упреждающая бессознательная реакция, направленная на избегание негативного стимула за 500 мс до начала его предъявления. На примере симулятора автомобильного вождения G.M. Duma et al. [16] было показано, что психофизиологическое реагирование, оценённое посредством потенциалов, связанных с событиями (event related potentials), начинается примерно за 1000 мс до начала появления стимула, связанного с автомобильной аварией. La Pira et al. [22] на примере предпринимателей показали: по субъективному самоотчёту они склонны использовать интуитивный когнитивный стиль, и электрофизиологические показатели в ходе экспериментов демонстрировали упреждающее реагирование за 6–7 сек. до ввода значимого стимула в предпринимательской деятельности (результат выбора инвестиций). R. McCraty и M. Atkinson [27] на примере показателей variability сердечного ритма и кожной прово-

димости получили данные о периоде примерно в 18 с, который предшествует появлению экспериментального стимула.

Исследовались внешние (природные) и психологические факторы, способные оказать влияние на функционирование нелокальной интуиции. R. McCraty и M. Atkinson [27] показали связь успешности предсказаний, оценённых через variability сердечного ритма и проводимость кожи, с фазами лунного цикла: фаза полной луны, в отличие от новолуния, выступает фактором успешности предсказываемой активности. D. Luke et al. [23] показали связь успешности предсказательных способностей и циркадных ритмов, объяснив это концентрацией мелатонина. Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше концентрация мелатонина (по данным экспериментаторов – в период около 3 часов ночи), тем успешнее, точнее предсказание. Среди психологических факторов успешности нелокальной интуиции важно выделить веру, уверенность в том, что нелокальная интуиция существует, не только у испытуемого, но и у экспериментатора. M.D. Smith [40] вводит представление о так называемых «фасилитирующем / благоприятствующем» и «ингибирующем / подавляющем» типах экспериментаторов в исследованиях экстрасенсорных феноменов. Было показано, что субъективное представление о себе как о фасилитирующем экспериментаторе связано с верой в собственные экстрасенсорные способности к особой чувствительности, принципиальной верой в эти возможности и верой в то, что эти способности можно продемонстрировать в эксперименте. M.A. Thalbourne, E. Haraldsson [42] выделили два типа людей по отношению к сверхсензитивным способностям: верующих и неверующих. Оценка личностных факторов этих двух типов показала, что «верующие» имеют тенденцию к экстравертированности и консервативному стилю мышления, тогда как «неверующие» – склонные к интроверсии и интеллектуальному скептицизму. S. Rezaei et al. [37] через оценку variability сердечного ритма был проведён эксперимент об усилении нелокальной интуиции посредством социальной связи. Это даёт возможность обсуждать потенциальные программы развития умений и навыков по передаче нелокальной информации между людьми.

D.I. Radin [37] указывает, что, несмотря на трудности получения адекватных объяснительных моделей феноменов предвидения будущего, накапливается всё больше экспериментальных данных в пользу существования оных в самых разных областях: психологии, психофизиологии, физике. Это даёт

основания для расширения возможностей человека в познании, развитии науки, техники, повышении качества жизни в целом, обеспечении безопасности.

Выводы. Таким образом, анализ современных работ в области интуиции показывает всё больший интерес исследователям к тем её аспектам, которые ранее не рассматривались в рамках академической психологии. Однако междисциплинарный подход, в частности, к «нелокальной интуиции» при надлежащей чистоте экспериментов показывает объективное существование явления нелокальной связи не только в физических системах, но и в не-

сравненно более сложных биологических и психических процессах. Несмотря на отсутствие единой удовлетворительной и общепринятой объяснительной теории, сегодня происходит интенсивное накопление эмпирического материала, на основании которого уже можно строить «комплексный портрет явления». Это, в свою очередь, является важной вехой на пути понимания истинных механизмов нелокальной интуиции. Не исключено, что объяснение механизмов совпадёт с коренным сдвигом в понимании Универсума.

Список литературы

1. Вернадский, В. И. Собрание сочинений / Вернадский В. И. – М. : АН СССР, 1960. – Т. 5.
2. Владимирский, Б. М. Космическая погода и парапсихология / Б. М. Владимирский, П. Е. Григорьев // *Пространство и Время*. – 2015. – № 1–2 (19–20). – С. 346–357.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981.
4. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
5. Юнг, К. Г. Синхронистичность / К. Г. Юнг. – М. ; К. : Рефл-бук ; Ваклер, 1997.
6. Alvarez, F. Anticipatory alarm behavior in Bengalese finches / F. Alvarez // *Journal of Scientific Exploration*. – 2010. – Vol. 24. – P. 599–610.
7. Asano, M. Quantum Information Biology: From Information Interpretation of Quantum Mechanics to Applications in Molecular Biology and Cognitive Psychology / M. Asano, I. Basieva, A. Khrennikov, M. Ohya, Y. Tanaka, I. Yamato // *Foundations of Physics*. – 2015. – Vol. 4. – No. 10. – P. 1362–1378.
8. Atmanspacher H. Dual-Aspect Monism a la Pauli and Jung / Atmanspacher H. // *Journal of Consciousness Studies*. – 2012. – Vol. 19, No. 9–10. – P. 96–120.
9. Bem, D. Feeling the future: A meta-analysis of 90 experiments on the anomalous anticipation of random future events / D. Bem, P. Tressoldi, T. Rabeyron, M. Duggan // *F1000Research*. – 2015. – No. 4.
10. Bem, D. J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect / D. J. Bem // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2011. – Vol. 100. – P. 407–425.
11. Bengston, W. F. Resonance, Placebo Effects, and Type II Errors: Some Implications from Healing Research for Experimental Methods / W. F. Bengston, M. Moga // *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. – 2007. – Vol. 13. – No. 3. – P. 317–327.
12. Bohm, D. The Undivided Universe: An Ontological Interpretation of Quantum Theory / D. Bohm, B. J. Hiley. – Routledge and Kegan Paul, London, 1993.
13. Bradley, R. T. The Psychophysiology of Intuition: A Quantum-Holographic Theory Of Nonlocal Communication / R. T. Bradley // *World Futures*. – 2007. – Vol. 63. – No. 2.
14. Buechner, V. L. Feeling the Future Again: Retroactive Avoidance of Negative Stimuli (January 30, 2014) [Электронный ресурс] / V. L. Buechner, M. Fernandez-Capo, M. Gamiz-Sanfeliu, C. Kuhbandner, M. Maier, M. Pflitsch. – Режим доступа : <https://ssrn.com/abstract=2388097> (дата обращения: 17.05.2018).
15. Di Biase F. A holoinformational model of consciousness / Di Biase F. // *Quantum Biosystems*. – 2009. – No. 3. – P. 207–220.
16. Duma, G. M. Driving with Intuition: A Preregistered Study about the EEG Anticipation of Simulated Random Car Accidents / G. M. Duma, G. Mento, T. Manari, M. Martinelli, P. Tressoldi // *PLoS ONE*. – 2017. – Vol. 12. – No. 1.
17. Giroladini, W. EEG correlates of social interaction at distance / W. Giroladini, L. Pederzoli, M. Bilucaglia // *F1000Research*. – 2016. – Vol. 457. – No. 4.
18. Giroladini, W. Brain-to-Brain Interaction at a Distance: A Global or Differential Relationship? / W. Giroladini, L. Pederzoli, M. Bilucaglia, E. Prati, P. Tressoldi // *SSRN Electronic Journal*. – January 2017.
19. Hameroff, S. The “Quantum Soul”: A Scientific Hypothesis / S. Hameroff, D. Chopra // in book *Exploring Frontiers of the Mind-Brain Relationship*. – January 2012.
20. Hameroff, S. “Orchestrated Objective Reduction of Quantum Coherence in Brain Microtubules: The ‘Orch OR’ Model for Consciousness”. In: *Toward a Science of Consciousness* / S. Hameroff, R. Penrose // *The First Tucson Discussions and Debates*, eds. S. R. Hameroff, A. W. Kaszniak and A. C. Scott. – Cambridge, 1996. – MA : MIT Press. – P. 507–540.
21. Kolak, D. I Am You: The Metaphysical Foundations for Global Ethics / D. Kolak. – Dordrecht : Synthese Library, Springer, 2004.

22. La Pira, F. Validating nonlocal intuition in repeat entrepreneurs: a multi-method approach / F. La Pira, M. Gillin, R. McCraty, R. Bradley, M. Atkinson, D. Simpson // *Journal of Behavioral Studies in Business*. – 2013. – No. 6. – P. 1–22.
23. Luke, D. P. Psi may look like luck: Perceived luckiness and beliefs about luck in relation to precognition / D. P. Luke, D. Delanoy, S. J. Sherwood // *Journal of the Society for Psychical Research*. – 2008. – Vol. 72. – No. 893 (4). – P. 193–207.
24. Maier, M. Feeling the Future Again: Retroactive Avoidance of Negative Stimuli [Электронный ресурс] / M. Maier, V. Buechner, C. Kuhbandner, M. Pflitsch, M. Fernandez-Capo, M. Gamiz-Sanfeliu // SSRN (January 30, 2014). – Режим доступа : <https://ssrn.com/abstract=2388097> (дата обращения: 17.05.2018).
25. Marwaha, S. B. Rethinking Extrasensory Perception: Toward a Multiphasic Model of Precognition / S. B. Marwaha, E. C. May // *SAGE Open*. – January-March 2015. – P. 1–17.
26. May, E. Anomalous Anticipatory Skin Conductance Response to Acoustic Stimuli: Experimental Results and Speculation About a Mechanism / E. May, T. Paulinyi, Z. Vassy // *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. – 2005. – Vol. 11. – No. 4. – P. 695–702.
27. McCraty, R. Electrophysiological Evidence of Intuition: Part 2. A System-Wide Process? / R. McCraty, M. Atkinson, R. T. Bradley // *Journal of Alternative and Complementary Medicine*. – 2004. – Vol. 10. – No. 2. – P. 325–336.
28. McCraty, R. Intuitive Intelligence, Self-regulation, and Lifting Consciousness / R. McCraty, M. Zayas // *Global Advances in Health and Medicine*. – 2014. – Vol. 3. – No. 2. – P. 56–65.
29. Melkikh, A. V. Nontrivial quantum and quantum-like effects in biosystems: Unsolved questions and paradoxes / A. V. Melkikh, A. Khrennikov // *Progress in Biophysics and Molecular Biology*. – 2015. – Vol. 119. – No. 2. – P. 137–161.
30. Mossbridge, J. A. Predicting the unpredictable: Critical analysis and practical implications of predictive anticipatory activity / J. A. Mossbridge, P. Tressoldi, J. Utts, J. A. Ives, D. Radin, W. B. Jonas // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2014. – Vol. 8. – No. 146.
31. Nadeau, R. The nonlocal universe: the new physics and matters of the mind / R. Nadeau, M. Kafatos. – New York : Oxford University Press, 1999.
32. Pobachenko, S. V. Evaluation of the complex influence of natural gradient magnetic fields on the dynamics of human brain electrical activity / S. V. Pobachenko, M. V. Sokolov, P. E. Grigoriev // *Proc. SPIE 10035, 22nd International Symposium Atmospheric and Ocean Optics: Atmospheric Physics*. – 1003573 (November 29, 2016).
33. Radin, D. A Dog That Seems to Know When His Owner Is Coming Home: Effect of Environmental Variables / D. Radin // *Journal of Scientific Exploration*. – 2002. – Vol. 16. – No. 4. – P. 579–592.
34. Radin D. Electrocorrelational correlations between pairs of isolated people: A reanalysis / Radin D. // *F1000Research*. – 2017. – Vol. 6, N 676. <http://doi.org/10.12688/f1000research.11537.1>
35. Radin, D. I. Electrodermal presentiments of future emotions / D. I. Radin // *Journal of Scientific Exploration*. – 2004. – Vol. 18. – No. 2. – P. 253–273.
36. Radin D. Unorthodox Forms of Anticipation / D. Radin // *Anticipation and Medicine*; Ed. M. Nadin ; Institute for Research in Anticipatory Systems ; University of Texas at Dallas. – Richardson, TX USA : Springer Nature, 2017. – P. 281–292.
37. Rezaei, S. Nonlocal Intuition: Replication and Paired-subjects Enhancement Effects / S. Rezaei, M. Mirzaei, M. R. Zali // *Global Advances in Health and Medicine*. – 2014. – Vol. 3. – No. 2. – P. 5–15.
38. Ritz, T. Quantum effects in biology: Bird navigation / T. Ritz // *Procedia Chemistry*. – 2011. – Vol. 3. – No. 1. – P. 262–275.
39. Shiah, Y.-J. Do Human Fingers “See”? – “Finger-Reading” Studies in the East and West European / Y.-J. Shiah, W.-C. Carl Tam // *Journal of Parapsychology*. – 2005. – Vol. 20. – No. 2. – P. 117–134.
40. Smith, M. D. The psychology of the ‘psi-conductive’ experimenter: Personality, attitudes towards psi, and personal psi experience / M. D. Smith // *Journal of Parapsychology*. – 2003. – Vol. 67. – No. 1. – P. 117–128.
41. Stapp, H. P. *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer (The Frontiers Collection)* / H. P. Stapp. – Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2007.
42. Thalbourne, M. A. Personality characteristics of sheep and goats / M. A. Thalbourne, E. Haraldsson // *Personality and Individual Differences*. – 1980. – Vol. 1. – No. 2. – P. 180–185.
43. Tressoldi, P. Anticipation of Random Future Events / P. Tressoldi // In: Nadin M. (eds.) *Anticipation Across Disciplines. Cognitive Systems Monographs*, 2016. – Vol. 29. – P. 11–17.
44. Tressoldi, P. Emergence of qualia from brain activity or from an interaction of proto-consciousness with the brain: which one is the weirder? / P. Tressoldi, E. Facco, D. Lucangeli // *Available evidence and a research agenda*. – August 2016.
45. Tressoldi, P. Further Evidence of the Possibility of Exploiting Anticipatory Physiological Signals To Assist Implicit Intuition of Random Events / P. Tressoldi, M. Martinelli, L. Scartezzini, S. Massaccesi // *Journal of Scientific Exploration*. – 2010. – Vol. 24. – No. 3. – P. 411–424.
46. Tressoldi, P. Does Psychophysiological Predictive Anticipatory Activity Predict Real or Future Probable Events? / P. Tressoldi, M. Martinelli, L. Semenzato // *SSRN Electronic Journal*. – December 24, 2013.
47. Tressoldi, P. CardioAlert: A Heart Rate Based Decision Support System for Improving Choices Related to Negative or Positive Future Events [Электронный ресурс] / P. Tressoldi, M. Martinelli, L. Semenzato // SSRN : Social Science Electronic Publishing, Inc., 29 June 2015. – Режим доступа : <https://ssrn.com/abstract=2371577> (дата обращения: 17.05.2018).
48. Tressoldi, P. Can Our Minds Emit Light at Distance? A Pre-Registered Confirmatory Experiment of Mental Entanglement

- with a Photomultiplier / P. Tressoldi, L. Pederzoli, M. Matteoli, E. Prati, J. G. Kruth // *NeuroQuantology Journal*. – March 2016.
49. Tressoldi, P. E. Pupil dilation prediction of random events / P. E. Tressoldi, M. Martinelli, L. Semenzato // *F1000Research*. – 2013. – Vol. 262. – No. 2.
 50. Tressoldi, P. E. Let your eyes predict prediction accuracy of pupillary responses to random alerting and neutral sounds / P. E. Tressoldi, M. Martinelli, L. Semenzato, S. Cappato // *Sage Open*. – 2011. – No. 1 (2). – P. 1–7.
 51. Tressoldi, P. E. Brain-to-Brain (mind-to-mind) interaction at distance: a confirmatory study / P. E. Tressoldi, L. Pederzoli, M. Bilucaglia // *F1000Research*. – 2014. – Vol. 182. – No. 3.
 52. Tressoldi, P. E. Does System 1 Process both Local and Nonlocal Information in Intuitive Judgment and Decision Making? Available Evidence and a Research Agenda Proposal / P. E. Tressoldi // *Psychology*. – 2013. – Vol. 4. – No. 11. – P. 798–803.
 53. Walach, H. Mental, behavioural and physiological nonlocal correlations within the Generalized Quantum Theory framework / H. Walach, P. Tressoldi, L. Pederzoli // *Axiomathes*. – April 2016. – Vol. 26. – No. 3.
 54. Yaroslavsky, L. Optics-less smart sensors and a possible mechanism of cutaneous vision in nature / L. Yaroslavsky, C. Goerzen, S. Umansky, H. J. Caulfield // *Central European Journal of Physics*. – 2010. – No. 8 (3). – P. 455–462.

Analysis of Interdisciplinary Approaches to the Study of Intuition

I.V. Vasilieva

*Tyumen State University
10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation
Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia
75 Amurskaya St., Tyumen, 625049, Russian Federation*

P.E. Grigoriev

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation
Tyumen State University
10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation*

Received 14.04.2018

Abstract. The article contains an analysis of foreign sources describing interdisciplinary (psychological, psychophysiological, physical) approaches to explaining the phenomenon of intuition. It is proposed to distinguish three basic approaches to explaining the mechanism of functioning of intuition and on this basis to differentiate intuition phenomena: intuition as an unconscious processing of local information; as a complex sensitivity of the organism to environmental influences; as an unconscious treatment of non-local information related to the biological and personal needs of a person.

Keywords: local and nonlocal intuition, explanatory models of foresight phenomena, quantum entanglement, energy resonance, synchronicity as the discussed mechanisms of intuition.

For citation: Vasilieva I.V., Grigoriev P.E. Analysis of Interdisciplinary Approaches to the Study of Intuition. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 13–21 (in Russ.).

About authors:

I.V. Vasilieva, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Department of General and Social Psychology of Tyumen State University; Associate Professor of Personnel and Moral and Psychological Support Department of Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, e-mail: i.v.vasilieva@utmn.ru;

P.E. Grigoriev, Doctor of Science (Biology), Associate Professor, Head of the Department of Medical Physics and Informatics of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University; Professor of the Department of General and Social Psychology of Tyumen State University, e-mail: grigorievpe@cfuv.ru.

Особенности эмоционального реагирования на изображения, связанные с конфликтным взаимодействием детей и подростков

Павел Евгеньевич Григорьев

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация*

Инна Витальевна Васильева

*ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
ул. Амурская 75, Тюмень, 625049, Российская Федерация*

Статья поступила 14.04.2018

Аннотация. Описывается результат стандартизации базы аффективных изображений, связанных с конфликтным взаимодействием детей и подростков. Обсуждается специфика возрастного и гендерного реагирования на разные типы конфликтных ситуаций. Показано, что дети 10–11 лет независимо от пола склонны полагать ситуацию конфликта решаемой, а к 12–14 годам эта убежденность снижается. В возрасте 12–14 лет манифестируются гендерные различия в эмоциональном реагировании на ситуацию конфликта: девочки склонны занимать более пассивную позицию, мальчики стремятся проявлять активность преимущественно в конфликтах со сверстниками.

Ключевые слова: аффективные изображения, эмоциональное реагирование, подростки, гендерные особенности.

Для цитирования: Григорьев, П. Е. Особенности эмоционального реагирования на изображения, связанные с конфликтным взаимодействием детей и подростков / П. Е. Григорьев, И. В. Васильева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 22–30.

Об авторах:

П. Е. Григорьев, доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской физики и информатики ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»; профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: grigorievpe@cfuv.ru;

И. В. Васильева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»; доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru.

Постановка проблемы. Оценка эмоционального статуса детей в подростковом возрасте может оказаться затруднена вследствие того, что дети начинают учитывать фактор социальной желательности и на прямые вопросы о конфликтах в семье, со сверстниками могут не давать прямой ответ. Тогда как для оказания психологической помощи важно оценить степень напряженности зон эмоционального риска. Использование баз аффективных изображений в работе с детьми и подростками может быть полезным с позиции расширения оценочного инструментария для изучения эмоционального состояния

ребенка, которое он может не только скрывать, но и не рефлексировать. Базы аффективных изображений представляют собой набор фотоизображений со стандартизированными на большой выборке параметрами (среди которых, как правило, валентность, сила возбуждения, доминантность). Наиболее известная и используемая в зарубежной практике база фотоизображений International Affective Picture System [5] существует в версиях для взрослых и детей. Исследования для установления культурной специфичности эмоционального реагирования на аффективные изображения [1; 2] показали,

что нормы выборки требуют не только проведения процедуры рестандартизации на отечественной выборке, но и создания новой базы с изображениями из привычного окружения. Для исследований, связанных с детьми и подростками, особенно необходимы базы изображений, релевантных их референтным сферам деятельности и интересам.

Это подвигло нас на создание набора изображений, стандартизированного на отечественной выборке испытуемых. База аффективных изображений, связанных с конфликтным поведением детей и подростков, содержит 36 фотоизображений, распределённых по следующим категориям: ребёнок в конфликте с родителями; ребёнок в конфликте со сверстниками; ребёнок свидетель конфликтов родителей; ребёнок как свидетель конфликтов родителей; ребёнок испытывает негативные эмоции (в одиночестве или с поддержкой); стенические и астенические негативные эмоции ребёнка; ситуации с участием мальчиков или девочек. Одно и то же изображение могло входить в разные тематические группы. В данной работе обсуждаются результаты, связанные только с конфликтами с окружающими людьми. Целью работы было проведение стандартизации изображений для выборки представителей подросткового возраста 10–14 лет. Полагаем, что более старшие подростки должны быть оценены отдельно, поскольку их эмоциональное реагирование обусловлено специфичными задачами возраста.

Методы. На первом этапе исследования было получено информированное согласие на участие от законных представителей несовершеннолетних или представителей образовательных учреждений, а также с личного согласия испытуемого. Ему разъяснялся смысл экспериментальной процедуры и описывался характер изображений, которые ему предстоит оценивать. Процедура оценки эмоционального реагирования проводилась посредством компьютерной программы «SortImg» (авторы П.Е. Григорьев, И.В. Васильева, программист А.А. Таратухин), которая предъявляла фотоизображения. Под фото последовательно располагались оценочные шкалы по параметрам валентности (привлекательности / непривлекательности), силе возбуждения (активности / пассивности эмоционального реагирования), доминантности (подконтрольности / беспомощности относительно показанной на фотографии ситуации). Задача испытуемого – оценить, как он чувствует себя в такой ситуации по шкале от минимальной оценки 1 до максимальной – 5. Таким образом, по шкале валентности оценка 1 означала неприятные эмоции, 3 – нейтральные, 5 – приятные в отношении изображаемой ситуации. По шкале си-

ла возбуждения, оценка 1 означала пассивность, покой, оценка 3 – гармоничное состояние стабильности с готовностью к действиям, 5 – активность, возбуждение. По шкале доминантности оценка 1 означала ощущение собственной беспомощности в изображаемой ситуации, оценка 3 – ощущение потенциальной возможности изменять ситуации в зависимости от условий, оценка 5 – ощущение способности управлять такой ситуацией, изменять её по своей инициативе.

Обследование проходило индивидуально с каждым испытуемым, в сопровождении специалиста-психолога. Выборка стандартизации состояла из 245 испытуемых, из которых 118 девочек и 127 мальчиков, что позволяет считать выборку уравновешенной по полу и возрасту. Распределение пола и возраста испытуемых показано в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение участников исследования по полу и возрасту

Возраст	Пол	
	Мужской (чел.)	Женский (чел.)
10–11 лет	47	48
12–14 лет	80	70

Обработка данных проводилась следующим образом. В качестве описательной статистики использовались традиционные для этого класса задач выборочные средние (Mean) и среднеквадратичные отклонения (Std.Dev.). Проверка данных на нормальность распределения проводилась с помощью критерия Шапиро-Уилка. Соответствие рядов данных нормальному статистическому распределению позволило использовать параметрические методы: критерий Стьюдента для независимых выборок, двухфакторный и трехфакторный дисперсионный анализ с последующими попарными апостериорными сравнениями с помощью критерия Ньюмена-Кейлса. На представленных графиках указаны выборочные средние и стандартные ошибки среднего.

Результаты и обсуждение. Сравнение уровней полученных значений по параметрам валентности, силы возбуждения по полу и по возрасту показало (таблицы 2, 3), что особенности эмоционального реагирования у детей 10–11 лет и 12–14 лет частично дифференцируются по полу. Примечательно, что изображения, связанные с конфликтным взаимодействием детей и подростков как девочками, так и мальчиками воспринимаются в равной степени эмоционально нейтрально, с тенденцией в сторону эмоциональной непривлекательности. Показатели силы возбуждения и доминантности различны у мальчиков и девочек обоих возрастных

Таблица 2 – Сравнение параметров эмоционального реагирования у детей 10–11 лет

Оцениваемые параметры	Mean – женский	Mean – мужской	t-value	df	p	Std.Dev. – женский	Std.Dev. – мужской
Валентность	2,7777	2,8096	-0,867	3418	0,3855	1,0307	1,1188
Сила возбуждения	2,8379	3,0555	-6,074	3418	0,0000*	1,0114	1,0828
Доминантность	2,8304	3,0384	-5,865	3418	0,0000*	1,0325	1,0410

Таблица 3 – Сравнение параметров эмоционального реагирования у детей 12–14 лет

Оцениваемые параметры	Mean – женский	Mean – мужской	t-value	df	p	Std.Dev. – женский	Std.Dev. – мужской
Валентность	2,7111	2,7659	-1,790	5398	0,0733	1,1270	1,1195
Сила возбуждения	2,8047	2,9805	-6,028	5398	0,0000*	1,1082	1,0334
Доминантность	2,7781	3,0038	-7,499	5398	0,0000*	1,1605	1,0501

периодов (таблицы 2, 3). Конфликтные ситуации взаимодействия воспринимаются мальчиками как мало активирующие и плохо управляемые, то есть в них ребёнок чувствует себя неспособным добиваться собственных целей через реализацию своей активности. У девочек имеется та же тенденция реагирования, однако она сильнее выражена в сравнении с мальчиками.

Сравнение по возрасту внутри однополюх выборок (таблицы 4, 5) показало, что внутри группы девочек наблюдается однородность эмоционального реагирования по всем параметрам вне зависимости от возраста. То есть внутри возрастного периода 10–14 лет девочки сходным образом реагируют на ситуации, связанные с конфликтным взаимодействием с ровесниками и взрослыми. Девочки воспринимают такие ситуации чаще как не очень приятные, в которых ограничена возможность проявлять активность и управлять ими.

В группе мальчиков (таблицы 4, 5) по параметрам валентности и доминантности, то есть оцени-

вания изображения ситуации как эмоционально привлекательной и управляемой, наблюдается однородность реагирования. Тогда как по параметру сила возбуждения имеются различия: мальчики 10–11 лет стремятся больше проявить активность в ситуациях конфликтного взаимодействия, чем мальчики 12–14 лет.

При эмоциональном реагировании на тематические изображения, связанные с конфликтом ребёнка с родителями, как мальчики, так и девочки демонстрируют общую тенденцию (рисунок 1, таблица 6). Дети 12–14 лет воспринимают эту ситуацию как неприятную, в которой они чувствуют негативные переживания, при этом в младшем возрасте (10–11 лет) дети воспринимают эти же ситуации более позитивно. Возможно, что, становясь старше, приобретая опыт безуспешного решения конфликтных ситуаций с родителями, подростки перестают верить в возможность разрешения конфликта в их интересах. По данным М.Ю. Худаевой [4], у подростков по мере взросления по отношению к взрос-

Таблица 4 – Сравнение параметров эмоционального реагирования у девочек разного возраста

Оцениваемые параметры	Mean – девочки 10–11 лет	Mean – девочки 12–14 лет	t-value	df	p	Std.Dev. – 10–11 лет	Std.Dev. – 12–14 лет
Валентность	2,7777	2,7111	1,9602	4246	0,0500	1,0307	1,1270
Сила возбуждения	2,8379	2,8047	0,9935	4246	0,3205	1,0114	1,1082
Доминантность	2,8304	2,7781	1,5071	4246	0,1318	1,0325	1,1605

Таблица 5 – Сравнение параметров эмоционального реагирования у мальчиков разного возраста

Оцениваемые параметры	Mean – 10–11 лет	Mean – 12–14 лет	t-value	df	p	Std.Dev. – 10–11 лет	Std.Dev. – 12–14 лет
Валентность	2,8096	2,7659	1,2752	4570	0,2022	1,1188	1,1195
Сила возбуждения	3,0555	2,9805	2,3274	4570	0,0199*	1,0828	1,0334
Доминантность	3,0384	3,0038	1,0790	4570	0,2806	1,0410	1,0501

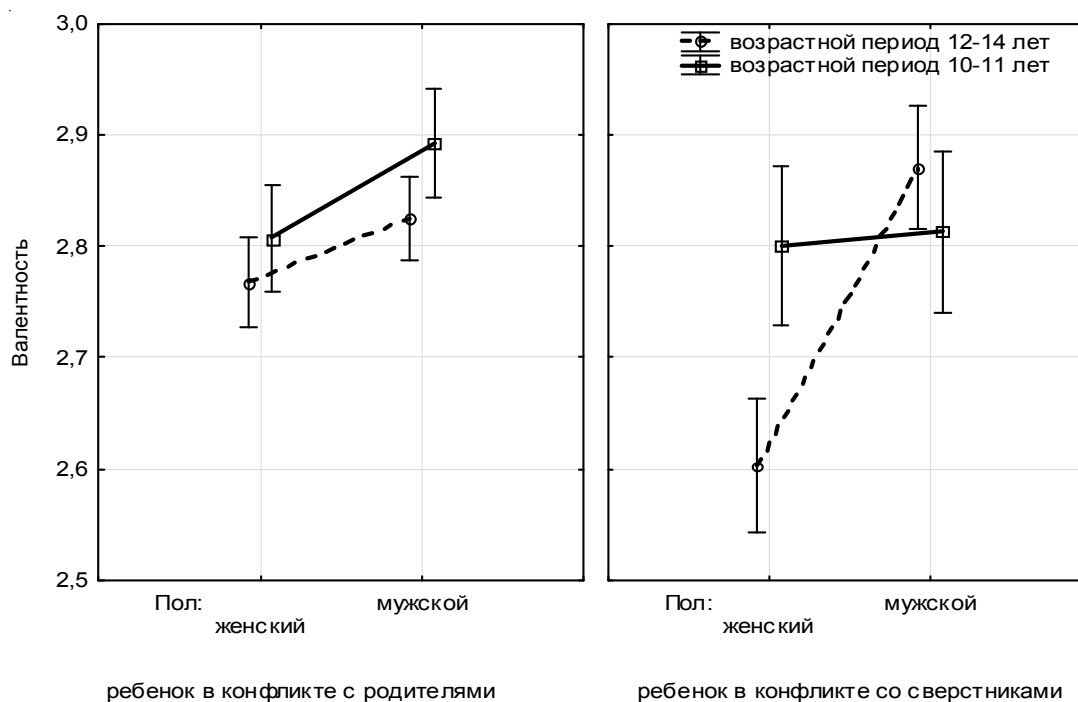


Рисунок 1 – Сопоставление результатов по валентности оценок фото тематик «ребёнок в конфликте с родителями» и «ребёнок в конфликте со сверстниками» мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

лым происходит снижение готовности идти на контакт в конфликте, а в отношении сверстников, наоборот, эта готовность увеличивается. Общих тенденций реагирования на изображения, связанные с конфликтами со сверстниками (таблица 6), не было обнаружено. Для мальчиков и девочек 10–11 лет одинаково неприятна эта ситуация. Тогда как у детей 12–14 лет имеются различия в эмоциональном реагировании, связанные с полом. Девочки крайне негативно чувствуют себя в такой ситуации, тогда как мальчики отличаются более позитивной её оценкой, хотя и не ярко положительной. Возможно, это связано с тем, что мальчики по мере взросления воспринимают конфликт со сверстниками как средство самоутверждения, повышения неформального статуса. Тогда как девочки воспринимают конфликт

со сверстниками как угрозу установившимся социальным отношениям.

Для обоих типов конфликтов, как с родителями, так и со сверстниками, для всех подростков по параметру «сила возбуждения» наблюдается общая тенденция: девочки чувствуют себя более пассивными в этих ситуациях, мальчики стремятся проявлять активность (рисунок 2, таблица 7). Примечательно, что в конфликте с родителями дети 10–11 лет независимо от пола готовы проявлять больше активности, нежели старшие дети. А в конфликте со сверстниками, наоборот, старшие дети (12–14 лет) готовы проявлять больше активности, чем младшие. Мальчики 12–14 лет демонстрируют наиболее выраженную готовность проявлять активность в конфликте со сверстниками, тогда как девочки этого

Таблица 6 – Сравнение показателей валентности у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом с окружающими людьми

Ребёнок в конфликте с родителями / сверстниками	Пол	Возрастной период	{1} – 2,767	{2} – 2,806	{3} – 2,825	{4} – 2,891	{5} – 2,602	{6} – 2,800	{7} – 2,870	{8} – 2,812
с родителями	жен.	10–11 лет		0,532	0,295	0,049	0,021	0,693	0,135	0,585
с родителями	жен.	12–14 лет	0,532		0,766	0,217	0,007	0,937	0,391	0,945
с родителями	муж.	10–11 лет	0,295	0,766		0,279	0,001	0,757	0,502	0,880
с родителями	муж.	12–14 лет	0,049	0,217	0,279		0,0001	0,291	0,769	0,367
со сверстниками	жен.	10–11 лет	0,021	0,007	0,001	0,0001		0,034	0,001	0,025
со сверстниками	жен.	12–14 лет	0,693	0,937	0,757	0,291	0,034		0,441	0,900
со сверстниками	муж.	10–11 лет	0,135	0,391	0,502	0,769	0,001	0,441		0,531
со сверстниками	муж.	12–14 лет	0,585	0,945	0,880	0,367	0,025	0,900	0,531	

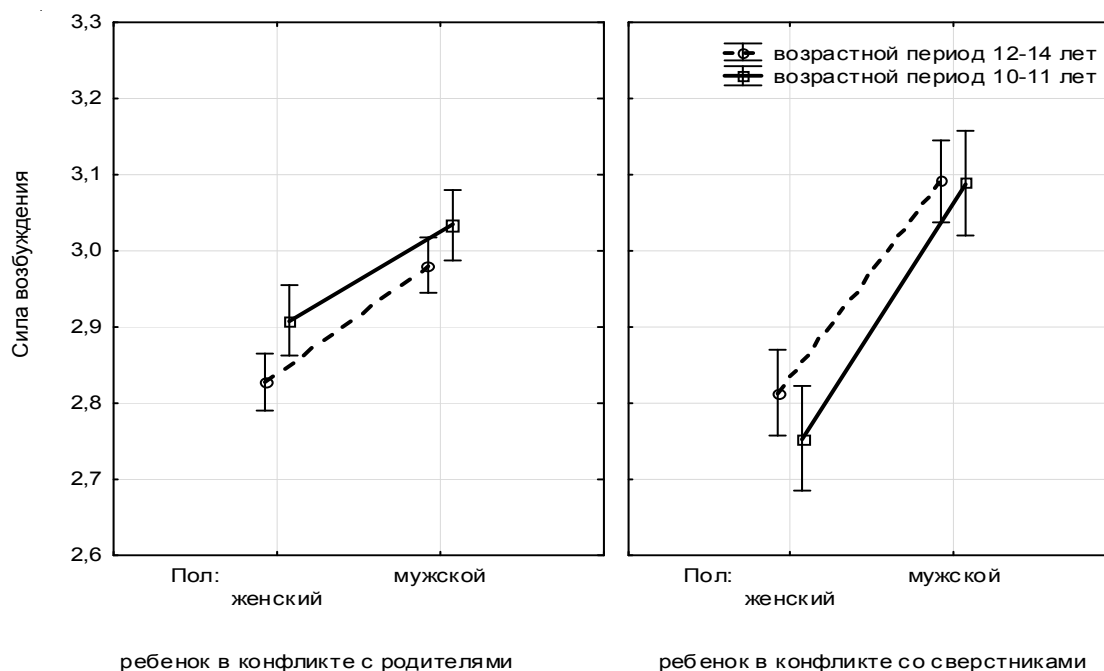


Рисунок 2 – Сопоставление результатов по силе возбуждения оцениваемых фото тематик «ребёнок в конфликте с родителями» и «ребёнок в конфликте со сверстниками» мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

же возраста – не готовы вступать в конфликт. В конфликте с родителями девочки обоих возрастных периодов более склонны демонстрировать субмиссивную позицию, нежели мальчики.

Исследования М.Ю. Худаевой [4] конфликтологической компетентности мальчиков и девочек 12–14 лет показывают, что для подростков «характерны трудности, связанные с направленностью на понимание эмоционального состояния, проблем, поведения взрослых» [4, с. 228]. Для мальчиков 12–14 лет более, чем для девочек, в конфликтах со сверстниками характерен поиск способов решения конфликта.

Для девочек и конфликт с родителями, и конфликт со сверстниками – это ситуация сниженной возможности управлять происходящим, причём в

конфликте со сверстниками девочки чувствуют себя более беспомощными (рисунок 3, таблица 8). Мальчики (обеих возрастных групп) больше склонны воспринимать обе ситуации конфликта как урегулируемые, и в конфликте со сверстниками мальчики 12–14 лет склонны занимать доминирующую позицию. По данным П.Н. Ганюшиной [3], подростки 12 лет стремятся к тому, чтобы окружающие ценили их уникальность, и испытывают потребность в аффилиации с высокостатусными социальными фигурами, референтной для них группы. Для девочек этого возраста характерен внутриличностный конфликт между потребностью в сопричастности к значимым людям и страхом нарушить свои границы.

Мы полагаем, что при оценивании изображений, где ребёнок является свидетелем ссор родителей,

Таблица 7 – Сравнение показателей силы возбуждения у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом с окружающими людьми

Ребёнок в конфликте с родителями / сверстниками	Пол	Возрастной период	{1} – 2,828	{2} – 2,909	{3} – 2,981	{4} – 3,034	{5} – 2,814	{6} – 2,754	{7} – 3,092	{8} – 3,089
с родителями	жен.	10–11 лет		0,181	0,003	0,0006	0,835	0,345	0,00006	0,001
с родителями	жен.	12–14 лет	0,181		0,215	0,056	0,197	0,062	0,009	0,031
с родителями	муж.	10–11 лет	0,003	0,215		0,369	0,012	0,003	0,085	0,169
с родителями	муж.	12–14 лет	0,0006	0,056	0,369		0,002	0,0007	0,416	0,515
со сверстниками	жен.	10–11 лет	0,835	0,197	0,012	0,002		0,501	0,0003	0,002
со сверстниками	жен.	12–14 лет	0,345	0,062	0,003	0,0007	0,501		0,0001	0,0006
со сверстниками	муж.	10–11 лет	0,00006	0,009	0,085	0,416	0,0003	0,0001		0,971
со сверстниками	муж.	12–14 лет	0,001	0,031	0,169	0,515	0,002	0,0006	0,971	

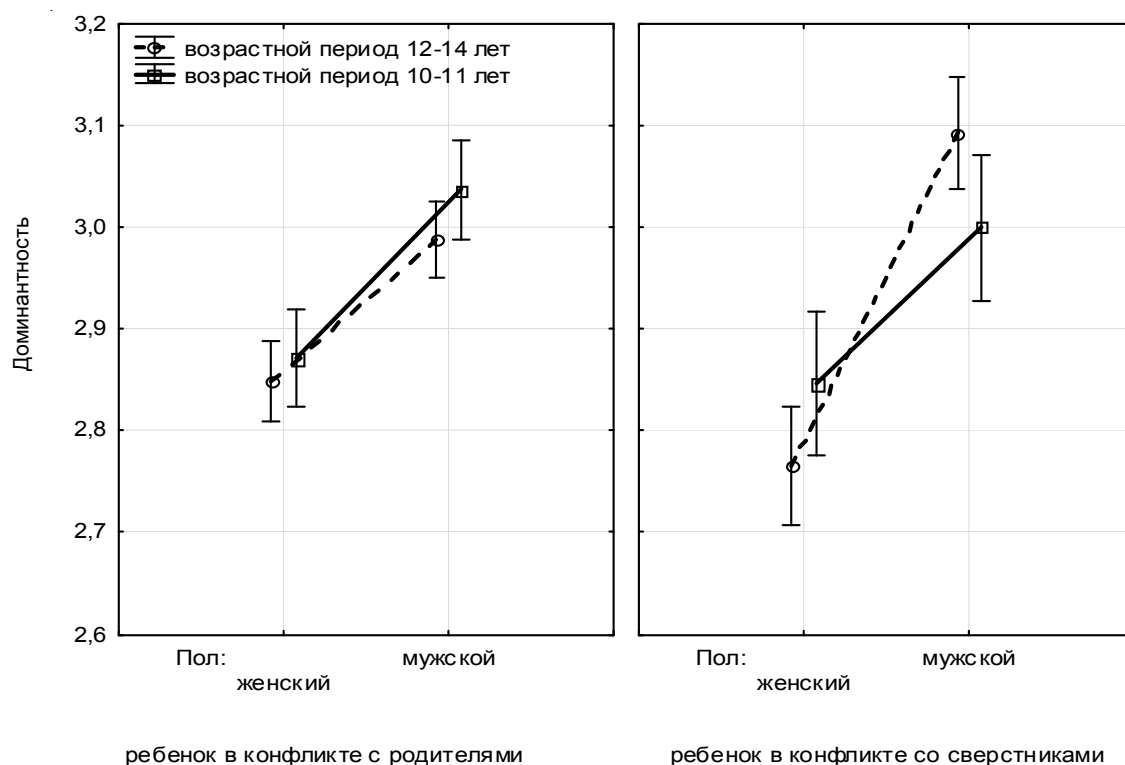


Рисунок 3 – Сопоставление результатов по доминантности оцениваемых фото тематик «ребёнок в конфликте с родителями» и «ребёнок в конфликте со сверстниками» мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

дети идентифицируют себя с участниками конфликта, ставят себя на место того ребёнка, на глазах которого ссорятся родители. Результаты оценки (рисунок 4, таблица 9) демонстрируют однородно негативное отношение детей обоих возрастных периодов и обоих полов к этой ситуации.

В группе детей 10–11 лет дети демонстрируют баланс между активностью и пассивностью в ситуации наблюдения за ссорами родителей (рисунок 5, таблица 10). Эта ситуация меняется с возрастом: девочки занимают более пассивную позицию (спрятаться, переждать, закрыть уши), а мальчики готовы проявлять более активную (поддержать одного из родителей, попытаться их прими-

рить и т.д.).

В ситуации присутствия при конфликте родителей девочки 12–14 лет чувствуют себя беспомощными (рисунок 6, таблица 11), тогда как мальчики, напротив, стремятся контролировать ситуацию. Дети в возрасте 10–11 лет считают, что в среднем могут управлять ситуацией конфликта родителей между собой. С взрослением у детей формируется негативный опыт беспомощности в таких ситуациях.

Выводы. Созданная нами база аффективных фотоизображений, связанных с конфликтным поведением детей и подростков, показала свою эффективность на репрезентативной выборке как инструмент оценки реагирования детей 10–11 и 12–14 лет.

Таблица 8 – Сравнение показателей доминантности у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом с окружающими людьми

Ребёнок в конфликте с родителями / сверстниками	Пол	Возрастной период	{1} – 2,848	{2} – 2,871	{3} – 2,987	{4} – 3,036	{5} – 2,765	{6} – 2,845	{7} – 3,092	{8} – 3,000
с родителями	жен.	10–11 лет		0,708	0,010	0,002	0,244	0,978	0,0003	0,063
с родителями	жен.	12–14 лет	0,708		0,054	0,014	0,163	0,766	0,0023	0,1347
с родителями	муж.	10–11 лет	0,010	0,054		0,418	0,001	0,076	0,1128	0,876
с родителями	муж.	12–14 лет	0,002	0,014	0,418		0,0003	0,026	0,445	0,670
со сверстниками	жен.	10–11 лет	0,244	0,163	0,001	0,0003		0,383	0,00004	0,011
со сверстниками	жен.	12–14 лет	0,978	0,766	0,076	0,026			0,005	0,126
со сверстниками	муж.	10–11 лет	0,0003	0,002	0,112	0,445	0,00004	0,005		0,305
со сверстниками	муж.	12–14 лет	0,063	0,134	0,876	0,670	0,011	0,126	0,305	

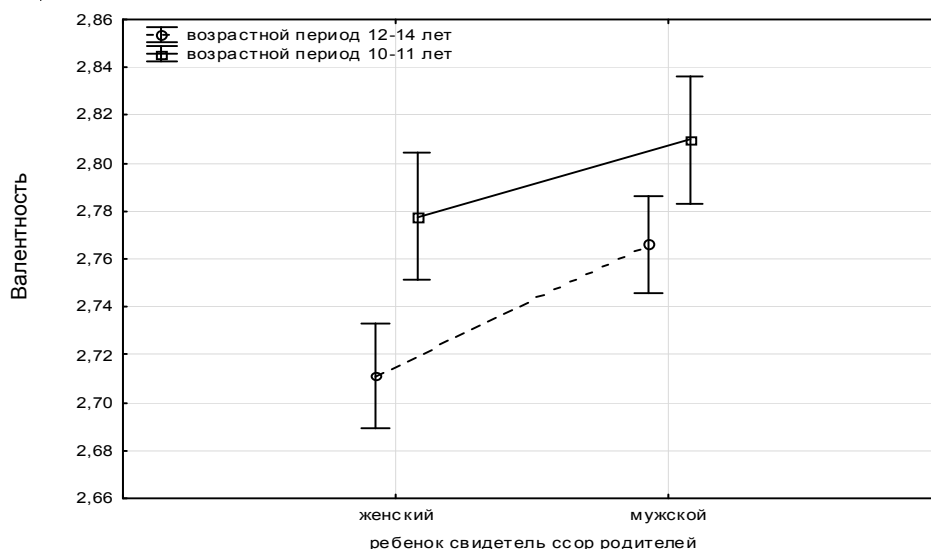


Рисунок 4 – Сопоставление результатов по валентности оцениваемых фото тематик «ребёнок свидетель ссор родителей» и прочими ситуациями мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

Таблица 9 – Сравнение показателей валентности у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом родителей в присутствии ребёнка

Пол	Возрастной период	Ребёнок свидетель ссор родителей	{1} – 2,692	{2} – 2,625	{3} – 2,637	{4} – 2,723
Жен.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей		0,642	0,665	0,835
Жен.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,642		0,930	0,539
Муж.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,665	0,930		0,549
Муж.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,835	0,539	0,549	

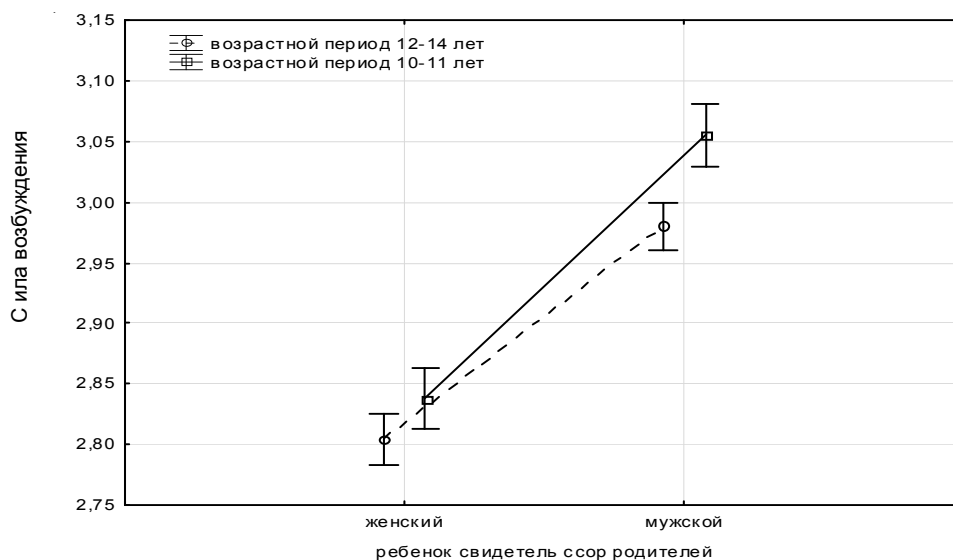


Рисунок 5 – Сопоставление результатов по силе возбуждения оцениваемых фото тематик «ребёнок свидетель ссор с родителями» и прочими ситуациями мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

Таблица 10 – Сравнение показателей силы возбуждения у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом родителей в присутствии ребёнка

Пол	Возрастной период	Ребёнок свидетель ссор родителей	{1} – 2,742	{2} – 2,947	{3} – 3,037	{4} – 2,904
Жен.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей		0,144	0,016	0,253
Жен.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,144		0,512	0,776
Муж.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,016	0,512		0,333
Муж.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,253	0,776	0,333	

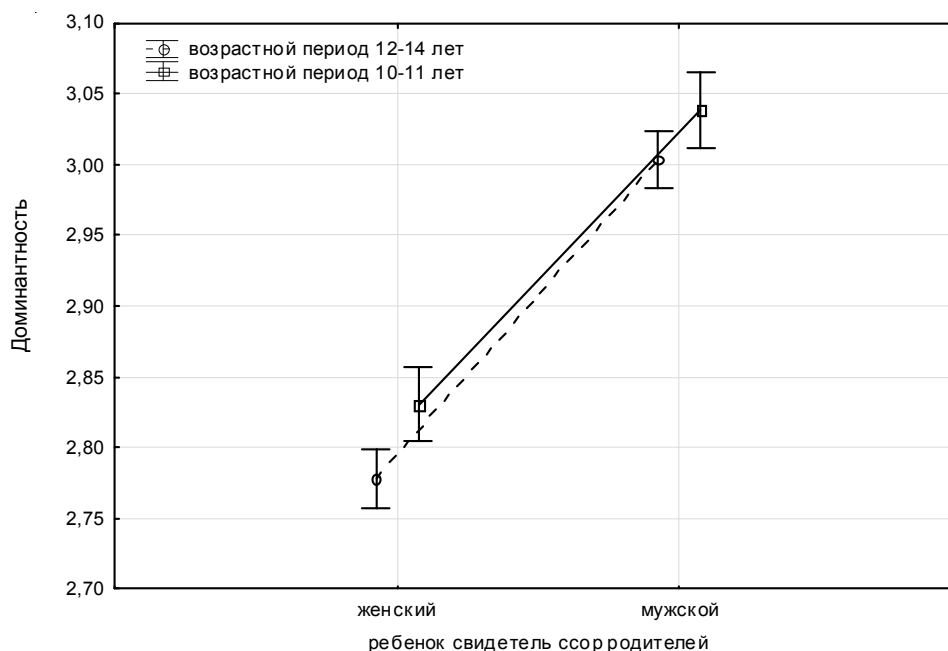


Рисунок 6 – Сопоставление результатов по доминантности оцениваемых фото тематик «ребёнок свидетель ссор с родителями» и прочими ситуациями мальчиками и девочками 10–11 и 12–14 лет

Таблица 11 – Сравнение показателей доминантности у детей разного возраста на изображения, связанные с конфликтом родителей в присутствии ребёнка

Пол	Возрастной период	Ребёнок свидетель ссор родителей	{1} – 2,692	{2} – 2,968	{3} – 2,950	{4} – 3,053
Жен.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей		0,053	0,039	0,012
Жен.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,053		0,892	0,589
Муж.	12–14 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,039	0,892		0,461
Муж.	10–11 лет	ребёнок свидетель ссор родителей	0,012	0,589	0,461	

В ситуациях конфликтного взаимодействия дети и подростки независимо от пола демонстрируют негативное отношение к ситуации. Дети 10–11 лет больше убеждены в том, что конфликтные ситуации могут быть решены их силами. В возрасте 12–14 лет наиболее выражены половые различия в

конфликтном поведении: девочки в большем количестве ситуаций демонстрируют субмиссивное, беспомощное поведение, мальчики склонны к проявлению большей активности в ситуациях конфликта. Более активны мальчики в ситуациях конфликта со сверстниками, чем со взрослыми.

Список литературы

1. Васанов, А. Ю. Проверка стандартных показателей эмоционально окрашенных фотоизображений IAPS на русской выборке / А. Ю. Васанов, О. П. Марченко, А. С. Машанло // Экспериментальная психология. – 2011. – Том 4. – № 3. – С. 126–132.
2. Васанов, А. Ю. Подбор культурноспецифичных эмоционально окрашенных фотоизображений для экспериментальных исследований / А. Ю. Васанов, О. П. Марченко, М. С. Севостьянова // Экспериментальная психология. – 2013. – Том 6. – № 4. – С. 105–114.
3. Ганюшина, П. Н. Аутоагрессивное поведение подростков: анализ половых различий / П. Н. Ганюшина // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2013. – № 3. – С. 55–61.
4. Худаева, М. Ю. Психологические особенности развития конфликтологической компетентности в подростковом возрасте / М. Ю. Худаева // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 24 (143). – Вып. 16. – С. 226–229.
5. Bradley, M. M. The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention / M. M. Bradley, P. J. Lang // Handbook of Emotion Elicitation and Assessment ; J. A. Coan and J. J. B. Allen (Eds.). – Oxford : Oxford University Press, 2007. – P. 29–46.

Features of Emotional Response to Images Associated with Conflict Interaction of Children and Adolescents

P.E. Grigoriev

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation
Tyumen State University
10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation*

I.V. Vasilieva

*Tyumen State University
10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation
Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia
75 Amurskaya St., Tyumen, 625049, Russian Federation*

Received 14.04.2018

Abstract. The result of standardization of the base of affective images associated with the conflict interaction of children and adolescents is described. The specifics of age and gender responses to different types of conflict situations are discussed. It is shown that children of 10–11 years, regardless of gender, are inclined to believe the conflict situation is being solved, and by 12–14 years this conviction is decreasing. At the age of 12–14, gender differences in emotional response to situations of conflict are manifested: girls tend to occupy a more passive position, boys tend to show activity mainly in conflicts with their peers.

Keywords: affective images, emotional response, adolescents, gender characteristics.

For citation: Grigoriev P.E., Vasilieva I.V. Features of Emotional Response to Images Associated with Conflict Interaction of Children and Adolescents. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 22–30 (in Russ.).

About authors:

P.E. Grigoriev, Doctor of Science (Biology), Associate Professor, Head of the Department of Medical Physics and Informatics of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University; Professor of the Department of General and Social Psychology of Tyumen State University, e-mail: grigorievpe@cfuv.ru;

I.V. Vasilieva, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Department of General and Social Psychology of Tyumen State University; Associate Professor of Personnel and Moral and Psychological Support Department of Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru.

УДК 811.161.1'373.2

Особенности речевого этикета геймеров (в русскоязычном сегменте интернета)

Елена Леонидовна Ачилова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 28.03.2018

Аннотация. В статье анализируется речевой этикет участников популярных игровых форумов. Выбор языковых средств участниками реальной коммуникации происходит с учётом ряда факторов, о которых виртуальным собеседникам ничего неизвестно (возраст, пол, социальный статус и т.д.), поэтому каждый участник форума выбирает, придерживаться ли этикетных правил общения и в какой мере проявлять уважение и вежливость к виртуальному собеседнику в зависимости от своих намерений. В условиях анонимной электронной коммуникации устная и письменная речь смешивается, что приводит к изменениям или же несоблюдению традиционных правил общения. Исследование показало, что на форумах геймеры активно используют этикетные формулы благодарности и просьбы, в то время как формулы приветствия и прощания не являются обязательными этикетными знаками. Можно утверждать, что в среде виртуального общения функционирует своеобразный сетевой этикет.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы речевого этикета, виртуальная коммуникация, языковые средства, сленг геймеров.

Для цитирования: Ачилова, Е. Л. Особенности речевого этикета геймеров (в русскоязычном сегменте Интернета) / Е. Л. Ачилова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 31–34.

Об авторе: Е. Л. Ачилова, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурных коммуникаций и журналистики факультета славянской филологии и журналистики Таврической академии ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: elena-achilova@yandex.ru.

Постановка проблемы. В эпоху активного развития информационных технологий и их влияния на жизнь и мышление человека особую важность приобретают вопросы, связанные с особенностями межличностной коммуникации и, в частности, с культурой речи. Распространение сети Интернет, предоставляющей широкие возможности для виртуального общения, повлияло как на качество общения, так и на средства, используемые коммуникантами.

Как известно, при выборе языковых средств участники коммуникации должны учитывать ряд факторов: возраст и пол собеседника, его социальный статус, национально-культурную принадлежность, образование, профессию и т.д. Однако виртуальные собеседники чаще всего стараются сохранять анонимность, давая о себе минимум информации либо предоставляя вымышленные данные. В связи с этим перед каждым участником стоит выбор, придерживаться ли этикетных правил общения и в какой мере проявлять уважение и вежливость к виртуальному собеседнику. С одной стороны, модераторы сайтов следят за поведением участников, а с другой, наш материал показал, что сами участники киберобщения стараются быть вежливыми и часто

прибегают к этикетным формулам во время коммуникации.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучить особенности речевого этикета участников популярных игровых форумов. Письменная форма исследуемого материала позволяет проследить общие тенденции развития и изменения речевого этикета в сленге геймеров.

Целью статьи является описание и анализ речевого этикета в сленге геймеров.

Поставленная цель предполагает решение следующих *задач*: сформировать тематические группы формул речевого этикета, описать и проанализировать особенности функционирования этикетных формул в речи геймеров.

Объект исследования – речевой этикет участников игровых форумов.

Предмет исследования – зафиксированные на игровых форумах тематические группы формул речевого этикета геймеров.

Фактический материал собран методом сплошной выборки с игровых форумов (<https://dota2.ru/forum>, <http://forums.playground.ru/fifa>, http://forums.playground.ru/gta_5) и составляет 542 примера упо-

ребления формул речевого этикета, которые вошли в 5 тематических групп.

Изложение основных результатов. Лингвисты активно исследуют речевой этикет и этикетные формулы (Л.А. Введенская, В.Е. Гольдин, В.И. Карасик, М.А. Кронгауз, И.А. Стернин, Н.И. Формановская и др.). Н.И. Формановская определяет речевой этикет как «сложную систему материальных (физических, речевых) знаков, которые указывают на отношение говорящего к собеседнику, оценку собеседника и в то же время на оценку человеком себя, своего положения относительно собеседника» [7, с. 4–5]. И.А. Стернин добавляет, что речевой этикет – это «совокупность правил речевого поведения людей, определяемых взаимоотношениями говорящих и отражающих вежливые отношения между людьми» [6, с. 4].

Традиционно речевой этикет рассматривают на материале литературных произведений для формирования представления о языке исследуемой эпохи, однако такой подход не позволяет воссоздать «объединяющую картину функционирования формул речевого этикета в речи различных социальных групп» [1, с. 3], в том числе виртуальных. Письменная форма форумов даёт возможность зафиксировать динамические процессы, происходящие в системе речевого этикета.

М.А. Кронгауз отмечает изменения в языке в постсоветский период, в том числе и в системе речевого этикета: «Поскольку в лингвистике до сих пор не существует общепринятой кодификации речеповеденческих норм, устаревший срез очень быстро вытесняется из сознания носителей языка. Тем не менее, изменения в речевом поведении и в речевом этикете происходят, и притом весьма значительные» [4, с. 1]. В частности, исследователи отмечают, что в последние годы происходит сдвиг русского речевого этикета в сторону европейского и американского [4; 5].

Появление новых речевых формаций сопровождается снижением ряда коммуникативных ограничений и изменением принятых правил общения. Особенности форума являются полиадресность (общение многих со многими), протяжённость коммуникации во времени (между репликами может пройти от нескольких секунд до нескольких дней или недель) и единство обсуждаемой темы. Говоря о специфике речевого поведения участников форумов, следует учитывать также, что в условиях цифровой коммуникации происходит смешение устной и письменной речи, вследствие чего устоявшиеся правила коммуникации изменяются, подвергаются либерализации и зачастую не соблюдаются. Анализ

речевого поведения участников исследуемых форумов показал, что в веб-среде вырабатывается своеобразный сетевой этикет как «один из способов формирования лингвокультуры языковой личности в электронной среде коммуникации» [2, с. 163].

Так, в ходе работы установлено, что этикетные формулы приветствия на игровых форумах используются редко, чаще всего – создателями темы (зафиксировано 76 реплик, содержащих приветствие). О.В. Кохан отмечает, что приветствующий «посредством формы и характера приветствия своего партнёра определяет ход дальнейшей коммуникации» [3, с. 47]. С точки зрения прагматики, приветствие без ответа ведёт к коммуникативному сбою. Однако участники игровых форумов не придают большого значения приветствию, в основном игнорируя его. Возможно, это объясняется тем, что в течение суток собеседник может несколько раз зайти в тему форума, а также тем, что коммуникация «растянута» во времени (неудобно каждый раз прерывать приветствиями общение, длящееся несколько дней).

Для приветствия геймеры наиболее активно употребляют *привет, здравствуйте* (и разг. *здрасьте, драсьте, драдути*), *добрый день, день добрый, добрый вечер, доброе время суток*. Иногда к приветствию добавляют местоимение *всем*, подчёркивая полиадресность реплики: *всем доброго времени суток, шалом всем*. В некоторых случаях приветствия имеют форму пожелания: *Всееееееееемм, здравого ума. Начнём, помните скимер? Да тот гидроДоДо, так вот его вырезали, только вы потише насчёт этого*. http://forums.playground.ru/gta_5/tajny_alfa_beta_versii_gta_5-794161/. (В иллюстрациях сохранены стилистика, орфография и пунктуация авторов).

Так как игровые форумы выполняют прежде всего информативную функцию, особую значимость приобретают этикетные формулы просьбы и благодарности. Отметим, что именно эти единицы вежливости употребляются наиболее часто (135 этикетных формул просьбы и 218 – благодарности).

Для формулировки просьбы пользователи чаще всего прибегают к традиционным этикетным формулам: *пожалуйста* (или его редуцированным разговорным формам *пжалста, пжс*), *будь добр, будьте так добры*, а также употребляют конструкции с глаголом *прошу* или вопросительные предложения с предикативом *можно* (*можно ли*). Участники форума активно вводят в речь транслитерированное слово *please*, при этом только кириллицей, всячески искажая его звучание, сокращая его, а также добавляя русский уменьшительный суффикс:

плиз, плис, плиз, плес, плеаз, плз, плизки: гайз напишите даты выхода первого сундука и 2-го **плизкиии** <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-132>.

Отдельного внимания заслуживает этикетная формула *заранее спасибо* (*заранее благодарю*). Так, М.А. Кронгауз отмечает, что просьба в такой форме, используемая в письменной речи, «выражает определённую подчинённость пишущего, более низкий статус» [4, с. 3]. Наш материал показал, что для игровых форумов такое замечание не является справедливым, так как статус собеседников нивелирован, а этикетная формула призвана усилить эффект просьбы: *Как я понял, он с того самого сундука, что за ФБ в ки-арене, да? Вопрос: можно ли его будет получить, если не был на Инте? Заранее спасибо*. <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-310>.

Просьбы приобретают особую роль в условиях, когда необходимо получить информацию от незнакомых людей, поэтому для усиления эффекта собеседники могут сопровождать их повторами: **Подскажите пожалуйста**, <...>, *возникнут ли у меня какие-нибудь проблемы с лицензией, могут ли меня за это забанить? PS всё вышеперечисленное я уже удалил, как и пиратки. Ребят ну подскажите пожалуйста, просто не хочется, чтобы какие-нибудь были проблемы, ответьте на мои вопросы пожалуйста!!!* http://forums.playground.ru/gta_5/piratskaya-versiya_gta_5-876509/.

Высказывания, выражающие благодарность, наиболее частотны на игровых форумах и употребляются в качестве реакции на полученную информацию либо сопровождают просьбы. Пользователи активно употребляют такие речевые этикетные формулы благодарности: *спасибо* (или редуцированные *спасиб*, *пасиб*, *спс*), *спасибки*, *спасибочки*, *всем спасибо* (и *всем пасиба*), *спасибо большое*, *благодарю*, *буду признателен* и под. Однако намерение быть вежливым может выглядеть нелепо, если пишущий допускает орфографические или грамматические ошибки, искажая форму этикетного знака: *примного благодарен*):-) <https://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-82>; *я играл фифу 14,15,16 но с таким там я не сталкивался.....если у коготь будет время и объяснит что делать буду намного благодарен... спасибо* http://forums.playground.ru/fifa_17/voprosy_po_rezhimu_karery_trenera-923484/.

Для выражения извинения участники форума

используют этикетные формулы *простите*, *прости*, *извините*, *извини*, *извиняюсь*, *не в обиду*, *без обид*. Чаще всего подобные формулы употребляются перед тем, как высказать мнение (преимущественно негативное): *Извини, но качество твоих снимков ужасно... В смысле, яркость, цвета, насыщенность, всё какое-то блёклое*. http://forums.playground.ru/gta_5/tajny_alfa_beta_versii_gta_5-794161/ или извиниться за доставленное беспокойство: *простите затупил немного* http://forums.playground.ru/fifa_17/sponsory_na_futbolkah-917952/.

Наша работа также показала, что традиционным русским формулам извинения геймеры предпочитают транслитерированное английское *sorry* (69 реплик из 91): *сорри*, *сорре*, *сори*, *сопе*, *все сори*, а также производные от него *сорян* или *сорянычи*: *а, сорян, с утра прост не сразу доходит* <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-148>; *Сорянычи, там действительно на Урсу целый сет есть, как я могла забыть*. <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-94>. На наш взгляд, такие сленговые извинения носят вульгарный характер и выбираются участниками форума как формальные словесные знаки, поэтому мы считаем целесообразным отнести их к периферии речевого этикета.

Прощаться на геймерских форумах принято реже, чем здороваться (22 реплики), однако репертуар этикетных формул прощания достаточно разнообразен: *до свидания* (игривое *досвидули*), *пока*, *всем пока*, *до завтра*, *спокойной ночи*, *все спокойной ночи*; пожелания на прощание: *удачи*, *удачки*, *всего хорошего* и под.: *Полетел в Перу узнавать когда сундуки (абисал андерлорд), всего хорошего вам и прохладной ночи (с сундуками)!* <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-93>. В некоторых случаях знаки прощания соседствуют с информацией о предстоящем сне: *Всем, пока я спать* <http://dota2.ru/forum/threads/trust-of-the-benefactor-battle-pass-compendium-2016-thread.937154/page-35>.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что для сленга геймеров характерен своеобразный речевой этикет. На основе анализа 5 тематических групп речевого этикета, зафиксированных на игровых форумах, установлено, что наиболее активно геймеры употребляют этикетные формулы благодарности и просьбы, что можно объяснить целью коммуникации, которая состоит в получении необходимой информации. Приветствие и прощание не являются обязательными этикетными знаками

на форумах, что создаёт эффект постоянного присутствия собеседников. Традиционные этикетные формулы в сленге геймеров редуцируются, приобретают просторечные черты, в ряде случаев утрачивают своё первичное значение и становятся лишь формальными знаками. Для речевого этикета геймеров также характерно употребление транслитерированных английских этикетных знаков.

Полученные данные отражают специфику развития речевого этикета в компьютерном и молодёжном сленге в целом. Перспективным считаем дальнейшее изучение вежливого и агрессивного речевого поведения геймеров на игровых форумах в русскоязычном сегменте Интернета.

Список литературы

1. Зубарева, А. А. Формулы русского речевого этикета: социолингвистическое исследование : автореф. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. А. Зубарева. – Пермь, 2007. – 19 с.
2. Интернет-коммуникация как новая речевая формация : колл. монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. – М. : Флинта: Наука, 2012. – 328 с.
3. Кохан, О. В. Речевой этикет как отражение особенностей коммуникативного процесса в русской и немецкой культурах / О. В. Кохан // Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – Т. 3. – 2 (7). – 2011. – С. 46–51.
4. Кронгауз, М. А. Речевой этикет: внешняя и внутренняя типология [Электронный ресурс] / М. А. Кронгауз // Доклады международной конференции «Диалог 2004». – Режим доступа : <http://www.dialog-21.ru/media/2538/krongauz.pdf> (дата обращения: 28.04.2017).
5. Пахомова, И. Н. Новые процессы в русском речевом этикете [Электронный ресурс] / И. Н. Пахомова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования: языки и специальность. – № 3. – 2012. – С. 62–67. – Режим доступа : http://ispu.ru/files/str_88-92.pdf (дата обращения: 27.04.2017).
6. Стернин, И. А. Русский речевой этикет / И. А. Стернин. – Воронеж : ВОИПКПРО, 1996. – 128 с.
7. Формановская, Н. И. Культура общения и речевого этикет / Н. И. Формановская. – М. : Икар, 2005. – 2-е изд. – 250 с.

Features of the Speech Etiquette of Gamers (In the Russian Language Segment of the Internet)

E.L. Achilova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 28.03.2018

Abstract. The article analyzes the speech etiquette of participants in popular gaming forums. The choice of language means by participants in real communication occurs taking into account a number of factors about which virtual interlocutors know nothing (age, sex, social status, etc.), so each forum participant chooses whether to adhere to etiquette rules of communication and to what extent show respect and politeness to the virtual interlocutor depending on their intentions. In the conditions of anonymous electronic communication, oral and written speech are mixed, that leads to changes or non-compliance of traditional rules of communication. The study of gaming forums shows that gamers actively use etiquette formulas of gratitude and requests, while formulas of greeting and farewell are not obligatory etiquette signs. It can be argued that in a virtual communication environment there is a kind of network etiquette.

Keywords: speech etiquette, formula of speech etiquette, virtual communication, language means, gamers slang.

For citation: Achilova E.L. Features of the Speech Etiquette of Gamers (in the Russian Language Segment of the Internet). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 31–34 (in Russ.).

About author: E.L. Achilova, PhD (Philology), Assistant Professor of the Department of Interlingual Communications and Journalism of the Faculty of Slavic Philology and Journalism of the Taurida Academy of the of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: elena-achilova@yandex.ru.

Метафорическая модель «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе (на материале креолизованных текстов с образом Владимира Путина)

Марина Ивановна Девяткова

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
пр. Космонавтов 26, Екатеринбург, 620017, Российская Федерация*

Статья поступила 12.03.2018

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному исследованию метафорических словоупотреблений, объединённых сферой-источником «игра в шахматы», используемых в российском и американском политическом дискурсе. Шахматная терминология метафорически переосмысливается и используется в политической коммуникации для описания политических процессов и создания имиджа политиков. Материалом для настоящего исследования послужили политические креолизованные тексты с образом Владимира Путина. Автором статьи были проанализированы вербальные и невербальные компоненты креолизованных текстов, выявлены их функции и роль в создании целостного метафорического образа. В ходе исследования были выявлены общие черты и специфические признаки метафорической модели «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе.

Ключевые слова: креолизованный текст, метафорическая модель, сфера-источник, сфера-мишень, политический дискурс.

Для цитирования: Девяткова, М. И. Метафорическая модель «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе (на материале креолизованных текстов с образом Владимира Путина) / М. И. Девяткова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 35–45.

Об авторе: М. И. Девяткова, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; учитель английского языка МАОУ СОШ № 29, Екатеринбург, ул. Бебеля 122а, 620034, Российская Федерация, e-mail: pospelova_88@mail.ru.

Постановка проблемы. Языкознание рубежа XX–XXI вв. характеризуется возросшим интересом учёных-лингвистов к проблеме изучения нетрадиционного, семиотически осложнённого, поликодового, гетерогенного, креолизованного текста [1; 4; 6; 14; 20]. В структурировании текстов такого типа наряду с вербальными применяются иконические средства, а также средства других семиотических кодов (цвет, шрифт и др.) [1, с. 3]. Вербальный и невербальный компоненты, входящие в состав креолизованных текстов (далее КТ), взаимодействуют между собой и создают общий смысл текста.

Существуют различные виды КТ, к ним относятся: рекламные и политические плакаты, агитационные листовки, обложки музыкальных альбомов, карикатуры, комиксы, интернет-мемы и пр. Невербальный компонент (чаще всего изображение), входящий в состав КТ, привлекает особое внимание реципиентов, так как, по мнению В.М. Розина, визуальные средства, в отличие от вербальных или интеллектуальных (слово, понятие, теории), позволя-

ют человеку практически мгновенно воспринимать запрограммированное воздействие (хотя сработать оно может значительно позднее), причём это воздействие является и более глубоким, поскольку визуальные системы влияют не только на интеллект, но и на эмоционально-чувственный базис человека [13, с. 26]. Значительный воздействующий потенциал и возможность широкого распространения в связи с всеобщей доступностью Интернета, телевидения и наружной рекламы обуславливает популярность КТ в настоящее время. Благодаря своей актуальности и наглядности передаваемой информации, а значит, и доступности, КТ активно используются для освещения политических вопросов.

В современной политической коммуникации наблюдается тенденция к использованию различных выразительных средств языка. Одним из наиболее ярких средств выразительности, несомненно, является метафора. Любая метафора основана на аналогическом моделировании более сложного для когниции и именованного через что-то более простое,

наглядное, доступное для понимания и освоения практически [11, с. 205]. Это свойство метафоры делает её эффективным приёмом при обозначении абстрактных понятий. Зачастую политические процессы требуют сложной терминологии для их описания, что делает информацию труднодоступной для неподготовленных адресатов, в этом случае использование метафоры позволяет преподнести информацию в более доступной форме, объясняя сложные понятия, заменив их на более простые и понятные широкому кругу людей. Авторы политических КТ также поддерживают эту тенденцию, обращаясь к выразительным возможностям не только лингвистических, но и паралингвистических средств языка. Причём именно невербальный компонент способствует созданию целостного метафорического образа в КТ.

Изображение, которое чаще всего выступает в качестве невербального компонента КТ, несёт на себе значительную функциональную нагрузку. Е.Е. Аниимова выделяет основные и частные функции изображения в КТ. К основным функциям изображения относятся: аттрактивная, информативная, экспрессивная, эстетическая. К частным функциям изображения относятся: символическая, иллюстративная, аргументирующая, эвфемистическая, функция создания имиджа, характерологическая, сатирическая [1, с. 50–59].

Объектом исследования настоящей статьи стало метафорическое словоупотребление в российских и американских политических КТ с образом В.В. Путина.

Предмет исследования – общие и специфические особенности функционирования метафорической модели «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе.

Материалом для нашего исследования послужили российские и американские политические КТ с образом В.В. Путина.

Целью настоящей статьи является сопоставительное когнитивное исследование метафорической модели «Политика – это игра в шахматы» в политическом дискурсе США и России.

Под метафорической моделью мы понимаем существующую и / или складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между понятийными сферами, которую можно представить определённой формулой: «X – это Y». Например, политическая деятельность – это война; избирательная кампания – это путешествие; политические ресурсы – это деньги [15, с. 70].

Метафорическая модель «Политика – это игра в шахматы» в российском политическом

дискурсе. Как показывают исследования [3; 7; 16; 18], игра в шахматы всегда являлась популярной сферой-источником метафорической экспансии в сферу политики. Термины логической игры, сочетающей в себе элементы искусства, науки и спорта, метафорически переосмысливаются и используются для описания политических отношений, геополитических стратегий и тактик, имиджа государства и отдельных политиков.

Примечателен тот факт, что, хотя «игра изначально воспринимается как имитация деятельности, а не как сама деятельность» [16, с. 129] и нередко этот концепт «актуализирует негативный прагматический смысл «неискренности политиков» и «несерьёзности» (их) деятельности» [3, с. 93], *игра в шахматы* несёт скорее положительные коннотации, так как не входит в разряд азартных игр и считается интеллектуальным видом спорта.

Как было указано выше, одной из сфер-мишеней шахматных метафор является геополитическая стратегия. Политики, решающие геополитические задачи, уподобляются *шахматистам*, выполняющим *ходы*, разыгрывающим *шахматные партии*, принимающим участие в *международных соревнованиях*, по итогам которых выявляются *победители* и *проигравшие*.

Игрокам, показавшим высокий профессионализм в ходе игры и достигшим высоких результатов в соревнованиях, присваивается высшее шахматное звание *гроссмейстер* (нем. *Großmeister* «большой мастер») [17, с. 91]. Этот шахматный термин метафорически используется в российских КТ для обозначения В.В. Путина как выдающегося геополитика (рисунки 1, 2, 3).

На рисунке 2 В.В. Путин выступает в роли *международного гроссмейстера*, так как в качестве соперников мы видим лидеров других государств: Ф. Олланда, А. Меркель, Д. Кэмерона и Б. Обаму. Кроме того, на рисунке изображён сеанс одновременной игры – форма спортивного мероприятия, в котором один человек (сеансёр) одновременно играет в интеллектуальную игру (шахматы, шашки, го) с несколькими противниками. В сеансах одновременной игры, как правило, высококвалифицированный профессиональный игрок играет против любителей [17, с. 351–352]. Таким образом, В.В. Путин противопоставляется другим мировым лидерам как игрок-профессионал любителям. В данном КТ визуальный компонент выполняет аргументирующую функцию, выступая в качестве наглядного обоснования метафорического использования термина *гроссмейстер* по отношению к В.В. Путину.

Следующий КТ (рисунок 3) вновь представляет



Рисунок 1 [33]

В.В. Путина в качестве международного *гроссмейстера*, который на этот раз играет партию только с Б. Обамой. Мировые лидеры изображены сидящими рядом друг с другом за столом, на котором располагается карта мира, вербальный комментарий гласит: «*Гроссмейстер* Путин [грандиозная многоходовка длиной в 16 лет]». Соединение шахматной терминологии и изображения лидеров России и США на фоне карты мира отсылает нас к прецедентному тексту книги Збигнева Бжезинского под названием «Великая шахматная доска: главенство Америки и её геостратегические императивы». Книга представляет собой размышления о геополитическом могуществе США и о стратегиях, благодаря которым это могущество может быть реализовано в XXI веке [5]. Причём, судя по разочарованному выражению лица Б. Обамы и гроссмейстерскому званию В.В. Путина, США начинает сдавать лидирующие позиции в пользу России.

Поскольку визуальные компоненты КТ на рисунках 1, 2 и 3 выполняют иллюстративную, аргументирующую и информативную функции соответственно, дополняя, подтверждая и передавая информацию, выраженную во всех этих КТ вербально, то исходя из положительных оценочных коннотаций лексемы *гроссмейстер* можно сделать вывод, что все выше рассмотренные КТ несут положительный прагматический смысл «разумности» и «успешности» политики В.В. Путина.

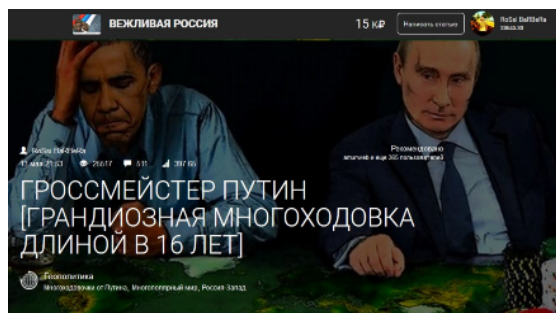


Рисунок 3 [35]



Рисунок 2 [34]

Следует упомянуть единичное использование концепта *чемпион мира* для характеристики В.В. Путина как успешного геополитика (рисунок 4). Здесь изображение выполняет аргументирующую функцию, вновь иллюстрируя сеанс одновременной игры, где профессионал В.В. Путин показывает своё превосходство над другими мировыми лидерами-любителями.

Решения, принимаемые политиками для достижения определённых геополитических целей, метафорически обозначаются как ходы. Для представления неожиданного и хитрого геополитического решения, предпринимаемого политиком, используется метафора *ход конём*. Утрата политиком влияния на мировой арене сравнивается с проигрышем шахматной партии и метафорически представляется как *МАТ*. Политик, обладающий авторитетом, способный влиять на геополитические процессы, предупреждающий своих коллег об опасности их действий, которые могут повлечь за собой неблагоприятные последствия, уподобляется *шахматисту*, объявляющему своему противнику *ШАХ*, предупреждая о том, что его король находится под боем и нужно предпринимать защитные действия. Все эти метафорические словоупотребления были использованы автором КТ на рисунке 5 в качестве вербального компонента. Как визуальный компонент используется изображение уже хорошо знакомого нам сеанса одновременной игры, где в качест-

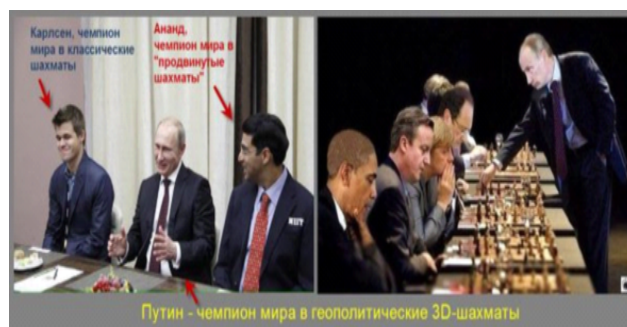


Рисунок 4 [36]



Рисунок 5 [37]



Рисунок 6 [38]

ве оппозиции «высококвалифицированный профессиональный игрок – любители» выступают В.В. Путин и лидеры Европы и Америки соответственно. Изображение в данном случае вновь выполняет аргументирующую функцию, выступая в качестве визуального доказательства лидирующих позиций В.В. Путина и утраты авторитета европейских и американских лидеров на международной арене.

Бескомпромиссные решения, принимаемые В.В. Путиным при проведении внешней политики России, метафорически представляются как поставленный *ШАХ* и *МАТ* Западу и Европе (рисунки 6, 7, 8).

Визуальные компоненты КТ на рисунках 6 и 7 выполняют аттрактивную и информативную функции соответственно и в сочетании с вербальными компонентами актуализируют положительные прагматические смыслы стойкости и несокрушимости позиции В.В. Путина.

Визуальный компонент КТ на рисунке 8 выполняет экспрессивную функцию и актуализирует переносное значение выражения *шах* и *мат*, фиксируемое в словарях, – «последний ход, поражающий противника» [2].

Вербальный компонент КТ «Миланский шах и мат» отсылает нас к событиям октября 2014 года, когда состоялась встреча Владимира Путина, Петра Порошенко и лидеров Запада в рамках форума «Европа – Азия». Центральными темами форума были вопросы поставки российского газа в Европу и урегулирование ситуации на Украине.

Автор КТ на рисунке 8, используя вербальные

и визуальные метафоры, лаконично, но выразительно изложил итоги миланского форума. Изображение лица В.В. Путина, возвышающегося над шахматной доской и как бы появляющегося из темноты, даёт отсылку к прецедентному имени романа Дж. Оруэлла «1984» – Большому брату (Big Brother), единоличному лидеру государства Океания и партии Ангсоц, олицетворению диктатуры и тоталитаризма. В книге описывается такое сильное влияние Большого брата на умы людей, что даже ненавидящие его, в конечном итоге, начинали его боготворить. Таким образом, автор данного КТ использует метафорический образ Большого брата, в котором предстаёт В.В. Путин, чтобы указать на его главенствующее положение в ходе решения вопросов, касающихся основных тем Форума. Для представления лидеров Европы как политиков, не имеющих никакого влияния на ход переговоров, занимающих подчинённое положение, используется метафорический образ *пешки*. Образ *побитой пешки*, в котором появляется Пётр Порошенко, актуализирует семантику поражения и говорит о том, что переговоры окончились не в его пользу.

Геополитическая стратегия Владимира Путина сравнивается с многоходовой задачей в шахматах или *многоходовкой* (комбинацией из нескольких ходов). Данная метафора входит в состав вербальных компонентов КТ на рисунках 3 и 9 и в зависимости от визуального и вербального контекстов может



Рисунок 7 [39]



Рисунок 8 [40]



Рисунок 9 [41]



Рисунок 10 [42]

иметь как позитивную, так и негативную эмоциональную окраску.

На рисунке 3 *многоходовка* Путина наделена эпитетом *грандиозная*, а сам президент, как уже отмечалось ранее, удостоен звания *гроссмейстера*. Визуальный контекст КТ не противоречит вербальному, вследствие чего мы можем сделать вывод, что в данном КТ метафора *многоходовка* имеет позитивную эмоциональную окраску.

Рисунок 9 представляет собой коллаж, состоящий из двух фотопортретов Владимира Путина и вербального комментария к ним: «Поздравляем с днём шахмат человека, который не понаслышке знает, что такое *многоходовка*». В данном примере при помощи суффикса субъективной оценки *-(оч)к* от эмоционально нейтрального существительного *многоходовка* было образовано существительное *многоходовочка*, получившее уменьшительно-ласкательное значение с оттенком положительной оценки, из чего следует, что метафора *многоходовочка* вновь обладает позитивной эмоциональной окраской.

Как было отмечено ранее, в рассматриваемом КТ в качестве визуальных компонентов выступают два фотопортрета В.В. Путина: на первом фото мы видим ироническую ухмылку на его лице, на втором фото он запечатлён подмигивающим. На наш взгляд, в данном КТ фотопортреты вместе с вербальным комментарием выполняют не только аттрактивную функцию, но и функцию создания имиджа В.В. Путина, так как они не просто привлекают внимание реципиентов, но намекают на такие его качества, как изобретательность и хитрость.

Выводы. В российских КТ с образом В.В. Путина шахматная терминология является распространённым источником метафор, используемых, главным образом, для характеристики внешней политики, проводимой В.В. Путиным, а также в качестве средства создания имиджа президента РФ и вверенного ему государства. Описанная метафо-



Рисунок 11 [43]

рическая модель в основном несёт позитивные прагматические смыслы «успешности», «разумности» геополитической стратегии В.В. Путина и «твёрдости», «бескомпромиссности» занимаемой им позиции при решении геополитических вопросов.

Метафорическая модель «Политика – это игра в шахматы» в американском политическом дискурсе. Государства, ведущие борьбу за влияние на международной арене, сравниваются с *шахматистами*, участвующими в *международных соревнованиях* и стремящимися заработать очки. Автор КТ на рисунке 10, используя визуальный метонимический перенос, представляет Россию и США посредством образов В.В. Путина и Б. Обамы соответственно. Политические лидеры изображены разыгрывающими *шахматную партию* за влияние на Украине. В.В. Путин, которому удастся установить это влияние, присуждается наибольшее количество *очков* и, как следствие, звание *гроссмейстера* (*grandmaster*), и, наоборот, Б. Обама, чьё государство утратило влияние на решение вопросов мирового порядка, не набирает *очки* и остаётся *новичком* (*beginner*). Визуальный компонент КТ на рисунке 10 выполняет иллюстративную функцию, наглядно представляя информацию, выражённую в КТ вербально. Визуальный метонимический перенос, при помощи которого государства представлены посредством образов своих политических лидеров, создаёт впечатление, что борьба за влияние на международной арене идёт не между Россией и США, а между В.В. Путиным и Б. Обамой, что актуализирует негативный прагматический смысл «борьба амбиций» двух политических лидеров.

Метафоры со сферой-источником «спортивный инвентарь и оснащение» активно используются в американском политическом дискурсе, это может быть *шахматный стол*, *шахматная доска*, а также *набор шашек*.

Мировые лидеры используют территории других государств или политические ситуации, сложившиеся в них, в качестве *шахматного стола* (рисунок 11), *шахматного поля* (рисунок 14) или



Рисунок 12 [44]

шахматной доски (рисунки 12, 13), разыгрывая на них шахматные партии с целью распространения своих сфер влияния в мире, а также демонстрации военной и политической мощи своего государства.

На рисунке 11 Ближний Восток (Middle East) выступает в роли шахматного стола, на котором В.В. Путин играет и белыми и чёрными. Изображение слишком длинной правой руки В.В. Путина, спрятанной за ширму с надписью «Middle East», отсылает нас к фразеологическим единицам (далее ФЕ) *the long arm of somebody / something* (чья-то длинная рука) и *behind the scenes* (за кулисами). Эти ФЕ имеют следующие значения: «broad, far-reaching power or influence (неограниченная, радикальная власть или влияние)», «in secret or private, away from public view (тайно или наедине, вдали от публики)» [31]. Визуальные метафоры *длинной руки* и *ширмы* (кулис) вызывают сатирический эффект, заостряя внимание реципиентов на закулисных играх политиков с целью осуждения их поведения. Таким образом, рассматриваемый КТ несёт негативные прагматические смыслы кулуарности внешней политики России.

Характерным для американских КТ является метафорическое представление Украины, территория которой является местом столкновения политических интересов мировых лидеров, как шахматной доски (рисунки 12, 13), или шахматного поля (рисунк 14).

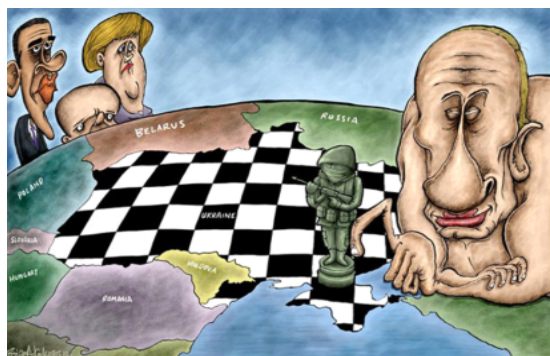


Рисунок 14 [46]

¹ В случае умственного затруднения или недоумения мужчины разных географических и культурных регионов потирают рукой подбородок или чуть тянут вниз мочки ушей, трут лоб, щёки или тыльную сторону шеи [9, с. 92].



Рисунок 13 [45]

Визуальный компонент КТ на рисунке 12 выполняет аттрактивную функцию, привлекая внимание реципиентов изображением шахматной партии, развернувшейся на шахматной доске Украины между лидерами сверхдержав США и России. Причём, судя по жесту¹ Б. Обамы, партия складывается не в его пользу и он находится в совершенном недоумении, как действовать дальше.

На рисунке 13 мы вновь видим шахматную партию на шахматной доске Украины, но на этот раз в роли противника В.В. Путина выступает Евросоюз с подсказчиком Б. Обамой. Вместо шахматных фигур В.В. Путин использует танки и газовые автоцистерны, в арсенале же Евросоюза имеются только пешки. Изображение в рассматриваемом КТ выполняет экспрессивную функцию, обусловленную использованием военной метафоры, которая, как отмечает Е. А. Шудегова, являясь экспрессивным образным средством, обладает воздействующей силой и повышает прагматичность текста [19, с. 44]. Военная метафора, «...обладающая большей ожесточённостью по сравнению со спортивной...» [18, с. 175], отражает накал политической борьбы и противостояние сил. Таким образом, рассматриваемый КТ несёт агрессивные прагматические смыслы враждебности и бескомпромиссности внешней политики России.

Следующий КТ (рисунк 14) демонстрирует политический глобус, где Украина представлена в виде шахматного поля, фигуры на котором передвигает В.В. Путин, за пределами глобуса находятся А. Меркель, А. Яценюк и Б. Обама, выступающие в роли пассивных наблюдателей чужой игры. На этот раз вместо шахматных фигур В.В. Путин использует игрушечных солдатиков. Метафора сферы-источника «игрушки» / «toys» и карикатурность изображения политиков вызывают сатирический эффект и актуализируют негативные прагматические смыслы инфантильности политиков и несерьёзности их действий.

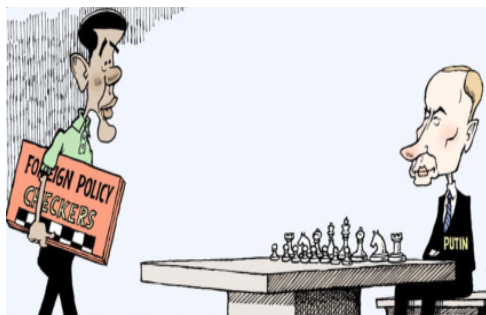


Рисунок 15 [47]

На двух последующих КТ (рисунки 15, 16) внешняя политика США метафорически представляется как *набор шашек* в коробке, с которой Б. Обама приходит на игру с В.В. Путиным, последний изображён сидящим перед шахматной доской с расставленными на ней белыми шахматными фигурами.

В данных КТ обыгрывается ситуация, описанная популярными среди носителей американской лингвокультуры выражениями: *this is chess, not checkers* (это шахматы, а не шашки) и *play chess when others are playing checkers* (играть в шахматы, пока другие играют в шашки). Нами не были обнаружены значения данных выражений, зафиксированные в словарях, поэтому мы предприняли попытку вывести значения этих выражений, применив метод компонентного анализа.

Выражение *this is chess, not checkers*, впервые прозвучавшее в фильме Антуана Фукуа «Training day» (Тренировочный день) в 2001 г., впоследствии стало популярной цитатой среди носителей американской лингвокультуры.

В настоящее время производные от этого выражения активно используются международными спикерами и коучами по лидерству в качестве мотивирующих слоганов, а также названий и основных идей книг, например: «Leaders play chess not checkers» («Лидеры играют в шахматы, а не в шашки») – основополагающий слоган в блоге Джона Барретта, коуча по лидерству [21]; «Chess not checkers: Elevate Your Leadership Game» («Сердце команды: бизнес-роман о мотивирующем лидерстве», – перевод А. Гусевой) – книга Марка Миллера, международного спикера и автора нескольких бестселлеров, изданная в 2015 г. и переведённая на русский язык в 2017 г.; «If you play checkers when the name of the game is chess, you lose» («Если вы играете в шашки, в то время как игра называется шахматы, вы проигрываете») – цитата из вышеупомянутой книги [29].

Выражение *play chess when others are playing checkers* часто используется в американских СМИ: The Warriors are playing chess while everyone else is



Рисунок 16 [48]

playing checkers («Воины играют в шахматы, пока все остальные играют в шашки») [32]. Evangelical leaders are playing political checkers when they should be playing chess («Евангелистские лидеры играют в политические шахматы, тогда как они должны играть в шашки») [27]. Is Justice Roberts playing chess while others play checkers? («Джастис Робертс играет в шахматы, пока другие играют в шашки?») [28]. Putin is playing chess while the Americans are playing checkers («Путин играет в шахматы, пока американцы играют в шашки») [26]. The world has seen some great chess matches, and yet in the geopolitical stage, it is almost as if the Russians have a renowned grandmaster playing chess and the United States is playing checkers («Мир видел несколько замечательных шахматных матчей, и всё же на геополитической сцене это выглядит так, словно у русских есть прославленный гроссмейстер, играющий в шахматы, а Соединённые Штаты играют в шашки») [22].

В последнее время русская калька выражения *play chess when others are playing checkers* стала появляться и в российских СМИ: Путин *играет* в политические *шахматы*, Обама – в *шашки* [21].

Подводя итог всему вышеизложенному, мы приходим к выводу, что значение выражений *this is chess, not checkers* и *play chess when others are playing checkers* основывается на широко распространённом мнении о том, что игра в шахматы более сложная и требует от игроков больших интеллектуальных усилий, нежели игра в шашки:

- Chess, not checkers – a situation when a speaker wants to point out that the case is much more difficult than it seemed and to achieve the result one should think strategically and outside the box (ситуация, когда говорящий хочет указать на тот факт, что случай гораздо сложнее, чем казалось, и, чтобы достичь результата, нужно мыслить стратегически и нестандартно).
- Play chess when others are playing checkers – to be smarter and more farsighted in comparison with one's opponent by thinking strategically and outside the box (быть более умным и даль-

новидным по сравнению с оппонентом, мысля стратегически и нестандартно).

Итак, вернёмся к анализу КТ на рисунках 15 и 16, каждый из которых является карикатурой, вследствие чего их визуальные компоненты выполняют сатирическую функцию [1, с. 57]. Подробнее рассмотрим рисунок 16. На этой карикатуре кроме В.В. Путина и Б. Обамы мы можем видеть Дж. Кирби, официальное лицо американского госдепа, держащего в левой руке лист бумаги с надписью “SNOWDEN GRANTED ASYLUM” («Сноуден получил убежище»). Б. Обама изображён стоящим в понурой позе, изумлённо смотрящим на расставленные перед В.В. Путиным шахматные фигуры; поза Б. Обамы и застывшее на его лице немое недоумение говорят о том, что к *игре в шахматы* он явно не готов. Следует отметить, что автор карикатуры намеренно гиперболизирует негроидные черты внешности Б. Обамы, дабы напомнить о его расовой принадлежности и наделить его одной из популярных стереотипных черт афроамериканца – глупостью [20, с. 199–265]. Таким образом, карикатурное изображение Б. Обамы вызывает сатирический эффект, который усиливается за счёт вербального компонента КТ на рисунке 16. В ответ на недоумённое выражение лица Б. Обамы Дж. Кирби, прикрывая рот рукой, обращается к нему со следующей фразой, заключённой в филактер: «SEN. GRAHAM DID SAY THIS WAS A “GAME CHANGER”» («Ведь Сенатор Грэм говорил, что правила игры изменились»).

В данном предложении мы обнаруживаем эмфатическую конструкцию с усилительным глаголом *did*, служащим для усиления утверждения, выражаемого сказуемым *say*. Кроме того, глагол *did* выделен курсивом, что делает его интонационным центром высказывания [10, с. 30], т.е. словом, на которое падает логическое ударение в предложении. Из чего следует, что глагол *did* не только выделяет сказуемое, но и придаёт ему эмоционально-экспрессивную окраску. Выделение сказуемого *say* посредством глагола *did* акцентирует внимание реципиентов на том факте, что Б. Обама было заранее известно о смене игры. Следовательно, данная эмфатическая конструкция придаёт предложению эмоциональную окраску и служит для выражения чувств говорящего. Необходимо обратить внимание на шрифт, использованный для передачи сообщения Дж. Кирби, а именно на прописное написание каждого слова в предложении. Шрифтовое варьирование как одно из средств параграфематики несёт на себе дополнительную нагрузку воздействующего характера [6, с. 41]. Прописное написание традици-

онно приравнивается к крику, а также служит для передачи чувства раздражения или ярости. Обратившись к визуальному компоненту КТ, мы видим, что лицо Дж. Кирби не искажено гримасами гнева или ярости, поэтому можно сделать вывод, что автор карикатуры, используя прописной шрифт и эмфатическую конструкцию, имел целью подчеркнуть раздражение Дж. Кирби, вызванное глупостью Б. Обамы.

Далее проанализируем ещё одну графически выделенную часть предложения, которой является ФЕ “GAME CHANGER”, написанная курсивом, подчёркнутая и заключённая в кавычки. Подчёркивая ФЕ одной чертой, автор КТ стремится выделить её в предложении, тем самым указав на её важность [1, с. 7].

Для начала рассмотрим значения этой ФЕ, которые нам предлагают словари. *Game changer* – «a person or thing that significantly affects the outcome of something (человек или предмет, который значительно влияет на исход чего-то)» [24]; 1) «something or someone that affects the result of a game very much (что-то или кто-то сильно влияющий на результат игры)»; 2) «something such as a product or event that affects a situation or area of business very much (что-то, например продукт или событие, очень сильно влияющее на состояние или сферу бизнеса)» [23]; 1. *Sports*. An athlete, play, etc., that suddenly changes the outcome of a game or contest (спортсмен, манера игры и т.д., неожиданно меняющие исход игры или соревнования). 2. A person or thing that dramatically changes the course, strategy, character, etc., of something (человек или обстоятельство, радикально меняющее ход, стратегию, характер и т.д. чего-то)» [25]; a person, an idea or an event that completely changes the way a situation develops (человек, концепция или событие, полностью меняющее развитие ситуации)» [26].

В карикатуре происходит столкновение значения ФЕ *game changer* (переломный момент), выраженной вербально, и значения свободного словосочетания *game changer* (человек, меняющий игру), выраженного невербально посредством изображения В.В. Путина. Посредством игры слов, основанной на этом столкновении, вербальное высказывание приобретает ироническую окраску: В.В. Путин влияет на исход *игры* благодаря неожиданным действиям, а именно путём замены *шашек* на *шахматы*. Ироническая окрашенность усиливается за счёт заключения ФЕ в кавычки (часто используемые для выражения скептицизма, неодобрения или насмешки [30]) и введения ещё одного вербального компонента: надписи на листке в руке Дж. Кирби,

гласящей “SNOWDEN GRANTED ASYLUM” («Сноуден получил убежище»). Переломный момент в игре между В.В. Путиным и Б. Обамой произошёл именно благодаря Сноудену, владеющему компрометирующей информацией, касающейся спецслужб США и Великобритании, о чём и пытается с раздражением сообщить заранее предупреждённому Б. Обаме Дж. Кирби.

Из всего вышеизложенного можно заключить, что метафорическое представление внешней политики США как *коробки с шашками*, а Б. Обамы как *шашиста* в противовес В.В. Путину-*шахматисту* создаёт сатирический эффект и актуализирует прагматические смыслы заведомо проигрышного положения Б. Обамы и преимущества В.В. Путина.

Выводы. В американских КТ с образом В.В. Путина метафоры шахматной игры используются для представления внешней политики США и России. Описанные метафорические модели в основном несут негативные прагматические смыслы борьбы амбиций, несерьёзности поведения политических лидеров двух стран, а также кулуарности и агрессивности внешней политики, проводимой В.В. Путиным.

Метафора шахматной игры стала активно использоваться ещё во времена холодной войны, причём характеризовала она внешнюю политику Советского союза. СССР метафорически представлялся как сильный и талантливый соперник США в борьбе за политическое и экономическое доминирование в мире.

В связи с важными политическими событиями нынешнего десятилетия на мировой «шахматной доске» произошла не менее важная перестановка сил, что сразу же отразилось в языке: отношения теперь уже России и США вновь метафорически переосмысливаются как *шахматная партия*.

Сопоставив данные, полученные при описании

и анализе метафорической модели «Политика – это игра в шахматы» в российском и американском политическом дискурсе, мы выделили следующие общие и различные черты:

- шахматная терминология как в российском, так и в американском политическом дискурсе используется для характеристики внешней политики, обозначения политических лидеров и аутсайдеров;
- в российских политических КТ велика доля метафор сферы-источника «стратегия шахматной игры», при помощи которых описываются не только внешнеполитические и экономические процессы, но и создаётся имидж главы государства;
- в американских политических КТ наиболее частотны метафоры сферы-источника «спортивный инвентарь»;
- в российских КТ невербальный компонент чаще всего выполняет аргументирующую, иллюстративную и информативную функции;
- в американских КТ невербальный компонент несёт, в основном, аттрактивную функцию;
- российские КТ отличаются положительными прагматическими смыслами успешности и твёрдости внешней политики, проводимой В.В. Путиным;
- американские КТ характеризуются негативными прагматическими смыслами агрессивности и бескомпромиссности внешней политики В.В. Путина и несерьёзности политиков вообще.

Сопоставительные исследования метафорических моделей, используемых в политической коммуникации разных государств, позволяют выделить общие черты в представлении политической действительности и выявить особенности национального политического дискурса каждого из государств.

Список литературы

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
2. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson_new/ (дата обращения: 20.02.2018).
3. Будаев, Э. В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе : дис. ... канд. фил. наук / Э. В. Будаев. – Екатеринбург, 2006. – 232 с.
4. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
5. Великая шахматная доска [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 20.02.2018).
6. Ворошилова, М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению : монография / М. Б. Ворошилова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 194 с.

7. Голубева, Т. М. Метафора как языковое средство создания и актуализации общественных идеологий / Т. М. Голубева // Вестник Нижегородского ун-та им. Лобачевского. Филология. – Н. Новгород, 2016. – № 2. – С. 212–216.
8. Зализняк, А. А. Семантика кавычек / А. А. Зализняк // Диалог 2007: труды международной конференции по компьютерной лингвистике и её приложения. – М., 2007. – С. 188–193.
9. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
10. Лагута, О. Н. Учебный словарь стилистических терминов. Часть 1: учебно-методическое пособие / О. Н. Лагута; отв. ред. Н. А. Лукьянова. – Новосибирск: Новосибирский госуниверситет, 2000. – 71 с.
11. Никитин, М. В. Курс лингвистической семантики: учебное пособие / М. В. Никитин. – 2-е издание, дополненное и исправленное. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 819 с.
12. Ревзина, О. Г. Выразительные средства поэтического языка М. Цветаевой и их представление в индивидуально-авторском словаре / О. Г. Ревзина // Язык русской поэзии XX века (сборник научных трудов); отв. ред. В. П. Григорьев. – М.: Институт русского языка АН СССР, 1989. – С. 195–222.
13. Розин, В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
14. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – 180–186.
15. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. / А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.
16. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография / А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
17. Шахматы: энциклопедический словарь / гл. ред. А. Е. Карпов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 621 с.
18. Шехтман, Н. Г. Сопоставительное исследование театральной и спортивной метафоры в российском и американском политическом дискурсе: дис. ... канд. фил. наук / Н. Г. Шехтман. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
19. Шудегова, Е. А. Милитарная метафора в российском и американском политическом дискурсе // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества / Е. А. Шудегова; отв. ред. А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – Т. 8. – 155 с.
20. Шустрова, Е. В. Барак Обама и современная американская карикатура: моногр. / Е. В. Шустрова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 370 с.
21. Barrett, J. Faith. Leadership. Innovation [Электронный ресурс] / J. Barrett. – Режим доступа: <http://www.johnbarrettblog.com/> (дата обращения: 20.02.2018).
22. Bolton, A. Cruz: Putin Plays Chess, Obama Plays Checkers on Foreign Policy [Электронный ресурс] / A. Bolton // The Hill. – 2014. – 28 Jan. – Режим доступа: <http://thehill.com/policy/international/196646> (дата обращения: 20.02.2018).
23. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 20.02.2018).
24. Collin's Cobuild Dictionary = CoCo [Электронный ресурс] / ABBYY Lingvo 6. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 20.02.2018).
25. Dictionary.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dictionary.com> (дата обращения: 20.02.2018).
26. Fox News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://insider.foxnews.com/2014/03/04/> (дата обращения: 21.02.2018).
27. Lane, D. Evangelical Leaders are Playing Political Checkers When They Should be Playing Chess / D. Lane // CBN NEWS. – 2017. – 9 Aug. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www1.cbn.com/cbnnews/politics/2017/august/> (дата обращения: 21.02.2018).
28. Media Research Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mrcvtv.org/videos/> (дата обращения: 21.02.2018).
29. Miller, M. Chess, Not Checkers: Elevate Your Leadership Game / M. Miller. – Berrett-Koehler Publishers, 2015. – 144 p.
30. Nordquist, R. Scare Quotes [Электронный ресурс] / R. Nordquist // ThoughtCo. – 2018. – 6 Feb. – Режим доступа: <https://www.thoughtco.com/scare-quotes-1691926> (дата обращения: 20.02.2018).
31. The Free Dictionary by Farlex [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 20.02.2018).
32. USA Today Sports – 2015. – Nov. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ftw.usatoday.com/2015/11/> (дата обращения: 20.02.2018).

Ссылки на креолизованные тексты

33. topnewsrussia.ru
34. prolebalex.livejournal.com

35. contrpost.com
36. twitter.com
37. newsland.com
38. ok.ru
39. ozersk74.com
40. politrussia.com
41. <https://vk.com/club72009603>
42. stateofthenation2012.com
43. caglecartoons.com
44. stockinfofocus.ru
45. perevodika.ru
46. ru.tsn.ua
47. fr.sott.net
48. defenceforumindia.com

Metaphoric Model «POLITICS is A CHESS GAME» in Russian and American Political Discourse (on the material of creolized texts with the image of Vladimir Putin)

M.I. Devyatkova

*Ural State Pedagogical University
26 Cosmonauts Ave., Ekaterinburg, 620017, Russia*

Received 12.03.2018

Abstract. The article is devoted to the contrastive analysis of metaphors, sharing the same source domain A CHESS GAME, used in Russian and American political discourse. Chess terminology is metaphorically reconsidered and used in political communication to describe political processes and create the image of politicians. Creolized texts with the image of Vladimir Putin served as a material for this study. The author of the article analysed verbal and non-verbal components of the creolized texts, discovered their functions and their role in creating a coherent metaphorical image. In the course of the study the general and specific features of metaphoric model POLITICS IS a CHESS GAME, used in Russian and American political discourse, were revealed.

Keywords: creolized text, metaphoric model, source domain, target domain, political discourse.

For citation: Devyatkova M.I. Metaphoric Model «POLITICS is A CHESS GAME» in Russian and American Political Discourse (on the material of creolized texts with the image of Vladimir Putin). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 35–45 (in Russ.).

About author: M.I. Devyatkova, Postgraduate Student of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory of Ural State Pedagogical University; English Teacher of State School no. 29, 122a Bebel's St., Ekaterinburg, 620034, Russian Federation, e-mail: pospelova_88@mail.ru.

УДК 811.161.1:070.1

Экспериментальное исследование коммуникативной эффективности современной медианоминации

Марина Александровна Дрогайцева

*Юго-Восточная железная дорога
пр. Революции 18, Воронеж, 394036, Российская Федерация*

Статья поступила 25.04.2018

Аннотация. В статье рассматривается феномен медианоминации на материале названий региональных печатных средств массовой информации Центрально-Чернозёмного района. Описываются результаты реализации экспериментальных методов (метод свободного ассоциативного эксперимента и метод определения субъективных ожиданий). Оценивается коммуникативная эффективность номинации узкоспециализированных изданий, общественно-политических изданий, рекламно-информационных изданий, таблоидов и массовых изданий, деловых и финансово-экономических изданий. Обсуждаются принципы создания коммуникативно эффективной медианоминации.

Ключевые слова: медианоминация, экспериментальные методы исследования, метод свободного ассоциативного эксперимента, метод определения субъективных ожиданий, ассоциативное соответствие, информативность, коммуникативная эффективность.

Для цитирования: Дрогайцева, М. А. Экспериментальное исследование коммуникативной эффективности современной медианоминации / М. А. Дрогайцева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 46–50.

Об авторе: М. А. Дрогайцева, помощник заместителя начальника Юго-Восточной железной дороги, e-mail: marina_dro@list.ru.

Постановка проблемы. Сегодня средства массовой информации занимают особую нишу в современном обществе, оказывая огромное влияние на человека и общество в целом. Наряду с немалым количеством уже существующих СМИ, ежегодно появляются новые. Рынок СМИ становится настолько велик, что читателю порой сложно ориентироваться в этом объёме предложений и сделать выбор в пользу того или иного издания. Бесспорно, на решение потенциального читателя влияют все компоненты издания – само название, позиционирование, логотип, фирменный стиль, формат и др. Но основную роль, по нашему мнению, играет именно название, так как оно оказывает первоочередное влияние на читателя. Так, одни названия СМИ привлекают потенциального читателя, в то время как другие оставляют равнодушным или отталкивают. Именно поэтому чрезвычайно актуальной становится проблема изучения коммуникативной эффективности медианоминации.

Цель статьи – проанализировать феномен медианоминации, а также оценить коммуникативную эффективность медианоминации экспериментальными методами.

Реализация заявленной цели предполагает решение следующих задач:

- рассмотрение понятия медианоминация;
- классификацию современной медианоминации;
- сопоставление результатов реализации экспериментальных методов (метод свободного ассоциативного эксперимента и метод определения субъективных ожиданий);
- оценку коммуникативной эффективности различных групп медианоминации;
- определение принципов создания коммуникативно эффективной медианоминации.

Анализ проблемы. Объектом изучения в данной работе является так называемая медианоминация. Под медианоминацией понимается языковая номинация средств массовой информации, например, «Жизнь» (газета), «Дорогое удовольствие» (журнал) и др. [2, с. 60; 3, с. 132–133]. При этом медианоминацию можно трактовать как периферийный элемент так называемой коммерческой номинации. Термин «коммерческая номинация» прочно закрепился в лингвистической литературе последних десятилетий и трактуется как языковая номинация учреждений, товаров и т.п., преследующая коммерческие цели и ориентированная на получение прибыли, например, конфеты «Маска», кафе «Старый город», магазин «Пятью пять» и др. [4, с. 131–136].

Заметим, что ядерные элементы коммерческой номинации достаточно хорошо изучены, периферийные же элементы системы коммерческой номинации до сих пор не попадали в поле зрения исследователей-лингвистов.

В данной работе феномен медианоминации рассматривается на материале названий региональных печатных средств массовой информации Центрально-Чернозёмного района, а именно Белгородской, Воронежской, Курской, Липецкой и Тамбовской областей. Общее количество рассматриваемых названий, отобранных методом сплошной выборки, – 397 (например, «Визит к Вам» – название газеты, «Белгородский агромир» – название журнала и т.п.). В общем перечне – издания, различные по широте аудитории, характеру распространения (платные, бесплатные) и тематике (общественно-политические, деловые, финансово-экономические и т.д.).

Теоретическое рассмотрение проблемы свидетельствует о том, что группа медианазваний неоднородна. В рамках данной работы предпринята попытка рассмотреть названия региональных печатных средств массовой информации Центрально-Чернозёмного района в соответствии с современной классификацией [1, с. 103], что позволит нам определённым образом систематизировать фактический материал в целях его дальнейшего описания.

Проведённая классификация показала, что в современной медианоминации Центрально-Чернозёмного района обширный пласт занимает номинация узкоспециализированных изданий (например, «Газовое хозяйство Липецкой области», «Липецкая спортивная газета», «Свадебный Мир», «Торговая газета Белгородского хладокомбината», «Продовольственный рынок и АПК технологии», «Игрок» и др.). Доля таких названий в общем перечне – 31%.

Значительную долю составляет номинация общественно-политических изданий (например, «Тамбовский вестник», «Аргументы и факты – Черноземье», «Московский комсомолец в Воронеже», «Российская газета. Неделя в Воронеже и Тамбове», «Власть и народ», «Белгородские известия», «Лицом к народу», «Голос Белогорья» и др.). В общем списке медианоминаций рассматриваемая группа занимает 20%.

К номинации рекламно-информационных изданий относятся 20% случаев (например, «Копейка рубль бережёт!», «Всё для Вас», «Рекламная галерея», «Тамбовская ярмарка», «Белгородский рынок», «Что почём? В каждый дом» и др.).

Достаточно широко представлена номинация таблоидов и массовых изданий (например, «Друг для друга», «Моё! Житьё-Бытьё-Тамбов», «Житей-

ские советы», «Твой город Тамбов», «Жить – не тужить», «Сто советов» и др.). Общая доля таких названий в анализируемом нами перечне медианоминаций – 20%.

В 9% случаев выявляется номинация деловых и финансово-экономических изданий (например, «Грамотный бизнес», «Деловой Курск», «Белгородский экономический вестник», «Деловой форум», «Экономическое пространство Центрально-Чернозёмного района России», «Человек дела – Черноземье» и др.).

В практической части исследования была предпринята попытка оценить коммуникативную эффективность медианоминации Центрально-Чернозёмного района. Коммуникативная эффективность определяется потенциалом, заложенным в слове, для использования его в качестве того или иного обозначения. Основными составляющими коммуникативной эффективности медианоминации (как элемента периферийной зоны коммерческой номинации) являются: ассоциативное соответствие, информативность, мотивированность и фонетическая привлекательность [4, с. 131–136]. Каждая из этих составляющих может быть определена с помощью различных психолингвистических методов; ведущими методами нашего исследования стали метод свободного ассоциативного эксперимента и метод определения субъективных ожиданий.

Анализ собранного материала позволил выявить следующие тенденции. В целом ассоциативный эксперимент, который позволяет оценить ассоциативное соответствие медианоминации, показывает, что многие медианазвания распознаются в соответствии с замыслом номинатора. К медианазваниям, формирующим адекватные ассоциации и ассоциации, создающие «благоприятный» образ называемого издания в сознании носителя языка, могут быть отнесены 62,2% из исследуемых нами медианазваний: «Современный сад и огород», «Вестник боевых искусств», «Социально-духовное развитие», «Стройиндустрия», «Городские известия», «Воронежское обозрение», «Слово коммуниста» и др. Например, название «Современный сад и огород» вызывает такие ассоциации, как: *борьба с вредителями, грядки и цветники, дача, дачники, картофель, ландшафтный дизайн, лето, овощи и фрукты, растения, розы, сад, садоводство, саженцы, семена, советы, теплица* и др.

С помощью метода определения субъективных ожиданий может быть оценена информативность медианоминации, иными словами прозрачность номинации. В ходе реализации названного экспериментального метода испытуемым предлагалось от-

ветить на вопрос типа: «Какую информацию, по Вашему мнению, можно получить в СМИ с таким названием, о чём можно прочитать?». Результаты реализации данного метода также демонстрируют высокий процент информативных названий. Так, в 85% случаев выявляется тождественность замысла номинатора и восприятия медианазвания носителем языка, что позволяет поднять вопрос о коммуникативной эффективности медианоминации (значительная часть исследуемых медианазваний обладает достаточной информативностью и явной соотносённостью ожиданий потенциального читателя с профилем издания): «Здоровье и фитнес», «Человек и его здоровье», «Мир туриста», «Человек и наука», «Моя прекрасная леди», «Скорая на дому», «Воронежский новосёл», «Курские епархиальные ведомости», «Молодёжный вестник», «Моё маленькое чудо», «Липецкая газета: итоги недели», «Тамбовская жизнь», «Домашнее цветоводство» и др. Например, при предъявлении в качестве стимула медианаименования «Белгородские известия» даются такие реакции, как: *актуальная информация, аналитика, бизнес, власть, достижения города, жизнь, известия, интервью, критика, культура, мнения, новости города, обзор, объявления, политика, происшествия, пропаганда, реклама, слухи, события Белгорода, телепрограмма, экономика региона* и др.

Стоит отметить, что в ряде случаев ожидания потенциального читателя заметно расходятся с реальным предложением издания, ассоциации не соотносятся с профилем издания, встречаются отказы: иногда испытуемые затрудняются указать соответствующие ассоциации или ожидания. К подобным случаям относятся такие названия, как «Ашка», «ИН», «АЗЪ ЭСМЬ ВСЕГДА», «In Connect», «АС» и др. Основная доля приведённых примеров – это малоупотребительные слова, слова иноязычного происхождения, синтаксические конструкции и единицы литературно-мифологического происхождения.

Интересно сопоставить данные обсуждаемых исследований. Как видим, выявляется чёткая корреляция результатов реализации экспериментальных методов (метод свободного ассоциативного эксперимента и метод определения субъективных ожиданий), и в целом можно говорить о коммуникативной эффективности медианоминации Центрально-Чернозёмного района.

Следует оговорить, что понятия ассоциативного соответствия и информативности являются коррелирующими, но нетождественными, о чём свидетельствуют результаты опросов испытуемых. В ка-

честве примера можно привести медианазвание «Липецк» – будучи неинформативным, оно, тем не менее, характеризуется высокой степенью ассоциативного соответствия.

Рассмотрим результаты реализации экспериментальных методов более детально, относительно каждой группы медианоминации (номинации узкоспециализированных изданий, номинации общественно-политических изданий, номинации рекламно-информационных изданий, номинации таблоидов и массовых изданий, номинации деловых и финансово-экономических изданий).

Как уже было сказано выше, группа медианазваний неоднородна, о чём свидетельствует не только теоретическое рассмотрение проблемы, но и современная классификация названий региональных печатных средств массовой информации Центрально-Чернозёмного района. Кроме того, рассмотренные группы отличаются неравным количеством медианазваний. Так, некоторые группы медианазваний имеют количественное преимущество, в то время как другие в этом количестве заметно уступают. Выявленный факт приводит к мысли о том, что процентный показатель результатов реализации экспериментальных методов должен считаться относительно числа медианазваний каждой из рассматриваемых групп, а не относительно общего числа медианазваний. Такой подход позволит корректно сделать вывод о коммуникативной эффективности или неэффективности медианоминации каждой группы.

Рассмотрим полученные данные (см. таблицу 1).

Выводы. В целом медианоминация Центрально-Чернозёмного района характеризуется высокой степенью коммуникативной эффективности. Детальное рассмотрение каждой из анализируемых групп медианоминации подтверждает сделанный вывод. Таблица 1 наглядно демонстрирует чёткую корреляцию результатов реализации экспериментальных методов и высокую степень коммуникативной эффективности названий каждой из рассматриваемых групп.

Исследование медианоминации экспериментальными методами (метод свободного ассоциативного эксперимента и метод определения субъективных ожиданий) приводит нас к выводу о том, что в идеале медианаименование должно быть нацелено на актуализацию определённого круга ассоциаций, формирующих в сознании человека образ предлагаемого издания. Кроме того, медианаименование должно актуализировать определённую информацию, доносящую до сознания читателя тематику предлагаемого издания. Чем положительнее ассо-

Таблица 1 – Результаты реализации экспериментальных методов

Группа медианоминации	% медианазваний в группе от их общего числа	Метод свободного ассоциативного эксперимента			Метод определения субъективных ожиданий		
		ассоциативно соответствующие медианазвания	ассоциативно несоответствующие медианазвания	отказ	информативные медианазвания	неинформативные медианазвания	отказ
		(% медианазваний от их числа в рассматриваемой группе)					
Номинация узкоспециализированных изданий	31	74	24	2	85	11	4
Номинация общественно-политических изданий	20	62	37	1	96	3	1
Номинация таблоидов и массовых изданий	20	53	39	8	78	20	1
Номинация рекламно-информационных изданий	20	50	35	15	79	15	6
Номинация деловых и финансово-экономических изданий	9	75	14	11	89	8	3

циации и чем ближе они к предлагаемой изданием информации, тем лучше медианазвание выполняет свою функцию – функцию привлечения читателя.

Чем точнее медианазвание доносит до читателя информацию об издании, тем лучше медианазвание выполняет коммуникативную функцию.

Список литературы

1. Бакулев, Г. П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции / Г. П. Бакулев. – Москва : Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
2. Науменко, И. И. Медианоминация: к вопросу о терминологии // Коммуникация в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж : ВГУ, 2012. – С. 60.
3. Новичихина, М. Е. Медианоминация и медийное имя: дифференциация понятий / М. Е. Новичихина // Культура общения и её формирование. – Воронеж, 2013. – Вып. 27. – С. 132–133.
4. Новичихина, М. Е. Медианоминация как элемент периферийной зоны коммерческой номинации / М. Е. Новичихина // VIII Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения : сборник научных работ. – Севастополь, 2014. – С. 131–136.

Experimental Study of the Communication Efficiency of the Nowadays Medianomination

M.A. Drogaitseva

South Eastern Railway

18 Prospekt Revolutcii, Voronezh, 394036, Russian Federation

Received 25.04.2018

Abstract. The article deals with the phenomenon of medianomination which is based on the names of regional printed mass media of the Central Black Earth region. It describes the results of the experimental methods (method of the associative experiment and method of the subjective expectations). It evaluates the communication efficiency of the nomination of the single-purpose periodicals, of the social-political periodicals, of the advertising-information periodicals, of the tabloids and mass media, of the business and financial-economic periodicals. It denotes principles for generate the communication efficiency of the medianomination.

Keywords: medianomination, experimental study methods, method of the associative experiment, method of the subjective expectations, associative matching, informativity, communication efficiency.

For citation: Drogaitseva M.A. Experimental Study of the Communication Efficiency of the Nowadays Medianomination. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. – (in Russ.).

About author: M. A. Drogaitseva, Assistant of Deputy Chief of the South Eastern Railway, e-mail: marina_dro@list.ru.

УДК 811.161.1'373.611

Варьирование плана выражения в аббревиатурах русского языка

Юлия Сергеевна Дубкова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 22.02.2018

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению особенностей означающего сложносокращённых слов; исследуется план выражения аббревиатур, образующих лексическое множество со значением *воздушный* в русском языке, выявляются основные особенности в плане выражения сложносокращённых слов; определяется, что при условии варьирования в оформлении сложносокращённого слова один из вариантов закрепляется в специализированных словарях и не функционирует в текстах.

Ключевые слова: аббревиатура, план выражения аббревиатуры, квазиаббревиатура, мотивирующее сочетание.

Для цитирования: Дубкова, Ю. С. Варьирование плана выражения в аббревиатурах русского языка / Ю. С. Дубкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 51–55.

Об авторе: Ю.С. Дубкова, старший преподаватель кафедры лингводидактики и зарубежной филологии Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: Yulechka.dubkova@inbox.ru.

Постановка проблемы. Вопрос изучения аббревиатур получил своё отражение в работах таких учёных, как Д.И. Алексеев, Т.И. Арбекова, Л.А. Баранова, В.В. Борисов, Е. А. Дюжикова, Г.П. Уханов, В.И. Теркулов и др. Так, Д.И. Алексеев и Т.И. Арбекова рассматривают графические и лексические сокращения на материале русского и английского языков, делая акцент на процессе перехода одного класса в другой. Д.И. Алексеев уделяет большое внимание лексикализации, трактуя её как многосторонний и сложный процесс превращения графического сокращения в слово-аббревиатуру с усвоением разнообразных лексических признаков и обретением статуса полноценного слова.

Л.А. Баранова исследует аббревиатуры и квазиаббревиатуры иноязычного происхождения в современном русском языке, отмечает, что аббревиатуры иноязычного происхождения функционируют в современном русском языке в весьма разнообразном виде: «В некоторых из них мы уже не замечаем их иноязычное происхождение – это кальки, сокращения давно переведённых на русский язык многочисленных наименований (*ООН, США*). В других не всегда узнаём аббревиатуры – это иноязычные сокращения, лексикализовавшиеся в родном языке и пришедшие в русский язык в виде транслитерированного самостоятельного слова (*гестано, лазер*)» [1, с. 13].

В.В. Борисов и Е.А. Дюжикова подразделяют морфологические сокращения на три типа: 1) усечения и слоговые аббревиатуры, в состав которых входит часть или части только одного слова; 2) инициальные сокращения, или инициальные аббревиатуры, обязательно включающие в свой состав начальные буквы слов сокращаемого слова; 3) сокращения смешанного типа с элементами усечения и инициальной аббревиации или сложнослоговые аббревиатуры, в состав которых входят не только редуцированные части слов, но и полные слова [2, с. 121; 3, с. 47].

Г.П. Уханов изучает вопрос об отношении сложносокращённых слов к словосочетаниям с той же предметной отнесённостью. Исследователь приходит к выводу, что структура сложносокращённых слов определяется не только строением исходных словосочетаний, но и уже сложившимися моделями сложносокращённых слов, в которых словообразовательные связи между компонентами не всегда параллельны синтаксическим отношениям между словами [8]. Например: а) слова отличаются от соотносительных с ними сочетаний количеством компонентов (*райсобес* ← **районный** (отдел) социального **обеспечения**); б) при сокращении опускаются служебные слова (*ДОСААФ* ← Добровольное общество содействия Армии, Авиации (**и**) Флоту); в) при сокращении увеличивается число морфем,

если в исходном словосочетании содержится сложное слово, которое приравнивается к сочетанию двух слов (**организационно-методический кабинет** ← *оргметодкабинет*); г) из знаменательных слов опускаются повторяющиеся лексические единицы (*Глав-* – Главное управление) [8, с. 189–190].

В.И. Теркулов раскрывает вопрос об определении статуса в языке композитных аббревиатур, то есть аббревиатур, возникших в результате сращения в одно слово сокращённых компонентов исходных сочетаний слов, например: *ФК* ← **футбольный клуб**, *боекомплект* ← **боевой комплект** [7]. Учёный рассматривает такие дериваты как универбализованный (вербальный) эквивалент словосочетания, «то есть слово, которое возникло в результате словесной интерпретации словосочетания, имеет абсолютно тождественные словосочетанию лексическое и грамматическое значение и синтаксическую функцию» [6, с. 134]. В целом же, по мнению В.И. Теркулова, каждая конкретная исследуемая единица носит название «номинатема типа „словосочетание + аббревиатура“», входит в разряд структурных разновидностей номинатемы с доминантой-словосочетанием, то есть является семантически тождественной единицей, которая отождествляется на уровне словосочетания. Аббревиатура номинатемы с коллокативной доминантой образуется путём композитного сжатия словосочетания.

Проанализировав словари сложносокращённых слов, мы пришли к выводу о том, что существующие лексикографические источники основываются на алфавитном принципе расположения материала, вследствие чего от исследователей ускользает варьирование плана выражения аббревиатур.

Цель статьи – исследовать план выражения аббревиатур в русском языке, образующих лексическое множество со значением ‘перемещение по воздуху’.

Исследуемые аббревиатуры входят в семантическое поле с инвариантом ‘средства воздушного передвижения / перемещения’. Исследование проводится на основе «Нового словаря сокращений русского языка» [4], электронного словаря «Самый полный словарь сокращений, акронимов, аббревиатур и сложносоставных слов русского языка» А. Лебедева [5], а также на базе Интернет-источников.

В результате проведённого исследования мы выявили следующие особенности в плане выражения сложносокращённых слов:

1) одинаковое отражение в аббревиатуре сокращённого и полного мотивирующих словосочетаний. Ср., например, словосочетание *авиационный полк*

в аббревиатуре *АПИБ* (авиационный полк истребительного батальона) и производное слово *авиаполк* в аббревиатуре *ОАПИБ* (отдельный авиаполк истребительного батальона) представлены одинаково – абформами *АП*. Аналогичную тенденцию мы прослеживаем и в следующих аббревиатурах: *АГИ* ← авиационный горизонт истребителя / авиагоризонт истребителя, *АЭИБ* ← авиаэскадрилья истребителей-бомбардировщиков / авиационная эскадрилья истребителей-бомбардировщиков, *АДБ* ← авиационно-десантная бригада / авиадесантная бригада, *анд* ← авиаполевая дивизия / авиационная полевая дивизия, *шад* ← штурмовая авиадивизия / штурмовая авиационная дивизия, *АГП* ← авиагоризонт пикирующий / авиационный горизонт пикирующий и др. Ср.: «В числе их были 43-й **АПИБ**, переброшенный из Прибалтийского Тукумса в Чойбалсан, и 266-й **АПИБ** (266-й краснознаменный **авиационный полк истребителей-бомбардировщиков** имени Монгольской Народной Республики), поменявший место прописки – украинский Овруч на монгольский Налайх» (<https://legendtour.ru/rus/mongolia/history/266-apib.shtml>); «**АГИ-1 – авиагоризонт истребителя**, изделие «167». Один из первых отечественных **авиагоризонтов**» (<https://ru.wikipedia.org/wiki/АГИ-1>).

2) в аббревиатурах по-разному представлены компоненты одного и того же мотивирующего слова / словосочетания: инициальный тип и видоизменённый (дроблённый) слоговой. Наблюдается дробление слога, усекается его конечная или срединная часть: *АВ* ← **авианосец** и *АН* ← **авианосец**, *БРСД* ← **баллистическая ракета средней дальности** и *БРСПД* ← **баллистическая ракета средней дальности**, *иап* ← **истребительный авиационный полк** и *иапн* ← **истребительный авиационный полк**, *ЗУП* ← **зенитная управляемая ракета** и *ЗУР* ← **зенитная управляемая ракета**, *РД* ← **ракетный двигатель** и *РкД* ← **ракетный двигатель**. Ср.: «Так как свой **авианосец (АВ)** итальянцы ввести в строй не успели, речь о каких-либо претензиях на него со стороны Советского Союза тогда не возникала» (<http://wunderwaffe.narod.ru>); «**Принцип работы ракетного двигателя (РкД) прост**» (<https://studfiles.net/preview/883476/page:3/>); «В 1998 году тяжёлый **авианесущий крейсер** продан за 23 миллиона долларов (*Ан-142* стоит 30 миллионов, *танк* 2–3 миллиона)» (<https://fishki.net/1624069-ugnat-avianosec-istorija-quotadmiral-kuznecovaquot.html>).

3) смешанный тип и инициальный: *АВК* ← **авиационный корпус** и *АК* ← **авиационный корпус**; *ВДес* ← **воздушный десант** и *ВД* ← **воздушный**

десант, *АВК* ← авиационный корпус и *АК* ← авиационный корпус. Ср.: «Почти вся последующая история применения воздушных десантов (*ВД*) подтверждает этот тезис» (<http://www.almanac.whf.ru>); «Авиационный корпус (*АВК*) – высшее тактическое или оперативно-тактическое соединение ВВС... *АВК* выполняет различные задачи в соответствии назначению рода (вида) авиации, к которому он относится. *АК* может быть отдельным или входить в состав авиационного объединения» (<http://nado.znate.ru>);

4) инициальный тип, варьирование означающего обусловлено спецификой отражения в аббревиатуре сложных слов и префиксальных компонентов лексических единиц в составе мотивирующего словосочетания: *ГЛА* ← гиперзвуковой летательный аппарат и *ГЗЛА* ← гиперзвуковой летательный аппарат;

ПТУР ← противотанковая управляемая ракета и *ПУР* ← противотанковая управляемая ракета;

МКР ← межконтинентальная ракета и *МР* ← межконтинентальная ракета;

МБР ← межконтинентальная баллистическая ракета и *МКБР* ← межконтинентальная баллистическая ракета;

ТА ← транспортная авиация и *ТрА* ← транспортная авиация;

БЛА ← беспилотный летательный аппарат и *БПЛА* ← беспилотный летательный аппарат. Ср.: «Согласно концепции „Аякс“, гиперзвуковой летательный аппарат (*ГЛА*) является открытой неизолированной аэротермодинамической системой» (<http://www.testpilot.ru>); «Имеются в виду гиперзвуковые летательные аппараты (*ГЗЛА*), способные действовать и в воздухе, и в космосе» (<http://www.space.com.ua>); «Противотанковая управляемая ракета (*ПТУР*) – управляемая ракета, предназначенная для поражения танков и других бронированных целей» (<http://ru.wikipedia.org>); «Как сообщают источники в правоохранительных органах, обнаруженный предмет оказался ступенью учебной *ПУР* „Атака“. Такие противотанковые управляемые ракеты в составе авиационного комплекса „Штурм“ устанавливаются на вертолёты» (<http://express-novosti.ru/get/45041/na-ulitse-nizhnego-tagila-obnaruzhili-stupen-protivotankovoj-upravlyaemoj-raketyi.html>); «Межконтинентальная баллистическая ракета (*МБР*) – управляемая баллистическая ракета класса „земля-земля“, дальностью не менее 5500 км» (<http://ru.wikipedia.org>); «В конце 1960 года новая межконтинентальная баллистическая ракета (*МКБР*) стояла на стартовой пло-

щадке космодрома Байконур в Казахстане» (<http://www.walkinspace.ru>); «В состав *БАК* входят беспилотные летательные аппараты (*БЛА*), различные виды полезной нагрузки» (<http://belapn.com>); «Беспилотный летательный аппарат (*БПЛА*, *БЛА*, в просторечии иногда используется название “дрон”, от англ. *drone* – трутень) – летательный аппарат без экипажа на борту» (<http://ru.wikipedia.org>);

5) инициальный тип аббревиатуры и аббревиатура со словным опорным компонентом: *АБ* ← авиационная бригада и *авиабригада* ← авиационная бригада, *АД* ← авиационная дивизия и *авиадивизия* ← авиационная дивизия, *авиагоризонт* ← авиационный горизонт и *АГ* ← авиационный горизонт. Ср.: «На оперативном уровне основной боевой единицей является Авиационная Бригада (*АБ*)» (<http://www.ukrfalcons.com>); «Подводя итоги летной смены, командир *авиабригады* отметил, что цель полётов в целом достигнута» (<http://www.wing.com.ua>); «Авиационная дивизия (*ад*) – основное авиационное тактическое соединение авиации Военно-воздушных сил, предназначена для решения тактических и оперативных задач самостоятельно или совместно с другими видами и родами вооружённых сил многих государств» (<http://nado.znate.ru>); «13 июля 1944 года лётчики *авиадивизии*, которой командовал Александр Иванович Покрышкин, дрались против врага на Львовщине и сбили двадцать стервятников» (<http://oborona.org>);

6) смешанный тип аббревиатуры и аббревиатура со словным опорным компонентом: *АВД* ← авиационная дивизия, *авиадивизия* ← авиационная дивизия, *АвБ* ← авиационная база, *авиабаза* ← авиационная база, *АвГ* ← авиационная группа, *авиагруппа* ← авиационная группа; *АО / авиот* ← авиационный отряд, *авиаотряд* ← авиационный отряд;

7) одно и тоже сокращённое слово может быть изображено на письме прописными и строчными буквами: *Суви / СУВП* ← самолёт с укороченным взлётом и посадкой, *ИАэрБ / иаэрб* ← инженерно-аэродромный батальон, *ВДБ / вдбр* ← воздушно-десантная бригада, *Баэ / БАЭ* ← бомбардировочная авиационная эскадрилья, *БАД / бад* ← бомбардировочная авиационная дивизия, *БАК / бак* ← бомбардировочный авиационный корпус, *АТР / Атр* ← авиационная техническая рота, *АТ / Ат* ← авиационная торпеда, *АПДД / апдд* ← авиационный полк дальнего действия.

Варьирование оформления аббревиатур обусловлено различием порядка следования компонен-

тов, на базе которых они образуются, например, *УАВ* ← ударный авианосец и *АВУ* ← авианосец ударный и др. Ср.: «В начале второй мировой войны командовал **ударным авианосцем** (*АВУ*)» (*Lexington*) (<http://kuchaknig.ru>); Для задачи проецирования силы **УАВ** будут избыточны» (<http://militaryforum.ru>).

Проанализировав фактический материал, мы пришли к выводу, что при условии варьирования в оформлении сложносокращённого слова один из вариантов закрепляется, например, в словарях военной терминологии и не функционирует в текстах.

Не во всех аббревиатурах порядок компонентов отражает порядок следования единиц, составляющих мотивирующего сочетания: *УАВТ* ← ударный тяжёлый авианосец и *УАВТ* ← ударный авианосец тяжёлый. Не соблюдается порядок следования компонентов в сложносокращённых словах: *АВМА* ← атомный многоцелевой авианосец, *цезано* ← центральный пост авиационной обороны, *ЦОБАС* ← цветная ориентирно-сигнальная авиационная бомба и др.

Варьирование плана выражения аббревиатур происходит за счёт:

а) сложных слов, входящих в состав мотиватора. Так, Г.П. Уханов отмечает, что сокращение составных названий производится не только усечением слов, входящих в словосочетание, но и уменьшением числа слов, элементы которых включаются в сложносокращённое имя, поэтому многие сложносокращённые слова отличаются от соотносительных с ними словосочетаний количеством компонентов [8];

б) невыраженных компонентов словосочетания. В сложносокращённом слове словообразовательных элементов оказывается меньше, чем слов в соотносительном словосочетании:

- зачастую опускаются служебные слова – союзы и предлоги: *ИАКМ*, *ИауКМ* ← Институт авиационной и космической медицины, *ГНИИИИАуКМ*, *ГНИИИАуКМ*, *ГосНИИИИИАуКМ* ← Государственный научно-исследовательский и испытательный институт авиационной и космической медицины, *СКВиВ* ← система кондиционирования воздуха и вентиляции, *СКВВ* ← система кондиционирования воздуха и вентиляции, *ЗДВ* ← зона дежурства в воздухе, *СДВ* ← система дозаправки в воздухе;
- опускаются часто повторяющиеся компоненты: *РДТ* и *РДТТ* ← ракетный двигатель на твёрдом топливе, *ИВР* ← искусственный воздух с растворением углекислого газа, *БОСВ* ← блок осушки и очистки сжатого воздуха.

Выводы. Таким образом, в аббревиатурах наблюдается варьирование звуковой оболочки, что обусловлено различным отражением в сложносокращённых словах исходных слов или словосочетаний. Варьирование плана выражения сложносокращённых слов связано, прежде всего, с необычностью их формальной структуры, а также с тем, что аббревиация как способ словообразования продолжает развиваться и до сих пор не имеет во многих случаях устоявшихся чётких норм.

Список литературы

1. Баранова, Л. А. Аббревиатуры и квазиаббревиатуры иноязычного происхождения в современном русском языке / Л. А. Баранова // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство): у 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (4). – С. 12–16.
2. Борисов, В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках : учеб. пособие / В. В. Борисов. – М. : АСТ, 2004. – 125 с.
3. Дюжикова, Е. А. Аббревиация сравнительно со словосложением: структура и семантика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Е. А. Дюжикова. – М., 1997. – 34 с.
4. Коваленко, Е. Г. Новый словарь сокращений русского языка / Е. Г. Коваленко, И. В. Фаградянц, А. В. Кисилев и др. – М. : ЭТС, 1995. – 668 с.
5. Лебедева, А. Самый полный словарь сокращений, акронимов, аббревиатур и сложносоставных слов русского языка [Электронный ресурс] / А. Лебедева. – Режим доступа : <http://www.sokr.ru> (дата обращения: 23.12.17).
6. Теркулов, В. И. Ещё раз об основной единице языка / В. И. Теркулов // Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2006. – № 11 (106). – С. 127–136.
7. Теркулов, В. И. О природе композитной аббревиации / В. И. Теркулов // Новітня філологія : журнал. – Миколаїв : Видавництво МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – С. 21–30.
8. Уханов, Г. П. Об отношении сложносокращённых слов к словосочетаниям с той же предметной отнесённостью / Г. П. Уханов // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1961. – № 1. – С. 187–196.

Varying of Plan of Expression in Abbreviations of Russian Language

Yu.S. Dubkova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 22.02.2018

Abstract. This article is devoted to the identification of the singularity of the signifying complex words; the plan of the expression of the abbreviations forming the lexical set with the air value in Russian is investigated, the main features in terms of expressing complex words are revealed, it is determined that, given the variation in the complexity of the compounded word, one of the variants is fixed in specialized dictionaries and does not function in the texts.

Keywords: abbreviation, quasi abbreviation, motivating combination, semantic field.

For citation: Dubkova Yu.S. Varying of Plan of Expression in Abbreviations of Russian Language. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 51–55 (in Russ.).

About author: Yu.S. Dubkova, Senior Lecturer of the Department of Linguodidactics and Foreign Philology of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: yulechka.dubkova@inbox.ru.

УДК 811.51

К вопросу о текстовой функции междометий (на материале хакасского и хантыйского языков)

Андрей Данилович Каксин

ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
ул. Ленина 90, Абакан, 655017, Российская Федерация

Статья поступила 14.02.2018

Аннотация. В статье на материале хакасского и хантыйского языков рассматривается вопрос о текстовой функции междометий. Под текстовой функцией понимается связующая роль определённых элементов текста (в данном случае – способность к развёртыванию фразы, начатой с междометия, или необходимость реакции собеседника на реплику, содержащую междометие). Указывается, что значительная часть междометий современных языков относится к разряду лексики, претерпевающей функциональные сдвиги. Основные признаки этого процесса видятся в следующем: становясь элементами речи в условиях современной коммуникации, многие междометия приобретают новые смыслы, у значительной части на первый план выходит текстовая функция – служить для связи фрагментов текста (в том числе устного), быть способными функционировать в режиме «дальней перспективы». Делается вывод о том, что эти черты современных междометий во многом предопределены тем обстоятельством, что они всё более широко используются в публицистике, в новых типах дискурса.

Ключевые слова: особые классы слов, междометия, текстовая функция, связующая роль, хакасский язык, хантыйский язык.

Для цитирования: Каксин, А. Д. К вопросу о текстовой функции междометий (на материале хакасского и хантыйского языков) / А. Д. Каксин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 56–60

Об авторе: А. Д. Каксин, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, ул. Ленина 94, Абакан, 655017, Российская Федерация, e-mail: adkaksin@yandex.ru.

Постановка проблемы (цель и задачи). Цель – сравнить функционирование междометий в языках разной структуры (хакасский и хантыйский), показать усиление в современных языках текстовой функции междометий. В связи с этим предварительно надо актуализировать знание о междометиях как разряде слов, претерпевающих функциональные сдвиги в современных языках. Затем необходимо описать функционирование междометий в разных коммуникативных условиях (на примере двух языков разной структуры), обобщить эти наблюдения и сделать выводы о функциях междометий в современных языках.

Основные результаты исследования. Нет сомнений, что междометия в первую очередь задействованы в процессе формирования специфической языковой картины мира. Давно замечено, что отдельные фрагменты этой картины явно обусловлены когнитивным опытом данного этноса. Специфические междометия отражают важные стороны языка (или диалекта), имеют отношение к ментальности этноса, к особенностям его мировосприятия и, соответственно, к особенностям выражения этого видения мира в родном языке. Лингвисты приводят в пользу этого положения много аргументов, в том числе родившихся

в результате изучения особых классов слов – модальных слов, обращений, дискурсивных слов, междометий [2; 4; 7].

В принципе, если признать, что междометия начинают соотноситься с большими, чем высказывание (предложение), отрезками текста, их можно считать его компонентами. При этом текст понимается как совокупность предикативно организованных и функционально обусловленных суждений (высказываний). Таким образом, междометия определяются нами как системные единицы, участвующие в организации текста (они органически входят в «жизненное пространство» текста, каким бы он ни был по своей основной стилистической направленности) [3, с. 10–12].

Такие местоимения, как русское *ОХ*, сами по себе являются текстом; они сродни притчам (с той лишь разницей, что мы чувствуем тональность, в которой произносится междометие, знаем о совпадении сути действия и привлекаемого для его оценки междометия, и, значит, нам известна «развязка»).

И другие признаки притчи характерны для междометий. «Аксиогенные ситуации, воплощённые в притчах... представляют собой повествования с неожиданной развязкой, для них типичен

контраст между внешним проявлением действия и его сутью... Основные ценности, выражаемые в притчах, сводятся к смысложизненным ориентирам поведения, соблюдению этических норм... и выполнению утилитарных предписаний» [6, с. 234].

И вот несколько ярких примеров употребления искомым междометий в хакасском языке:

ПОК межд. ой! (выражает удивление); **пок, хайди полчазын?** ой, что же ты делаешь?; **пок, оол!** ой, парень! [9, с. 375].

ЭЙ-А межд. ах; эх (выражает удивление, восхищение); **эй-а! аттар хайди хаалыхтапча** ах! как несутся галопом кони; **эй-а, хайдаг сілігдір!** ах, какая красота! [9, с. 1053].

ЭК межд., разг. эх (выражает досаду, сожаление); **эк, минің цскен чирім, таныс кізі халбады даа!** эх, мои родные места, знакомых лиц почти не осталось!; **эк, орайлат салдым эх,** [я] опоздал!; **эк, ноға чирчезер пу харасхыда!** эх, что же вы в такой поздний час ходите! [9, с. 1053].

ЭЭДЕҢ межд. давай-давай! (возглас, которым взрослые подбадривают ребёнка, делающего первые шаги); **ээдең-ээдең пала!** давай-давай, малыш!; **пала ээдең поларға чидібіскен** ребёнок скоро начнет ходить [9, с. 1059].

ЧЕ 1. межд. ну; разг. давай (выражает побуждение к действию); **че, паран** ну пойдем; **че одыр** ну садись; **че чоохта** ну (давай) рассказывай; 2. част. попр. а, ну, ну а; **че син хачан килерзің?** а ты когда приедешь?; **че син парарзын ма?** ну а ты пойдешь?; 3. част. ладно, хорошо, да (выражает согласие); **че парим** ладно, пойду; **че чоохтап пирим** ладно, расскажу [9, с. 959].

Важно, чтобы эти пласты специфической лексики сохранялись в словарях и других лексикографических источниках: появившись в языке одними из первых, эти слова и сочетания отражают специфические основы мировидения, являются результатом познавательной деятельности именно данного человеческого сообщества, данного этноса, в них наиболее зримо, во всём разнообразии проступает деятельность этноса. Говоря иначе, такие единицы словаря первыми приходят на ум, если мы хотим выстроить ряд сегментов языковой картины мира, производных от национального менталитета.

О таких словах (по сути – о знаках концептов) впервые написал выдающийся философ, лингвист, общественный деятель Вильгельм фон Гумбольдт: «Язык начинается непосредственно и одновременно с первым актом рефлексии, когда человек из тьмы страстей, где объект поглощён субъектом, пробуждается к самосознанию – здесь и возникает слово, а также первое побуждение человека к тому, чтобы внезапно остановиться,

осмотреться и определиться... В поисках языка человек хочет найти знак, с помощью которого он мог бы посредством фрагментов своей мысли представить целое как совокупность единств» [5, с. 301].

Как видно, В. фон Гумбольдт, придерживаясь постулата о естественно-биологическом пути возникновения языка, пишет о совпадении человеческого представления о некой субстанции и словесного знака, связанного с этим представлением. И они, по мысли ученого, соединены непосредственной и безусловной связью.

«Итак, хотя чувство везде сопровождает даже самого образованного человека, он тщательно отличает свой экспрессивный крик от языка. Если он настолько взволнован, что не может и подумать отделить предмет от самого себя даже в представлении, у него вырывается природный звук; в противоположном случае он говорит и только повышает тон по мере роста своего аффекта» [5, с. 302].

Как известно, В. фон Гумбольдт не признавал искусственный, или сознательный, характер возникновения языка, потому он много внимания уделяет вопросу о звуковом потоке (речи): его наличие и уравнивает язык самого образованного человека и язык человека, живущего среди первозданной природы. По всей видимости, современные междометия – это реликты звуковых цепочек (больше похожих на выкрики), прослеживаемых с самых древних времен.

Далее мы хотим охарактеризовать текстовые функции некоторых междометий в двух диалектах хантыйского языка, казымском и ваховском. Значительная часть этой лексики перешла в разряд устаревшей. В тот период, когда носители языка вели традиционный образ жизни, эти слова были востребованы, а сейчас их можно встретить только в художественных произведениях, посвящённых истории народа, и в трудах лингвистов, занимающихся изучением исчезающих языков.

Основной отличительной чертой этого фрагмента семантической системы хантыйского языка является переход многих слов в разряд малоупотребительных в разговорной речи и, напротив, более широкое использование их в фольклоре и произведениях художественной литературы. В последнем случае они употребляются в исторических повествованиях, чтобы создать правильный фон, придать достоверность рассказам о прошлой жизни. Фольклорные произведения изобилуют устаревшими словами, связанными с представлениями о жизни духов, религией, магией, а также специфическими междометиями. Например, в восточных диалектах хантыйского языка

ка встречаются междометия, которые в северных диалектах отсутствуют или звучат по-другому (т.е. образованы от других звуков и звуко сочетаний):

– *Ниң, а́тъмд, кцлэпа л’дмэхсилэвэн?* ‘Э́тъта, куда ты на долгое время исчезаешь?’ [1, с. 10].

– *А́тъмд! Мд тыхэ́тэ тэм дңкал лы́н’тд кя́ртэм* ‘Э́тъта, я небесный столб устанавливать хожу’ [1, с. 10].

В примечаниях к данному тексту говорится, что *а́тъмд* – это обращение [1, с. 129]; но мы бы уточнили, что *а́тъмд* – это обращение-междометие. Например, в казымском диалекте хантыйского языка такого слова нет, но ему соответствует образованное другим способом междометие, точнее даже – две единицы, используемые в подобной ситуации (примеры взяты из записей разговорной речи):

– *Я́хата! Муй па цгта малэ́слан?* ‘Я́хата! Что там ещё возишься?’

– *Тэ́ха, холэ́плам гн вцйтлүм!* ‘Тэ́ха, сети свои не могу найти!’ Возможно, что аналогичное соответствие в русском языке звучит следующим образом:

– Ну же! Что там ещё возишься?

– Да вот, сети свои не могу найти!

Ниже приводится еще ряд примеров (с различными междометиями в ваховском и казымском диалектах):

Ивэс тэхдлд кахрэмтэвэл, т’уты ехихэн:

– *Кэ́ш эт’тд, кэмэ́та мднтим нц́хим эвэл сдт’вэл?*

‘С колышка мясо схватил и говорит:

– *Кэ́ш, э́тъта! Кажется, моим мясом пахнет?’* [1, с. 54-55].

В примечаниях *кэ́ш* характеризуется как восклицание [1, с. 133]: действительно, это междометие, произносимое с восклицательной интонацией, а в казымском диалекте ему больше всего соответствует междометие *я-са* ‘ну-ка, ну же’:

– *Я-са! И муй кўлялал лутңаллат?! ‘Ну-ка! И что хоть такое взрывают?!’*

В данном случае хантыйское междометие (вах. *кэ́ш* / каз. *я-са*) употребляется для привлечения внимания; в других контекстах оно используется для усиления призыва к совместному действию или обозначения долженствования:

Я-са, еша рутьсялман ‘Ну-ка, немного отдохнём’ [8, с. 111];

Я-са, ин си хошумсайман, монсь пүтрэмн па еллы тэлэмн ‘Ну же, теперь вот согрелись, сказку сказывать дальше будем’ [8, с. 111];

Я-са, лув муй хурасун хот лыпел – вантты мосл ‘Ну же, какова у него обстановка в доме – надо посмотреть’ [8, с. 109].

В примечаниях к текстам на ваховском диалекте [1, с. 128–140] находим ещё примеры междометий (расположим их по алфавиту хантыйского языка):

Ай-эй – восклицание; *дн’д* – обращение к женщине; *икэ-э-э* – обращение к мужчине; *йц-ох, йц-ох!* – восклицание при боли; *йэк-ка?! –* возглас удивления; *кын’ луңк* – ругательство; *охти кам* – восклицание; *пы-ы-ы* – звукоподражание полёту комара; *пэчи-чи-най-най* – звукоподражание птице; *пэцёх, пэцёх* – звукоподражание огню, когда горит нечто сухое; *тик-тик-тикервэл* – звукоподражание быстрой ходьбе; *тэ-ас* – восклицание; *тэхэр-р-р-пуч-пуч-пуч* – звукоподражание скрипу снега.

Приведём примеры использования этих междометий:

– *Ай-эй! Кэ́та эх Дл’вдли кцрэл ма́ха кцнэмтэвэл, том кцрэл ма́ха кцнэмтэвэл, тим кцрэл ма́ха кцномтэвэл ‘Ай-эй!* (Она его дальше тащит). А Альвали только ногой земли касается, то одной ногой касается, то другой’ [1, с. 30–31];

– *Икэ-э-э чңнчам кирэхта! Икэ-э-э мц́хлам кирэхта! Икэ-э-э мдт тохэ́сла! Мдтам дн’им но́ха а́рэхтэлэм, дн’им там но́ха а́рэхтэлэм ‘Икэ-э-э, спиной меня поверни! Икэ-э-э, грудью меня поверни! Икэ-э-э, отпусти меня! Я тебе сестру в жены отдам, сестру отдам’* [1, с. 88–89];

– *Йц-ох, йц-ох, мднт типа ылвэлсэн ‘Йо-ох, йо-ох!* Меня сейчас ты убьёшь’ [1, с. 106];

– *Тэ-ас эт’тд кэ́та ос мц́хи тэхы́я тэх н’дмләкынтэ́сэм? ‘Тэс, тэс, что это за липкое место, к чему моя рука прикоснулась?’* [1, с. 88–89];

Эйлднэ Сэ́вс ики йутэ сдт’вэл: “Тэхэр-р-р пуч-пуч-пуч, тэхэр-р-р пуч-пуч-пуч”. – Вот, слышно, Сэ́вс-ики идёт: “Тэхэр-р-р-пуч-пуч-пуч, тэхэр-р-р-пуч-пуч-пуч” [1, с. 52–53].

Вышеприведённые примеры позволяют сделать некоторые выводы о составе междометий и их роли в современном хантыйском языке. Набор междометий, конечно, специфический, но некоторые из них, в частности, *яхата*, *тэ́ха*, *я-са*, широко распространены в речи современных носителей хантыйского языка, потому что их употребление даёт возможность продолжить фразу, дать необходимые разъяснения (в этом они схожи с междометиями хакасского языка: *че*, *эк* и др.).

Выводы. Специфические междометия отражают важные стороны языка (или диалекта), имеют отношение к ментальности этноса, к особенностям его мировосприятия и, соответственно, к особенностям выражения этого видения мира в родном языке. В целом заметно, что значительная часть междометий современных языков отно-

сится к разряду лексики, претерпевающей функциональные сдвиги. Становясь элементами речи в условиях современной коммуникации, многие междометия приобретают новые смыслы, у значительной части на первый план выходит текстовая функция – служить для связи фрагментов

текста (в том числе устного), быть способными функционировать в режиме «дальней перспективы». Эти черты современных междометий во многом предопределены тем обстоятельством, что они всё более широко используются в публицистике, в новых типах текстов.

Список литературы

1. Ал'вы / Альвы (Сборник фольклора ваховских ханты) / сост. и пер. Л. Е. Куниной. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005. – 144 с.
2. Араева, Л. А. Текстовое пространство многозначного производного слова / Л. А. Араева, И. В. Евсеева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – С. 537–541.
3. Ван, Синсинь. Коммуникативно-прагматические функции междометий в китайском и русском языках / В. Синсинь // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2014. – № 20 (191). – Вып. 23. – С. 5–11.
4. Гасанова, У. У. Структурно-семантическая характеристика паремий даргинского языка / У. У. Гасанова, Т. Г. Гамидова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 7. – С. 137–141.
5. Гумбольдт, Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт / пер. с нем. ; общ. ред. Г. В. Рамишвили ; послесловие А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
6. Карасик, В. И. Аксиогенные ситуации в притчах / В. И. Карасик // Язык в пространстве речевых культур: к 80-летию В. Е. Гольдина / отв. ред. О. Ю. Крючкова, Л. П. Крысин. – М. : Саратов : Амирит, 2015. – С. 223–235.
7. Курилова, С. Н. Междометия и междометные слова юкагирского языка / С. Н. Курилова. – Новосибирск : Наука, 2012. – 235 с.
8. Сенгепов, А. М. Касум ики путрат (рассказы старого ханты) / А. М. Сенгепов. – СПб. : Просвещение, 1994. – 175 с.
9. Хакасско-русский словарь / коллектив авторов-составителей. – Новосибирск : Наука, 2006. – 1114 с.
10. Шуся, Ч. Речевые жанры делового общения в свете проблемы коммуникативного дискомфорта / Ч. Шуся // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 11. – С. 154–158.
11. Шаронов, И. А. Междометия в речи, тексте и словаре / И. А. Шаронов. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2008. – 296 с.
12. Шуйская, Ю. В. Лингвистические особенности дискурса интернет-чатов / Ю. В. Шуйская, Н. А. Кузнецов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 8. – С. 91–96.

To the Question of Text Function of Interjections (On Material of the Khakass and Khanty Languages)

A. Kaksin

*Khakass State University
90 Lenina Str., Abakan, 655017, Russian Federation*

Received 14.02.2018

Abstract. In article, on material of the Khakass and Khanty languages, the question of text function of interjections is considered. Text function is understood as a binding role of certain elements of the text (in this case – ability to expansion of the phrase begun with an interjection, or need of reaction of the interlocutor to the remark containing an interjection). It is specified that a considerable part of interjections of the modern languages belongs to the category of lexicon undergoing functional shifts. The main signs of this process seem in the following: becoming speech elements in the conditions of modern communication, many interjections gain new meanings, a considerable part – to the forefront has a text function: to serve for communication of fragments of the text (including – oral), to be capable to function in the mode of “distant prospect”. The conclusion that these lines of “modern interjections” are in many respects predetermined by that circumstance that all of them are more widely used in journalism, in new types of a discourse is drawn.

Keywords: special classes of words, interjections, text function, binding role, Khakass language, Khanty language.

For citation: Kaksin A.D. To the Question of Text Function of Interjections (On Material of the Khakass and Khanty Languages). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 56–60 (in Russ.).

About author: A. Kaksin, Doctor of Science (Philology), Leading Researcher of the Institute of Humanities and Sayan-Altai Turkology of the Khakass State University, 94 Lenina Str., Abakan, 655017, Russian Federation, e-mail: adkaksin@yandex.ru.

Лексико-грамматические особенности речи представителей государственной власти. Новые тенденции

Ольга Владимировна Котлярова

*Владимирский филиал Российской Академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
ул. Горького 59а, Владимир, 600017, Российская Федерация*

Статья поступила 06.03.2018

Аннотация. В представленной статье проанализировано функционирование языковых единиц в речи носителей административно-политического социолекта на лексическом и грамматическом уровне на примере устных выступлений в рамках Гайдаровского форума 2018 г. В результате проведенного исследования были выявлены словосочетания, наиболее точно характеризующие особенности административно-политического дискурса XXI века. В качестве выводов сформулированы некоторые преобладающие тенденции в речи представителей властных структур.

Ключевые слова: лексические особенности, грамматические особенности, функционирование языковых единиц, речь представителей властных структур, новые тенденции языка государственной власти.

Для цитирования: Котлярова, О. В. Лексико-грамматические особенности речи представителей государственной власти. Новые тенденции / О. В. Котлярова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 61–64.

Об авторе: О. В. Котлярова, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала РАНХиГС, e-mail: olya-apriori@yandex.ru.

*Нравственность человека видна в его отношении к слову.
Л. Н. Толстой*

Постановка проблемы. Исследование языка представителей властных структур, в том числе государственных гражданских и муниципальных служащих, лежит в русле изучения истории административного и политического дискурса. Несмотря на то, что государственная служба и политика в парадигме профессиональной деятельности не должны пересекаться, лингвистические исследования подтверждают близость этих сфер в языковом плане.

Автор делает предположение, что административно-политический дискурс, а также речь представителей органов государственной власти можно назвать образцом, или стандартом, современного социолекта. В XXI веке актуализируется внимание к речи представителей властных структур, становящейся речевым ориентиром для всех носителей русского языка, в том числе и для представителей других лингвоинтенсивных профессий. В этой связи наиболее важным кажется исследовательский интерес к следующим вопросам:

- изучению и поддержанию высокого уровня грамотности устной, письменной и интернет-коммуникаций представителей властных структур,
- исследованию динамики этико-коммуникативной компетентности государственных гражданских и муниципальных служащих,

- изучению формирования способности правильной интерпретации предоставляемой информации,
- выявлению перспективных тенденций в речи представителей государственной и муниципального управления.

Все вышеперечисленные аспекты формируют динамичную платформу административно-политического дискурса и характеризуют качественную сторону общественной коммуникации.

Изучением политического и административного дискурса с целью разработки технологий эффективной деловой коммуникации занимались исследователи различных направлений гуманитарного знания. Можно, к примеру, выделить *политическую концептологию*, *политическую коммуникативистику*, *журналистику* как прикладную политологию (см., например, работы И.М. Дзялошинского [3], С.Г. Корконосенко [4], В.Т. Третьякова [6]); *политическую лингвистику*, *политоническую метафорологию* и *метафорическое моделирование*, а также *лингвистическую советологию* (см. исследования А.Н. Баранова, О.В. Михайловой, Г.А. Сатарова, Е.А. Шиповой [1], Э.В. Будаева, А.П. Чудинова [2]); *политическую персоналогию* и *психополитику*, *концепцию языковой личности* (см. исследования М.Н. Пановой [5]).

Актуальность исследования. О необходимо-



Рисунок 1 – Процентное соотношение словосочетаний по структуре

сти изучения коммуникативных возможностей государственного управления написано большое количество работ, отражающих различные аспекты гуманитарного знания. В этой связи, на наш взгляд, лексические и грамматические особенности устной речи современных государственных служащих как представителей власти и государства, с одной стороны, и как носителей общих языковых черт своего времени и ментальности, с другой, представляет наибольший интерес.

Актуальность выбранной темы подтверждается стратегическими целями и задачами, сформулированными в Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утверждённой Президентом Российской Федерации 29 октября 2015 г. [7].

Цель статьи – анализ особенностей языка властных структур в области лексики и грамматики.

В представленной статье проанализировано функционирование языковых единиц в речи носителей административно-политического социолекта на лексическом и грамматическом уровне. Материалом для исследования послужили устные выступления представителей органов власти, общественных и политических деятелей, которые прозвучали на Гайдаровском форуме 2018 г., традиционно проведённом в Москве в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

В результате проведённого исследования были выявлены словосочетания, на наш взгляд, с точки зрения лексики и грамматики наиболее точно ха-

рактеризующие преобладающие языковые тенденции административно-политического дискурса XXI века.

Процентное соотношение словосочетаний по структурному признаку изображено на рисунке 1.

Можно с уверенностью говорить о том, что лексические единицы, входящие в активный словарный запас представителей властных структур, чаще всего употребляются в новом, ранее несвойственном для них значении, в связи с чем проявляются их расширенные возможности сочетания с другими словами, не зафиксированные ранее в словарях сочетаемости и не являющиеся традиционными для официально-делового стиля современного русского литературного языка.

По частоте употребления субстантивные словосочетания наиболее распространены. Среди таких словосочетаний наиболее используемыми в устной речи являются «существительное + препозитивное согласуемое слово» (прилагательное или причастие), а также «существительное + существительное».

Субстантивные словосочетания «существительное + препозитивное прилагательное» представлены следующими сочетаниями слов: *объединённый континуум; жёсткое соглашение; индустриальный дивизион; инвестиционная привлекательность; репутационный риск; налоговая нагрузка; хаотичный управленец; компетентностная нагрузка; тяжёлая наука; экспромтовый человек; комфортная страна; политический ландшафт; структурное решение; пожарное сооб-*

ражение; торговая цифра; социальное перемешивание; адекватное улучшение; нишевый игрок; налоговая трёхлетка; великая рецессия; конкретный акцент; глубокий акцент; инновационная экосистема; компетентностное картирование; экспертная составляющая; эффективный руководитель; матричная диверсификация; общелекторальная история; исчерпанная ниша; полноценная палитра. Примеры: Мы хотели бы видеть объединённый континуум знаний; Жёсткие соглашения с медицинскими школами, которые находятся рядом; Были созданы индустриальные дивизионы; Со всеми признаками инвестиционной привлекательности; Двойной репутационный риск; Снижение налоговой нагрузки; Я был харизматичным, но немного хаотичным управленцем; Неопределённость больше, когда мы считаем компетентностные нагрузки; Не хватает людей «тяжёлой науки» (физиков, химиков); Я экспромтовый такой человек; Создание комфортной страны; Раздробленность политического ландшафта; Это уже можно считать структурным решением; Если мы хотим закрыть европейский университет, давайте сделаем это по пожарным соображениям; Я посмотрел на торговые цифры между Россией и окружающими странами; Это имеет формат социального перемешивания; Адекватное улучшение имиджа и финансового состояния; Хотя мы являемся очень нишевым игроком; Нам надо принимать налоговую трёхлетку; Великая рецессия в области образования; Сейчас конкретный, глубокий акцент делается на том, как развивается инновационный бизнес в России; Инновационная экосистема; Компетентностное картирование на региональном уровне; Экспертная составляющая является самой неважной; Эффективные руководители показывают высокие результаты; Матричная диверсификация; Это уже общелекторальная история; Насколько исчерпанная у каждого своя ниша; Будем развивать полноценную палитру экономических отношений.

Субстантивные словосочетания «существительное + существительное» представлены следующими сочетаниями слов: повестка обучения; сборщик панели; выработка подходов; контур госполитики; палитра отношений; стартап активности; трансформация культуры; разрыв в горизонте. Примеры: Какая, собственно, повестка обучения; Не в обиду тебе как сборщику нашей панели, но на манеже всё те же; Выработка регуляторных подходов; Это контур госполи-

тики; Очень хороший показатель – стартап активности; Трансформация культуры – главная цель проектного управления; Разрыв в горизонте – возможность формулировать больше задач.

Глагольные словосочетания представлены следующими синтаксическими единицами: «глагол + существительное» и «глагол + наречие».

Словосочетания «глагол + существительное»: задавать язык; разбавить панель; складывать координацию; переформатировать систему; демонтировать ответственность; сбиваться на имитацию. Примеры: Мы действительно задаём единый язык, и это является основой проектной культуры; Попрошу выступить эксперта, разбавить нашу панель; Складывать свою координацию таким образом, чтобы усиливать конкурентную среду; Переформатировать систему просто необходимо; Наверное, нам надо ответственность такого рода демонтировать; Часто образование сбивается на имитацию.

Словосочетания «глагол + наречие»: гибко зарабатывать; работать точно. Примеры: Необходимо давать возможность гибко зарабатывать; Не готовы работать точно.

Адъективные словосочетания представлены сочетаниями «прилагательное + наречие»: очень ностальгичный; очень потрясающий; совершенно ключевой. Примеры: Очень ностальгичная аудитория; Очень потрясающая платформа – есть от чего оттолкнуться; Запрос становится совершенно ключевым.

Выводы. По нашему мнению, представленные примеры демонстрируют наиболее заметные речевые тенденции, характеризующие современный административно-политический дискурс.

1. Для представителей властных структур свойственно употребление нейтральных и общеупотребительных лексем в новом, несвойственном им ранее переносном значении. Последствием деформации основной, первоначальной семантики слова становится расширение его сочетаемости возможностей.
2. Административно-политический дискурс пополняется лексемами и словосочетаниями, выступающими в качестве номинаций новых понятий. К примеру: жёсткое соглашение, стартап активности, разрыв в горизонте. И, безусловно, они не всегда могут быть понятными среднестатистическому носителю современного русского языка.
3. Большинство словосочетаний, к примеру: сборщик панели, пожарное соображение, экспромтовый человек, комфортная страна и

другие – употребляются в переносном значении. В связи с употреблением лексем ранее в несвойственных для них значениях, а также в составе ранее не существующих сочетаний слов, верная интерпретация таких словосочетаний может состояться только при информированности слушателя о содержательной стороне высказывания.

4. Для речи представителей государственной власти характерно употребление словосочетаний, которые не соответствуют лексическим и грамматическим нормам современного русского литературного языка, например: *очень настольгичная, складывать координацию, задавать язык*.

Заключение. Можно предположить, что речь представителей властных структур в полной мере отражает экономико-политические изменения, про-

исходящие в современной России. Обновление лексического состава, а также расширение сочетаемости возможностей представленных лексем свидетельствуют об «омоложении» административно-политического дискурса. Явно выражена тенденция объясняться при помощи общепринятой на мировой арене терминологии.

Однако следует помнить о том, что сохранение богатства и традиций русского языка также является первостепенной стратегической задачей современной России. Поэтому публичная речь государственных гражданских и муниципальных служащих и общественно-политических деятелей выступает в качестве коммуникативного образца, на который ориентируются представители других лингвоинтенсивных профессий. В связи с чем актуален исследовательский интерес в сфере функционирования языка представителей властных структур.

Список литературы

1. Баранов, А. Н. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафоричности / А. Н. Баранов, О. В. Михайлова, Г. А. Сатаров, Е. А. Шипова. – М.: Фонд ИНДЕМ. – 2004. – 94 с.
2. Будаев, Э. В. Метафора в политическом дискурсе: монография / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург. – 2006. – 215 с.
3. Дзялошинский, И. М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности: монография / И. М. Дзялошинский. М.: Восток. – 1996. – С. 504.
4. Корконосенко, С. Г. Основы творческой деятельности журналиста / С. Г. Корконосенко. – СПб.: Знание. – 2000. – 380 с.
5. Панова, М. Н. Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования: автореф. ... дис. докт. филол. наук / М. Н. Панова. – М.: – 2004. – 393 с.
6. Третьяков, В. Т. Как стать знаменитым журналистом. Курс лекций по теории и практике современной русской журналистики / В. Т. Третьяков. – М.: Ладомир. – 2004. – 623 с.
7. Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утверждённой Президентом Российской Федерации 29 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 1.03.2018).

Lexico-Grammatical Features in the Speech of Representatives of State Power. New Trend

O. V. Kotlyarova

Vladimir Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
59a Gorkogo Str., Vladimir, 600017, Russian Federation

Received 06.03.2018

Abstract. The article analyzes the functioning of the language units in the speech of the administrative and political sociolect speakers at the lexical and grammatical level by the example of oral presentations at the Gaidar forum 2018. The study revealed phrases that most accurately characterize the features of administrative and political discourse of the XXI century. As conclusions some prevailing tendencies in speech of representatives of power structures are formulated.

Keywords: lexical peculiarities, grammatical peculiarities, functioning of language units, speech of representatives of power structures, new tendencies of the language of state power.

For citation: Kotlyarova O. V. Lexico-Grammatical Features in the Speech of Representatives of State Power. New Trends. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 61–64 (in Russ.).

About author: O. V. Kotlyarova, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Social-Humanitarian Disciplines of Vladimir Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, e-mail: olya-apriori@yandex.ru.

Синтез авторской и персонажной речи в пьесе Мартина МакДонаха «Палачи»: лингвостилистический анализ

Галина Игоревна Лушникова¹

Галина Александровна Солопина¹

¹ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация

Статья поступила 05.03.2018

Аннотация. Статья посвящена лингвостилистическому анализу основных типов речи в современной англоязычной драме на материале пьесы М. МакДонаха «Палачи». В статье показано, что особенности «новой драмы», в частности стремление к поиску новых форм, документальность, зрелищность, жестокость, находят своё отражение и в речевой организации пьесы. Проведённый анализ пьесы доказывает, что авторский и персонажный типы речи обладают общими специфическими чертами, среди которых краткость, обилие разнообразных повторов, эмотивность, использование паузы, что позволяет говорить о тенденции к их сближению, их тесном синтетическом взаимодействии, проявляющемся на разных уровнях языка и в стилиевой организации произведения.

Ключевые слова: «новая драма», In-yer-face theatre, речь автора, речь персонажей, синтез, лингвостилистический анализ.

Для цитирования: Лушникова, Г. И. Синтез авторской и персонажной речи в пьесе Мартина МакДонаха «Палачи»: лингвостилистический анализ / Г. И. Лушникова, Г. А. Солопина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 65–72.

Об авторах:

Г. И. Лушникова, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранной филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Севастопольская 2-А, Ялта, 298635, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: lushgal@mail.ru;

Г. А. Солопина, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Севастопольская 2-А, Ялта, 298635, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: gorbunova.galya@gmail.com.

Постановка проблемы. Театральные тенденции, возникшие в конце XX – начале XXI вв. в Великобритании, получили название «новой драмы» (или «новой, новой драмы») и значительно повлияли на развитие театра в других странах, в том числе и в постсоветской России. Впервые в истории отечественного театра режиссёры получили возможность вывести на театральные подмостки неблагополучных персонажей (наркоманов, алкоголиков, бездомных и т.д.), чьё существование скрывалось на протяжении многих лет или считалось недостойным художественного изображения.

Не существует чёткого определения понятия и характеристик «новой драмы». К этому направлению часто относят кардинально противоположные эстетические принципы, художественные особенности, тематические и жанровые группы. Так, Л. Ве-

телина считает основными особенностями «новой драмы» фактографичность, отсутствие художественности, бытописание, чрезмерную жестокость, использование обценной лексики и синтез зрелищных форм искусства [3, с. 114]. Е. Доценко отмечает «склонность к радикальному эксперименту» драматургии середины 1990-х гг. Главные признаки «новой драмы», по её мнению, это поиск новых форм, сквернословие, провокационность, описание бытовых и физиологических подробностей, зашифрованные аллюзии [4, с. 263].

Драматургическая речь является наименее изученной учёными-лингвистами. Чаще всего внимание филологов приковано к диалогу и индивидуально-речевой характеристике персонажей. Однако в последнее время появился ряд исследований по современной отечественной и зарубежной драматур-

гии. Они рассматривают семантику и стилистику современной драматургической речи [6], структуру диалога в англоязычной литературе [13; 15], способы реализации категории эмотивности в драматургии [12], трансформации авторских ремарок на протяжении нескольких веков [11], лингвопоэтическую проблему соотношения речи автора и персонажа [5]. Кроме того, тематическое своеобразие пьес последних десятилетий вызывает среди учёных особый интерес. Так, например, научные труды посвящаются коммуникации и образно-символической интерпретации насилия в произведениях «новой драмы» [8; 10], детским страхам в «театре жестокости» [4], образам времени и пространства [1] и др.

Несомненно, поиск новых форм драматургии влечёт за собой и изменение её содержания. Так, по мнению И. Зайцевой, современной драматургической речи характерно смешение в пьесе различных литературных стилей и видов искусств, отражение современных языковых явлений, а также «существенные качественные сдвиги в стилистике» текста [6, с. 8]. Исследователь также отмечает увеличение присутствия автора в тексте, оценочный и субъективный характер ремарок, увеличение монологической речи, влияние живой речи на текст, употребление эмотивной лексики, расширение функций речи персонажей [6, с. 4–10].

И. Лимановская различает три вида авторских ремарок (сценические, декорационные, коммуникативно направленные), соотношение которых в произведении приблизительно одинаково. Литературовед утверждает, что сценические ремарки перестают быть разрозненными отрывками текста и превращаются в «единое пространство действия, которое на современном этапе начинает конкурировать с диалогической частью пьесы» [11, с. 147]. Кроме того, для современной драматургии характерно взаимодействие и взаимопроникновение сценических и коммуникативно направленных ремарок, которые отличаются расширением изображения эмоционального состояния персонажа [11, с. 148].

З. Ешмамбетова указывает на увеличение объёма и роли сценических ремарок в пьесе. Их схожесть с авторскими отступлениями в драматургии XX в. позволяет представить читателю или зрителю детальное описание одежды, внешности персонажей, обстановки и т.д. [5, с. 3–14]. Сравнивая соотношение авторской и персонажной речи в эпическом произведении и драматургии, литературовед замечает, что «авторская речь <...> в драме выступает в качестве лингвопоэтически инородного дополнения к речевым портретам действующих лиц»

[5, с. 13]. Б. Томашевский рассматривает речь персонажей как единственную «словесно-художественную часть драматического произведения», тогда как ремаркам теоретик литературы приписывает служебную роль «сообщения о художественном замысле» автора [14, с. 212]. Крайне редко, по убеждению исследователя, можно встретить «применение художественного стиля в ремарках» [14, с. 212].

Современные тенденции в литературе приводят к модификации речи персонажей и речи автора, их сближению, трансформации и расширению их функций. Сегодня более актуальным становится вопрос взаимодействия двух типов речи драматургии, их соотношения и взаимовлияния для создания целостного художественного произведения. Особенно интересными в данном контексте становятся наиболее распространённые направления в современной драматургии: In-yer-face и Verbatim.

Автор термина «In-yer-face theatre» (*англ.* – *агрессивный, провокационный, конфронтационный*) А. Сьерц (A. Sierz) даёт следующее определение данному феномену: «In-yer-face theatre is the kind of theatre which grabs the audience by the scruff of the neck and shakes it until it gets the message» [17, с. 23]. Это – экспериментальный театр, шокирующий публику резкостью выражений и образов. Подобные пьесы ставятся преимущественно в Лондоне и отличаются асоциальностью персонажей и жестокостью изображаемого [9, с. 190].

Verbatim (*англ.* – *дословный*) – вид документального театра, который возник на рубеже тысячелетий. Этот термин также может употребляться для обозначения способа «создания текста путём монтажа дословно записанной речи» [2, с. 81]. К особенностям пьес этого театра можно отнести направленность на социальное действие; адекватность отражения личности человека, у которого брали интервью для пьесы; сосредоточенность на действии, отсюда минимальное количество ремарок; интерес к «живой» социальной речи; перформативность, т.е. непосредственное воплощение речевого акта, что часто не позволяет таким пьесам быть самодостаточным художественным произведением [2, с. 87].

Наиболее яркими представителями In-yer-face theatre являются С. Кейн, М. Равенхилл, Э. Нельсон, М. МакДонах.

В настоящей работе объектом исследования становится специфика авторской речи и речи персонажей, а также особенности их взаимодействия в англоязычной «новой драме» на материале пьесы М. МакДонаха «Палачи».

Цель статьи заключается в том, чтобы на материале пьесы М. МакДонаха «Палачи» выявить специфические черты основных типов речи в современной драме – речи автора и персонажей, продемонстрировать тенденцию к их сближению, возникновению синтеза, проявляющегося на разных уровнях языка и в стилевой организации произведения.

М. МакДонах – английский драматург и режиссёр, широко известный в России. Ему принадлежит восемь пьес и несколько киносценариев. «Палачи» («Hangmen») – мрачная комедия о палачах и их жизни после отмены смертной казни в Великобритании. Пьеса была написана в 2015 г., впервые поставлена в театре Royal Court (Лондон) в 2016 г. Российская премьера спектакля состоялась в театре «У Моста» (Пермь) в 2016 г. в рамках Международного фестиваля М. МакДонаха.

К характерным чертам речи автора и речи персонажей в данной пьесе можно отнести их краткость, обилие повторов и сниженной лексики, эмоциональность, отклонение от нормы, сленг, диалектизмы и др. Рассмотрим эти признаки подробнее.

1. **Краткость.** Следует отметить, что авторский и персонажный типы речи данного произведения отличаются крайней лаконичностью. В речи персонажей краткость проявляется в однословных предложениях, сокращённых формах и окказионализмах. Примерами однословных могут служить следующие предложения:

- **Arthur** Why?
- **Hennessy** Ay?
- **Doctor** Right!
- **Harry** What?
- **Bill** Oh [16, с. 21–25].

Большое количество сокращённых форм свойственно разговорной речи, к которой тяготеет «новая драма», например: o' (of), 'em (them), cos (because), s'pose (suppose), ta (thank you), o'er (over), could've (could have), you'd've (you could have), y'know (you know), ont' (on the), an' (and).

Функцией окказионализмов в тексте также является краткость и создание комического эффекта. Например:

- **Harry** You'll be driving all the way down to Manchester an' all. **Commentless!** [16, с. 21].
- **Mooney** There's a few too, Syd many 'definitely' in there, ain't there? [16, с. 64].

Расширение монологической речи, отмеченное многими исследователями, не становится доминирующим признаком пьесы М. МакДонаха. В драме подавляющее большинство реплик персонажей – краткие предложения, часто однословные, и всего

несколько незначительных по объёму (10–15 строк) монологов трёх персонажей – Муни, Ширли и Пьерпоинта. Их функция в произведении – информирование публики о событиях, произошедших вне сцены, сообщение фактов, воспоминаний, необходимых для развития действия. Они носят повествовательный характер и отличаются повторами, риторическими вопросами, графическими средствами акцентуации смысла.

Краткость свойственна и речи автора. Так, например, афишные ремарки представляют собой только перечисление имён, без фамилий, определения рода деятельности, родственных отношений, особенностей характера. Образ персонажа создаётся при помощи различного типа ремарок и собственно персонажной речи.

Как известно, препозитивные ремарки включают время и место действия, его описание, краткую характеристику действующих лиц [7, с. 20]. Стоит отметить, что данные ремарки в исследуемой пьесе носят повествовательный характер, так как в большинстве случаев описывают несколько последовательных действий одного персонажа. Интерпозитивные ремарки состоят, как правило, из одного или нескольких распространённых предложений. Но часто встречаются и однословные ремарки: «*pause*», «*laughter*», «*sarcastic*», «*beat*», «*dreamily*» и др. Четыре из семи постпозитивных ремарок в конце сцен пьесы заканчиваются одним словом: «*Black-out*». Остальные три не содержат в себе сколько-нибудь значительных описательных сведений, характеризующих состояние персонажей в конце сцены.

Ещё одним примером краткости речи произведения является наличие или отсутствие ремарок, обозначающих диалект произношения. Так, например, лондонский диалект действующего лица передаётся соответствующей ремаркой, и никаких дополнительных признаков в самой реплике нет:

Hennessy (*London accent*) Oh, you punctual bastards! [16, с. 16].

Тогда как неоднократно возникающий в речи героев северный акцент маркируется только в речи персонажей и не определяется автором никак иначе:

Harry That's all just the whys and wherefores. That's **nowt** to do with me [16, с. 16].

2. **Повторы.** Значительную роль в пьесе «Палачи» играют повторы разного типа: лексический идентичный повтор, повтор синонимических единиц, повтор одного и того же предложения в прямой и косвенной речи, синтаксический повтор – параллельные и рамочные конструкции и другие. Такие повторы встречаются как в речи автора, так и в речи персонажей. Рассмотрим несколько примеров.

Лексические повторы слова «hood» в следующей персонажной реплике демонстрируют страх подсудимого перед казнью:

What's that, a **hood**? I don't want a **hood**. Can I not have the **hood**? I promise I'll go quietly if I don't have to have the **hood** ... [16, с. 18].

Многоразовое употребление слова «*vaguely*» (4 раза) в одном монологе Муни и его графическое выделение курсивом направлено на актуализацию лексемы и является средством воплощения характера персонажа Муни как загадочной личности. Лексический повтор «*definitely*» (6 раз) заставляет читателя поверить в то, что именно Муни виноват в исчезновении Ширли, хотя данное предположение позже окажется ложным:

Mooney Yes, it's by the seaside. Now, if I walk into that pub right now, what will their attitude toward me be? Not, as planned, that I am a *vaguely* menacing individual who turned up saying some *vaguely* menacing things at *vaguely* the same time their daughter went missing and who by all means requires a vague eye being kept on, *no*. That I was *definitely* involved in an attack on a girl a year ago, carried out on the anniversary of the hanging of a man who was *definitely* hanged by a man who's daughter has just *definitely* gone missing. A daughter who I was *definitely* seen having a chat with this morning. This morning *definitely* being the second anniversary of the hanging of said first man. (*Pause.*) There's a few too many 'definitely's' in there, ain't there, Syd? There's nothing 'vaguely menacing' in there, is there? [16, с. 64].

Повтор фразы «That hanging's too good for 'em» показывает истинное отношение палачей к вопросу о смертной казни: «The country thinks that, the people think that. It's only the politicians disagree, which is the crossroads at which we find ourselves today» [16, с. 23].

Многочисленные лексические повторы в авторских ремарках призваны, на наш взгляд, представить характеристику действующих лиц. Например, так называемые товарищи Гарри – завсегдатаи его питейного заведения – часто говорят одновременно и почти одно и то же. Порой их реплики полностью совпадают:

Arthur (*same time*) Brylcreem.

Bill (*same time*) Brylcreem.

Charlie (*same time*) Brylcreem [16, с. 85].

Очень часто встречаются ремарки со словом *laughter*:

- *Laughter from all.*
- *Laughter.*
- *Much more laughter.*
- *Laughter from cronies* [16, с. 25–26].

На наш взгляд, их смех и легкомыслие ещё больше оттеняет ту мрачную тему, которую поднимает в своей пьесе М. МакДонах. Только в In-yer-face theatre смертная казнь может изображаться в атмосфере радушия и веселья.

Повтор лексических единиц в параллельных конструкциях часто маркируются таким графическим средством, как курсив:

· **Alice** Yeah, but we all have things like that, don't we, George? Quirks. It's no call to put a poor girl in a mental home.

Harry I don't have things like that!

Fry I don't have things like that!

Harry I don't have quirks! I don't have to read out every car number plate that passes! I don't do that, *you* don't do that! [16, с. 25].

· **Shirley** Alright, I *know*! I *know* you're going to be bloody mad and I *know* it's been hours and I *know* I should've bloody rung, but I don't bloody care, do I?! [16, с. 87].

В качестве примеров рамочных конструкций можно привести как авторскую, так и персонажную речь. Вот несколько из них:

· **Hennessy** (*London accent*) Oh, you punctual bastards! [16, с. 16] (Сцена 1). **Mooney** (*London accent*) Pint, yes, and a small bag of peanuts [16, с. 23] (Сцена 2);

· **Hennessy** Don't do it tight, I've got a bad wrist [16, с. 18] (Сцена 1). **Mooney** Don't do that, I've got a bad wrist [16, с. 80] (Сцена 7);

· **Hennessy** You're hanging an innocent man! I never even *met* the girl! I've never even *been* to Norfolk! [16, с. 18] (Сцена 1) **Mooney** I'm from down south, me, aren't I? Norfolk area. Hennessy territory. That direction [16, с. 77] (Сцена 7).

Так автор связывает двух героев: возможно, невиновного Хэннесси и, возможно, виновного Муни. Оба они, единственные из персонажей пьесы, говорят с лондонским акцентом, у них обоих больные запястья, правда, один никогда не был в Норфолке, тогда как другой родом из этого региона.

Интересным видом повтора является повтор одного и того же предложения в прямой и косвенной речи. Например:

Clegg But you must have a comment, Harry.

Fry Must he?

Harry I do have a comment, lad. 'No comment'. The cronies laugh.

Charlie That were a good one, Harry. 'No comment'.

Arthur What were it?

Charlie Newspaper lad says, 'But you must have a comment, Harry.' Harry says 'I do have a comment.

No comment.'

Arthur That were a good one! He just said same thing first lad said.

Clegg Oh Harry, I've driven all the way up from Manchester.

Harry You'll be driving all the way down to Manchester an' all. Commentless!

Laughter from all.

Arthur What did he say?

Charlie He said 'Piss off back to Manchester' ...

Harry I didn't say 'Piss off', Charlie ...

Charlie 'Commentless'!

Arthur What-less?

Charlie 'Commentless'!

Arthur That were good! [16, с. 21].

Отдельно стоит отметить такой вид повтора, как анафора, который сопровождается градацией:

Pierrepoint I remember him. I remember him clearly. I remember looking in on him through spyhole throughout night, that night that was to be his last [16, с. 84].

Важно, что повторы одного и того же слова могут встречаться как в репликах действующих лиц, так и в авторских ремарках. Например:

· **Mooney** (*London accent*) Pint, yes, and a small bag of peanuts <...>

Alice gets the nuts and starts pouring his pint.

Harry London, are ya? [16, с. 23].

· *Mooney sits at the same table as yesterday.*

Mooney This is the table I was sitting at yesterday [16, с. 42].

· *Harry indicates to Alice – no peanuts.*

Alice No, you can't have any peanuts [16, с. 78].

· **Harry** Get us something to strap his arms, Alice. What have we?

Alice We've an arm strap!

Harry Perfect!

Alice passes the arm strap to Harry ...

Arthur What is it?

Charlie An arm strap.

Arthur Perfect!

... and Harry gets Mooney's arms strapped behind him [16, с. 80].

3. **Эмотивность.** Эмоционально-окрашенная речь отмечается многими исследователями как главный признак «новой драмы» рубежа XX–XXI вв. В пьесе «Палачи» эта особенность реализуется как в речи персонажей, так и в авторской речи. В авторских ремарках эмотивность находит своё отражение в словах, обозначающих эмоции и действия, жесты человека, находящегося в эмоциональном состоянии. Например:

· *He grabs on to his metal bedstead for dear*

life, curled up on the floor.

· *Harry keeps an eye on him.*

· *All breathe a metaphorical sigh of relief as Pierrepoint puts a foot upon his chair, hat in hand, and starts to speak.*

· *Harry stops and glares at him. Fry smiles to himself.*

· *Laughter from the men as the slight tension is diffused.*

· *He puts a sad hand on her shoulder, and she pats it, almost crying.*

· *Harry and Alice look at him, both hopefully and worried, but he shakes his head, and they visibly sag.*

· *Harry indicates to Alice – no peanuts.*

· **Charlie** He's not Arthur, shush. If he's alcoholic, we all are!

Harry looks at them like they all are [16, с. 16, 23–24, 69, 71–72, 78, 84].

В некоторых ремарках автора говорится о содержании мыслей героев, что обычно несвойственно авторской речи драмы, они звучат как повествование от третьего лица в прозе.

They all laugh, but in the slight pause afterwards, Harry really does wonder what he'll do with himself [16, с. 34].

Подобные рассуждения в драме обычно облекаются автором в монологи, ведь только так автор может донести до зрителя внутреннюю речь и тайные мысли героя. В приведённом выше примере драматург описывает характер его размышлений в ремарке.

Что касается речи персонажей, то эмотивность проявляется в ней на разных уровнях текста. Прежде всего, экспрессивность фраз героев обозначается графически (восклицательный знак, выделение курсивом). Например:

· **Harry** Just go easy, lad!

Hennessy No I won't go easy! You go easy! You're hanging an innocent man! I never even met the girl! I've never even been to Norfolk! <...>

Harry I'm just as good as bloody Pierrepoint!

Hennessy Hung by a rubbish hangman, oh that's so me!

Syd He is just as good as Pierrepoint, Mr Hennessy.

Hennessy Well, he's shit so far!

Harry That's your bloody fault! Get his bloody arms! [16, с. 16].

· **Harry** For the past twenty-five year now I've been a servant of the Crown in the capacity of hangman. 'A what of the Crown?' did you say? 'A spokesman for the Crown'?

Charlie No. A servant of the Crown!

Harry A servant of the Crown. And when was the last time you heard a servant making speeches...?

Bill Russia ...

Harry (same time) Never ... 'Russia'? You'd be shot if you made a speech in Russia, what are ya talking about, Bill? [16, с. 22].

Восклицание можно найти и в авторских ремарках, что нетрадиционно для драмы. Так, автор использует междометие для передачи характерного звука удара:

Thwack! Harry smacks Mooney across the back of the head with the same billyclub he used on Hennessy. Mooney goes down on one knee [16, с. 78].

Описывая, как можно распознать пьесу In-yer-face, А. Сьерц говорит: «*the language is filthy, there's nudity, people have sex in front of you, violence breaks out, one character humiliates another, taboos are broken, unmentionable subjects are broached, conventional dramatic structures are subverted*» (курсив наш. – Г.Л., Г.С.) [17, с. 26]. Её цель – потрясти и взволновать зрителя, создавая новую эстетическую чувствительность. Поэтому неудивительно, что лексический уровень отличается наличием ненормативной и неформальной лексики, сленга.

Так, например слово «*bloody*» (англ. – *чёртов*) встречается в тексте пьесы 70 раз в репликах всех действующих лиц. Интересно, что произносят его и женщины – жена главного героя Элис и его скромная пятнадцатилетняя дочь Ширли. Слово «*bastard*» (англ. – *ублюдок*) употребляется реже (14 раз), однако также разными персонажами. Оно используется для изображения отношений между героями. Ещё одним примером ненормативной лексики является слова «*f**king*» и «*f**k*», которые встречаются в тексте 23 раза. Они преимущественно употребляются Муни, Хэннеси и Пьерпоинтом. Следует отметить, что Муни и Хэннеси выражают так негодование и возмущение.

Таким образом, нецензурные выражения в тексте призваны не только поразить публику, шокировать её, но и характеризовать персонажей, их социальный статус, степень образованности и культуры, отношение к другим персонажам. Употребление сленга, неформальных выражений нацелено, прежде всего, на сближение драматургической речи с «живой». Кроме того, подобная лексика выполняет функцию индивидуально-речевой характеристики персонажа, подчёркивает его низкий социальный статус, необразованность: *cronies* (friends), *nincompoop* (a stupid person), *ya* (you), *lad* (a young man), *summat* (something), *dunno* (I don't know), *fellas* (a man), *uns* (one), *howdo* (how do you do?), *nore* (no), *yeah* (yes), *aye* (yes). Примечательно,

что в пьесе МакДонаха подобная лексика употребляется как в персонажной, так и в авторской речи.

4. **Паузы.** По мнению А. Зорина, «пауза в драматургии – одно из средств формирования подтекста. Она фиксирует кульминационные моменты сюжета: когда несказанное, непроговариваемое проявляется на уровне всей сюжетной структуры как нечто усложняющее текст, добавляющее определённые мотивации действия персонажей» [7, с. 67]. Подобные ремарки позволяют сосредоточить внимание читателя или зрителя на конкретной фразе, показать отношение автора и персонажей к происходящему.

Так, пауза в тексте рассматриваемой пьесы употребляется для выражения отношения к персонажу, акцентуации смысла и характеристики персонажа. Например, зависть Гарри и его неприязнь к Пьерпоинту выражается при помощи интерпозитивной ремарки «*pause*»:

Clegg Were most of those carried out by you or by Pierrepoint?

Harry Oh. (Pause.) Pierrepoint. Definitely. I think [16, с. 38].

Эта же ремарка позволяет акцентировать внимание читателя или зрителя на страшной цифре – количестве человек, повешенных Гарри:

Harry You were close enough first time, the mid two hundreds, but I'll leave it at that, the mid two hundreds. (Pause.) Two hundred and thirty-three. Sans a single German.

Alice Oh aye. Sounds like me at opening time. Your dad's lost run of himself in paper. I knew he would. Won't hurt business, though, the likes of folk round here. Probably help business. They'd pay to watch a car crash if you could slow one down. They're just morbid. (Pause.) Two hundred and thirty-three. (Pause.) [16, с. 40].

Интерпозитивная ремарка «*pause*» демонстрирует загадочность и скрытность Муни, неуверенность и застенчивость Ширли:

Mooney Yes, good point. Or if they were born that way and there was no accident. (Pause.) Some paraplegics can be right grumpy pigs. (Pause.) But then you would be. (Pause.) I don't know what I'd do if I was a paraplegic. (Pause.) Nothing, probably.

Shirley (pause) What kind of car have ya?

Shirley (pause) Maybe [16, с. 44–46].

Автор почти всегда употребляет слово «*pause*» для выражения паузы, нередко его можно встретить до 10 раз на одной странице [16, с. 43–47]. Кроме того, неоднократно встречаются и другие слова схожей смысловой группы: «*silence*» и «*quietly*». Как видим, даже ремарки молчания несут в себе эмо-

тивные коннотации. Указание автором на их продолжительность и характер позволяют усилить экспрессию последующих реплик действующих лиц: «uncomfortable silence» (2), «embarrassed silence», «silence a while», «more silence».

Своеобразным аналогом паузы в репликах действующих лиц является многоточие. В таких случаях авторские ремарки отсутствуют. Например:

Charlie No, it were ...

Clegg I were just going, Harry ...

Charlie It were mine ... [16, с. 27].

Ремарка «quietly», принадлежащая к этой же семантической группе, что и «silent» и «pause», в русской драматургической традиции соответствует ремарке «в сторону» или «про себя» и позволяет раскрыть внутренний мир персонажа, представить его истинные чувства, адресованные непосредственно зрителю. Подобные ремарки, предшествующие репликам вслух или следующие за репликами, адресованными партнёру, открывают сокровенные мысли действующего лица. Такое сочетание реплик и ремарок позволяет нам узнать больше об отношениях Элис и Гарри, Элис и Ширли:

· **Alice** He had nice hair. (*Quietly.*) Unlike yours [16, с. 40].

· **Alice** (*quietly*) I don't care who knows [16, с. 70].

· **Alice** You were standing right there. (*Quietly.*) In a mood [16, с. 37].

Как уже отмечалось, задача пьес такого типа – взбудоражить сознание и чувства публики, и достигается это при помощи грубой лексики и шокиру-

ющих действий. Тот же эффект создаётся и ремаркой «quietly», контрастирующей с мрачными сценами насилия:

· *Governor and Doctor quietly follow.*

· *With Bill taking the strain, Harry quietly walks up to him.*

· *Just then the chair that Mooney was standing on topples over behind Pierrepont, meaning the gagged Mooney is quietly strangling to death behind the curtain* [16, с. 18, 80, 85].

Эти примеры демонстрирует то хладнокровие, с которым палачи выполняют свою работу – казнь людей. Это хладнокровие вызывает возмущение и негодование зрителя, ведь лишение жизни – смертный грех, а справедливость изображаемого суда ставится под сомнение.

Выводы. Проведённый анализ пьесы М. МакДонаха «Палачи» доказывает эволюцию двух типов речи в современной драме. Традиционно различные типы речи автора и персонажей в исследуемой пьесе близки по форме и содержанию, имеют общие черты на лексическом и синтаксическом уровнях языка, обладают схожей стилистической окраской. Таким образом, речь автора и персонажная речь не противопоставлены друг другу, они образуют некий синтез, в результате которого происходит расширение их функций и видоизменение содержания. Представляется перспективным изучение авторской и персонажной речи в других современных драматургических произведениях, которое позволит продемонстрировать разнообразные формы взаимоотношений основных типов драматургической речи.

Список литературы

1. Багдасарян, О. Ю. Поствампировская драматургия: поэтика атмосферы : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Багдасарян Ольга Юрьевна. – Екатеринбург, 2006. – 200 с.
2. Болотян, И. М. Вербатим / И. М. Болотян // Новый филологический вестник. – 2011. – № 2 (17). – С. 81–88.
3. Ветелина, Л. Г. «Новая драма» XX–XXI вв.: проблематика, типология, эстетика, история вопроса / Л. Г. Ветелина // Вестник Омского университета. – 2009. – № 1. – С. 108–114.
4. Доценко, Е. Г. Детские страхи в новом британском «театре жестокости»: пьесы для детей и их родителей / Е. Г. Доценко // Филологический класс. – 2012. – № 1. – С. 55–59.
5. Ешмамбетова, З. Б. Соотношение авторской речи и речи персонажа как лингвопоэтическая проблема (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ешмамбетова Замира Бакиевна. – М., 1984. – 183 с.
6. Зайцева, И. П. Современная драматургическая речь: структура, семантика, стилистика : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Ирина Павловна Зайцева. – М., 2002. – 444 с.
7. Зорин, А. Н. Поэтика ремарки в русской драматургии XVIII–XIX вв. : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01 / Артём Николаевич Зорин. – Саратов, 2008. – 369 с.
8. Кириченко, Д. А. Коммуникация насилия в современной «новой драме» / Д. А. Кириченко // Научные записки Бердянского государственного педагогического университета. – 2015. – Выпуск V. – С. 40–45.
9. Кириченко, Д. А. «In-yer-face theatre» как направление в современной британской драматургии / Д. А. Кириченко // Англистика и американистика. – 2013. – № 10. – С. 187–191.
10. Кириченко, Д. А. Образно-символическая интерпретация насилия в пьесах Мартина МакДонаха / Д. А. Кириченко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2 (44). – Ч. 2. – С. 101–105.

11. Лимановская, И. Б. Динамика авторских ремарок в англоязычной драме XVI–XXI веков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Лимановская Ирина Борисовна. – Самара, 2011. – 160 с.
12. Синтоцкая, Н. А. Реализация категории эмотивности в тексте современной англоязычной драмы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Синтоцкая Надежда Александровна. – СПб., 2003. – 200 с.
13. Соколова, В. Л. Коммуникативная структура англоязычного художественного диалога: на материале англоязычной прозы и драмы XX века : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Соколова Вера Леонидовна. – М., 2008. – 250 с.
14. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика / Б. В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 334 с.
15. Форманюк, Г. А. Структура и семантика диалога в художественном тексте: на материале соврем. англ. прозы и драмы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Форманюк Галина Анатольевна. – М., 1995. – 198 с.
16. MacDonagh, M. Hangmen / M. MacDonagh. – L. : Faber Drama, 2015. – 112 p.
17. Sierz, A. In-yer-face theatre: British drama today [Электронный ресурс] / A. Sierz. – L. : Faber, 2001. – 256 p. – Режим доступа : <http://www.inyerfacetheatre.com/intro.html> (дата обращения: 10.02.2018).

Synthesis of Author's and Characters' Speech in Martin McDonagh's Play "Hangmen"

G.I. Lushnikova¹

G.A. Solopina¹

¹*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 05.03.2018

Abstract. The article presents the linguostylistic analysis of the main types of speech in the modern English drama on the material of M. McDonagh's play "Hangmen". The analysis demonstrates the specific features of "the new drama", in particular the new forms, documentary and spectacular style and some others to be reflected in the speech organization of the plays. Some peculiarities of traditional types of speech, including shortness, the abundance of various repetitions, emotive character, and the use of meaningful pauses are traced both in the author's and in the characters' types of speech. It proves the tendency toward the convergence of these types of speech in a modern drama, their close synthetic interaction, realised at different language levels of the play and its style organization.

Keywords: "new drama", In-yer-face theatre, author's speech, characters' speech, synthesis, linguistic and stylistic analysis.

For citation: Lushnikova G.I., Solopina G.A. Synthesis of Author's and Characters' Speech in Martin McDonagh's Play "Hangmen". *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 65–72 (in Russ.).

About authors:

G.I. Lushnikova, Doctor of Science (Psychology), Professor of the Department of Foreign Philology and Methods of Teaching of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta, 2-A Sevastopolskaya St., Yalta, 298635, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: lushgal@mail.ru;

G.A. Solopina, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Methods of Teaching of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta, 2-A Sevastopolskaya St., Yalta, 298635, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: gorbunova.galya@gmail.com.

УДК 811.11'42:94(47).073.5

Особенности организации фрейма *CRIMEAN WAR* в британском публицистическом и эпистолярном дискурсе середины XIX века

Мария Юрьевна Некрасова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 01.03.2018

Аннотация. Статья посвящена анализу фреймовых моделей концепта *CRIMEAN WAR* в публицистическом и эпистолярном дискурсе Великобритании середины XIX века. На материале британских газет и писем участников Крымской кампании 1854–55 гг. выявлены фреймы, субфреймы и элемент-фреймы когнитивной модели изучаемого концепта. Рассмотрена иерархически сложная структура модели фрейма *CRIMEAN WAR*. Особое внимание уделяется распределению элементов внутри каждой фреймовой единицы. Проведено сопоставление полученных моделей. Сделан вывод о том, что концепт *CRIMEAN WAR* имеет различия во фреймовой организации в рассматриваемых видах дискурса.

Ключевые слова: публицистический дискурс, эпистолярный дискурс, концепт *ВОЙНА*, Крымская война, фрейм, фреймовая модель, мегафрейм, субфрейм.

Для цитирования: Некрасова, М. Ю. Особенности организации фрейма *CRIMEAN WAR* в британском публицистическом и эпистолярном дискурсе середины XIX века / М. Ю. Некрасова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 73–78.

Об авторе: М. Ю. Некрасова, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института общественных наук и международных отношений федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: nekramar@mail.ru.

Постановка проблемы. Концепт *ВОЙНА* довольно подробно рассмотрен в современной лингвистике, однако в настоящее время представляет особый интерес с точки зрения его анализа в различных видах дискурса. В качестве самостоятельной единицы концепт *ВОЙНА* можно также рассматривать, если в его состав помимо признаков, свойственных смежным концептам, будут входить признаки конкретной исторической эпохи. Так, по мнению Ш. Рамазановой, концепт *КРЫМСКАЯ ВОЙНА* является сложным ментальным образованием и отражает социальные, экономические и политические черты середины XIX века [6]. Одним из наиболее удобных способов структурирования концепта является фреймовая модель. В данной статье представлен фреймовый анализ концепта *CRIMEAN WAR* в англоязычном дискурсе британских газет и писем.

Предметом газетного или публицистического дискурса является жизнь в обществе, его задача – убеждать читателя и воздействовать на его волю и чувства с целью создания общественного мнения; кроме того, содержание публицистических произведений служит передаче сообщений и разъяснению, комментированию событий [8]. Британские газеты

времен Крымской войны (1853–1856 гг.) под воздействием идеологического курса власти устанавливают и насаждают стереотипные репрезентации концепта *CRIMEAN WAR* в сознании британского общества. С другой стороны, то же событие концептуализируется в текстах писем, присылаемых непосредственными участниками войны. В эпистолярном дискурсе в рамках единой темы военных событий раскрывается множество факультативных аспектов: описание трудностей военного быта, капризы погоды, надежда на возвращение домой. Письма представляют приватный дискурс, в них встречаются эмотивные слова, личные суждения, которые иногда идут в одном русле с общей идеологией, иногда противоречат ей. Поэтому нас интересует сходство и различие фреймовых моделей в рассматриваемых нами видах дискурса.

Цель статьи – сопоставить фреймовые модели концепта *CRIMEAN WAR* в британском публицистическом и эпистолярном дискурсе середины XIX века.

Материалом исследования послужили информационные, новостные статьи газет *The Times* и *The Daily News* середины XIX века, а также пись-

ма и дневники британских участников Крымской войны.

Фреймовая организация концептов базируется на принципе, что «наши знания, отражаемые в языковой форме, организуются с помощью определённых структур – когнитивных моделей» [2, с. 36]. В основе теории фреймов лежит гипотеза о том, что знания о мире состоят из структурных ячеек, складываются из определённых сценариев с фиксированным набором стереотипных ситуаций. Это структурное направление зародилось в результате исследований в области социальной коммуникации (Г. Бейтсон) и создания искусственного интеллекта (М. Минский, Р. Шенк и др.).

Фрейм, согласно определению М. Минского, является структурой данных для представления стереотипной ситуации. Каждый фрейм состоит из различных элементов и содержит множество терминалов. У каждого фрейма есть некоторое количество характеристик, которые могут привести к активизации фрейма в целом. По мнению М. Минского, процесс мышления человека основан на наличии в его памяти каким-то образом материализованного набора фреймов, с помощью которых человек осознаёт зрительные образы (фреймы виртуальных образов), понимает слова (семантические фреймы), рассуждения или действия (фреймы-сценарии), повествования (фреймы-рассказы) и т.д. [4, с. 6–25]. Таким образом, фрейм неотделим от зрительного узнавания и репрезентации знания.

В лингвистике термин «фрейм» был применён Ч. Филлмором в рамках фреймовой семантики для определения системы понятий языка, понимание и употребление которого основывается на совокупности человеческих знаний и опыта в определённый период времени. Фрейм – семантическая схема мира, где структурные элементы описываются определёнными лексическими единицами. Таких схем-фреймов образуется огромное множество в зависимости от культурных традиций, области человеческой деятельности, конкретных ситуаций, мотиваций говорящего и т.д. [9, с. 55].

По мнению Т.А. ван Дейка, фреймы – произвольно выделяемые единицы знаний, организованные «вокруг» некоторого концепта. Они содержат основную, прототипическую и потенциально возможную информацию, поэтому фреймы могут определять и описывать то, что в данном обществе является «характерным и типичным» [3, с. 16–17]. Таким образом, фрейм – это структурированная единица знания, где можно выделить «определённые компоненты и отношения между ними; это когнитивная модель, передающая знания и мнения об

определённой, часто повторяющейся ситуации» [1, с. 29].

Схематически фрейм может быть изображён в форме сетевой структуры, состоящей из узлов (слотов) и связей между ними. Незаполненные узлы называются терминалами (ячейками). В схеме выделяются несколько уровней, иерархически связанных между собой. В верхнем уровне фрейма представлена наиболее общая, базовая информация о состоянии объекта. Слоты, входящие в верхний уровень, имеют, как правило, низкую степень образности и высокую степень абстракции. По мере продвижения к низшим уровням (терминалам, терминальным слотам) повышается конкретика содержащейся во фрейме информации [7, с. 607].

Для построения фреймовой модели концепта *CRIMEAN WAR* в данном исследовании была принята методика когнитивного моделирования Е.А. Огневой, согласно которой структурная организация фрейма предполагает наличие узлов (слотов) поля: ядра, центра (приядерной зоны) и периферии (ближайшей, дальней, крайней), границы между которыми подвижны. Каждый фрейм является частью более широкой фреймовой системы, которая включает родственные фреймы, что позволяет объединить их в мегафрейм [5, с. 71–101].

При моделировании концепта *CRIMEAN WAR* в британском публицистическом и эпистолярном дискурсе середины XIX века были выделены следующие структурные единицы: территория, ареал военных действий (*TERRITORY*), участники военного конфликта (*PARTIES*), военные действия (*MILITARY ACTIONS*), армия, укрепления, вооружение (*ARMED FORCES*), новости (*NEWS*), медицина (*MEDICINE*), погода (*WEATHER*), быт (*EVERYDAY LIFE*), исход войны, её результаты (*WAR RESULTS*).

Ядерным мегафреймом в обоих видах дискурса является *CRIMEAN WAR*, в состав которого входит компонент *WAR*. Так, в прессе ядерный фрейм, кроме основной лексической формы *Crimean War*, отражён в основном словосочетаниями – *the campaign of 1854, the campaign in the Crimea, the present campaign*; в письмах же чаще определяющий компонент отсутствует и употребляется сама ядерная лексема – *the war, the campaign*, реже – *the Crimean war, the Russian war*.

Фрейм *TERRITORY (AREA)* представлен, в основном, топонимами, которые очерчивают ареал военных действий. В британских газетах данный фрейм состоит из субфреймов (*a) the Crimea, (b) other Russian Territories, (c) Turkish territories*. К фреймам-элементам первой группы, крымским топонимам, относятся – *Sebastopol, Balaklava (Bala*

Clava), *Simpheropol*, *Eupatoria*, *Kertch* и т.д. Среди других российских топонимов – побережье Чёрного моря: *Odessa*, *Anapa*, территория Балтики: *Cronstadt*, *Sweaborg*. Из турецких территорий к фрейм-элементам относятся *the Danube*, *Wallachia*, *Varna*, *Ismail*, *Silistria*, *Gallicia* и др.

*Three roads meet at the extremity of the harbor – one communicating to the north-east with **Simpheropol**, which must have been the line of march of the allies another connecting **Balaklava** with **Sebastopol** by a road of seven miles to the northwest, which is the line of advance against the fortress; and a third, winding along the coast to Yalta, to the south of the principal chain of hills* [17].

В эпистолярном дискурсе ареал топонимов сокращается до территории Крыма и Причерноморья, и данный фрейм редуцируется до субфреймов (a) *the Crimea*, (b) *the Black Sea area*. Фрейм-элементами первой группы являются места ключевых событий – *Sebastopol*, *Balaklava*, как и незначительные населённые пункты – *Tschufut Kali*, *Skelia*, *Ouzunghe* и т.д., к группе b относятся *Varna*, *Constantinople*, *Scutari*...

*In the map one is made to go a long way past **Skelia** and through **Ouzunghe**, but this is certainly not the case in the summer* [10, с. 109].

The Black Sea в британских газетах часто репрезентируется в лексической форме древнегреческого названия – *the Euxene*. Это манипулятивное напоминание о принадлежности Крыма к Древней Греции, а также постоянное напоминание о местном татарском населении подчёркивает якобы неправомерное владение Крымом Россией и справедливую миссию Великобритании по уничтожению российского флота. В то же время в личных письмах древнегреческая форма не употребляется ни разу, а татарское население упоминается наравне с русским или греческим.

Фрейм *PARTIES* в публицистическом дискурсе, как и в частных сообщениях, включает субфреймы (a) *allies* и (b) *enemy*, e.g. *So far the Allies have been eminently successful* [13].

Союзники Великобритании – Франция и Турция, враг – Россия. К элементам данного фрейма относятся антропонимы, яркие представители стран-участниц военного конфликта, руководители и командующие армиями: *allies* – *Lord Raglan*, *Admiral Dundas*, *Napoleon*, *Marshal St. Arnaud*, *Omar Pasha* (*Omer Pacha*) и т.д.; *enemy* – *Czar*, *Prince Menschikoff* (*Menchikoff*) и другие. В то же время в письмах большое количество антропонимов – это непосредственные начальники и командиры авторов сообщений, сослуживцы. Противник реже ре-

презентируется как *enemy* (10%) и чаще как *Russian(s)* (90%). Однако при этом нередко существительные с определением *Russian* несут в себе негативную оценочную информацию. Так, например, русский мартовский кот не даёт спать по ночам, русский мороз пронизывает холодом так, что застывают чернила.

*If I wasn't afraid of the ink freezing hard I should rush off to drive away an abominable cat – a **Russian cat** – which is making a dreadful noise, and which kept me awake all last night* [10, с. 50].

Фрейм *MILITARY ACTIONS* в обоих видах дискурса репрезентирован субфреймами (a) *attack* и вербализуется фрейм-элементами – *invasion*, *disembark*, *landing*, *occupation*, *siege* и (b) *defence* – *fortifying*, *resistance*. Фрейм-элементы *fight*, *bombardment*, *struggle* можно отнести к обоим категориям.

The landing has been completed without resistance, and without any casualty worth naming; the advance of the Allies upon Sebastopol has been begun ... [13].

Eupatoria is the spot chosen for landing. It seems a long way from Sebastopol but I suppose the object is to land the troops without opposition, they can then proceed in order of battle to hinder opposition being made to landing the siege train and heavy stores nearer the scene of operations [11, с. 48].

Фрейм *ARMED FORCES* включает субфреймы (a) *army*, (b) *navy*, (c) *fortifications*, (d) *arms* и представлен посредством следующих фрейм-элементов: (a) *artillery*, *cavalry*, *engineers*, *infantry*, *musketry*, *regiments* и т.д.; (b) *frigate*, *transport*, *vessels* и т.д.; (c) *bastion*, *battery*, *fort*, *redoubt* и т.д.; (d) *gun*, *gunpowder*, *mortar*, *shell*, *shot* и т.д. При этом если в прессе данные фрейм-элементы используются приблизительно равномерно, то в частном дискурсе количество и разнообразие их употреблений будет зависеть от рода войск, профессии, ранга автора письма. Например, в письмах адмирала больше морской лексики, подробная классификация кораблей, у кавалериста большое внимание уделено состоянию здоровья и питанию лошадей.

I went on board the flagship and heard that having few steamers they thought it better to start as soon as they were ready, leaving the transports with provisions, etc., to follow [11, с. 48].

The truth was that we could not any longer feed the horses where we were. The animals themselves were so weak they would not struggle up the hill with the sacks of corn [12, с. 62]

Фрейм *NEWS*, представленный в газетах сино-

нимичным рядом – *advices, dispatches, information, intelligences, messages*, в письмах имеет более узкую репрезентацию – *letters, mail, newspapers*. В публицистике данный фрейм характеризуется субфреймами (a) *the way of getting news*, (b) *type of news*, в эпистолярном дискурсе только первым субфреймом. *The way of getting news* включает фрейм-элементы: *correspondent, journalist, mail, telegraph, type of news – authentic, falsified, reliable*. Несомненно, в дискурсе британской прессы все фальсифицированные новости относятся к российской стороне: ... *the Government of Russia disseminates the poison of falsified news*... [15]. В личной переписке основное внимание уделяется ожиданию писем и связи с родственниками и меньше самим новостям, что отодвигает этот фрейм в крайнюю периферию.

I have received your letter of 20th, and we have newspapers of 22nd [10, с. 54]. *I got a letter from Mary this morning; it should have been here yesterday, but our bag went by mistake to the French headquarters instead of the English* [10, с. 73].

Фрейм *MEDICINE*, состоящий из субфреймов (a) *disease*, (b) *medical care*, вербализуется во фрейм-элементах, отражающих виды болезней и ранений, с одной стороны, и медицинский персонал, виды лекарств и уход за больными, с другой. Распределение фрейм-элементов в рассматриваемых видах дискурса будет отличаться: в публичном – равномерно, в приватном – большое внимание уделяется раненым, названиям болезней и их симптомам.

Never was there so large a proportion of surgeons, such a various and abundant pharmacopoeia of drugs, so many tons of lint and tow, so many miles of bandages and adhesive plaster... [18]

Of the party of "Nigers" who landed to carry down the wounded two have died of cholera, a third recovered, and I hope it is now all gone. [11, с. 66].

Фрейм *WEATHER* репрезентирован субфреймами (a) *good weather conditions*, (b) *bad weather conditions*. Причём в письмах погодные условия представлены простыми определениями, фрейм-элементами – *winter, cold, warm, lovely, wet*, в то время как в прессе более экспрессивными, оценочными – *terrible, heavy autumnal, fatal, intolerable, Scythian* и т.д.

The present may be a somewhat finer season than usual, but every Russian considerer November a winter month, useless for all military operations in the steppe; October usually has there a highly Scythian character [14].

The weather has been beautiful up to last night, and I fear that from November 20 we must date the

commencement of our winter, as it is pouring [10, с. 132].

Фрейм *EVERYDAY LIFE* вербализован посредством различных фрейм-элементов совершенно разнообразной тематики, со значением обстановки, бытовых предметов, рациона, домашних животных, личных нужд и потребностей – *tent, ration, food, bread, book, rat, flea, mule* и т.д. Особенное место занимает фрейм-элемент *parcel (box)*. Посылки – это настоящее событие в жизни участников кампании. По их содержанию можно судить о занятиях, хобби, предпочтениях и вкусах авторов писем, о том, из чего складывается репрезентация военного быта.

I must now get up and dig the snow away from the tent, or we shan't be able to get out, as it is getting very deep; I want some things sending out of which I send a list, and the box can be filled with any portable eatables; I should say, if the box were sent to Johnstone, 27, Jermyn Street, he will know how to send it.

Very small French dictionary, grammar, Italian do. A Turkish grammar, and vocabulary (the best). A book of birds, botany, insects and shells (all small). In a little chest: bottle of quinine (largeish), essence of ginger, bottle of opium and castor oil, arrowroot in any quantity.

A bottle of chloroform for insects.

Arsenical soap or other preparation for bird skins.

A currycomb and horsebrush.

Backgammon board and cork, with pins.

Writing paper, pens, ink, drawing block, pencils and matches. Half a dozen cheap knives and forks and spoons. Nail brush, etc. Portable filter [10, с. 43].

Несмотря на военное положение, офицеры заботятся о своем комфорте и привычном рационе питания: фрейм-элементы, маркирующие различные приспособления, также свидетельствуют об определённом уровне бытовых условий.

I have begun an attempt at making coffee-roasting machines, sufficient for the whole army. If successful, it will be a great boon to them, for fuel is very scarce in front, and you may conceive the despairing looks which a man, who has just come in from twelve hours' exposure to heavy rain without any cover, will cast on his green berries [11, с. 121].

Фрейм *WAR RESULTS* в публичных сообщениях эксплицирован через субфреймы (a) *victory*, (b) *defeat*, которые проиллюстрированы в примерах из статей: *the victory of the Alma; the Russian Black Sea fleet has perished utterly; put an end to the war with honour, complete destruction of the*

Russian fleet.

The blow which has just been struck by the allied armies is sufficient to ensure our ultimate triumph... [16].

В личной переписке исход войны репрезентирован через субфреймы (a) *peace*, (b) *home*, а элементы со значением победы или поражения относятся скорее к фрейму *MILITARY ACTIONS*.

So peace is indeed all signed and settled, and in the course of a few months I hope to have the unspeakable joy of once more seeing you [12, с. 145].

Since peace has been declared our camp has been crowded with Russians. A quaint sight to see men who a few weeks ago were trying to destroy each other by every means in their power now walking along arm in arm, and treating each other wherever they have the opportunity [10, с. 22]

После сравнения составляющих фрейм-элементов представим структурную схему фрейма *CRIMEAN WAR* в публицистическом и эпистолярном дискурсе Великобритании середины XIX века. В соответствии с результатами структурного анализа, исследуемый фрейм имеет сложную иерархическую организацию.

Модель концепта *CRIMEAN WAR* в публичном дискурсе состоит из ядра концепта: *CRIMEAN WAR*. Наиболее частотные компоненты репрезентированы следующим образом: в приядерную зону входят фреймы 1) *TERRITORY (AREA)* и 2) *PARTIES*. Ближняя периферия представлена фреймами 1) *ARMED FORCES*, 2) *MILITARY ACTIONS*, 3) *NEWS*. К дальней периферии относятся 1) *MEDICINE*, 2) *WAR RESULTS*. В крайнюю периферию входят: 1) *WEATHER*, 2) *EVERYDAY LIFE*.

Модель концепта *CRIMEAN WAR* в эпистолярном дискурсе включает ядро концепта: *CRIMEAN WAR*. Приядерная зона репрезентирована фреймами: 1) *ARMED FORCES*, 2) *PARTIES*. В ближнюю периферию включены фреймы: 1) *TERRITORY (AREA)*, 2) *EVERYDAY LIFE*. В дальнюю периферию входят фреймы: 1) *WEATHER*, 2) *MILITARY ACTIONS*. К крайней периферии относятся фреймы: 1) *MEDICINE*, 2) *NEWS*, 3) *WAR RESULTS*.

Выводы. При сопоставлении фрейма *CRIMEAN WAR* в публицистическом и эпистолярном дискурсе было выявлено, что фреймы, входящие в концепт, имеют как общие, так и различные составляющие. Фрейм *участники (PARTIES)* в обоих видах дискурса включает субфреймы (a) *allies* и (b) *enemy*, фрейм *военные действия (MILITARY ACTIONS)* – (a) *attack* и (b) *defence*, фрейм *армия, вооружение*

(*ARMED FORCES*) – (a) *army*, (b) *navy*, (c) *fortifications*, (d) *arms*. Фреймы *территория, ареал военных действий (TERRITORY)*, *новости (NEWS)*, *медицина (MEDICINE)*, *погода (WEATHER)*, *быт (EVERYDAY LIFE)*, *исход войны, её результаты (WAR RESULTS)* концептуализируются по-разному. Так, в публицистике фрейм *TERRITORY (AREA)* состоит из субфреймов (a) *the Crimea*, (b) *other Russian Territories*, (c) *Turkish territories*, в то время как в эпистолярной ограничен только территорией Чёрного моря (a) *the Crimea*, (b) *the Black Sea area*. Фрейм *NEWS* в газетах – (a) *the way of getting news*, (b) *type of news*, а в письмах – синонимичный ряд *letters*, *mail*, *newspapers*. Распределение фрейм-элементов в *MEDICINE* в публичном – равномерно, в приватном – больше внимания к самим болезням и их симптомам. Фреймы *погода (WEATHER)*, *быт (EVERYDAY LIFE)* имеют большую наполняемость в приватном дискурсе, чем в публичном. Фрейм *WAR RESULTS* в газетах включает субфреймы (a) *victory*, (b) *defeat*, в личной переписке – (a) *peace*, (b) *home*.

В результате сопоставления фреймовых моделей формирующие компонентные фреймы меняют позиции по отношению к ядерному. Только фрейм *PARTIES* остаётся в приядерной зоне, фрейм *TERRITORY* из приядерной зоны публицистического дискурса перемещается в эпистолярной в ближнюю периферию, его место занимает фрейм *ARMED FORCES*, который, в свою очередь, переместился из ближней периферии. Фрейм *MILITARY ACTIONS* в газетах в ближней периферии, в письмах – в дальней, вместе с *WEATHER*, который поднялся из крайней периферии газетного дискурса, откуда фрейм *EVERYDAY LIFE* поднимается даже на две ступени и занимает место в ближней периферии. Фрейм *NEWS*, наоборот, опускается на две позиции, чтобы занять положение в крайней периферии в эпистолярном дискурсе вместе с *MEDICINE* и *WAR RESULTS*, которые в публицистическом находятся в дальней периферии.

Таким образом, при рассмотрении одного и того же концепта в разных видах дискурса составляющие его фреймы дополняются субфреймами, перемещаются из дальней периферии в ближнюю и наоборот под воздействием отношений к событию, а также его оценки участниками конкретного анализируемого дискурса. Следовательно, организация фрейма *CRIMEAN WAR* в публицистическом и эпистолярном дискурсе Великобритании середины XIX века обнаруживает важные различия.

Список литературы

1. Болдырев, Н. Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики, 2004. – № 1. – С. 18–36.
2. Болдырев, Н. Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц / Н. Н. Болдырев // Проблемы современной филологии : межвуз. сб. научн. тр. Вып. 1. – Мичуринск: МГПИ, 2000. – С. 36–45.
3. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. – Москва : Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский ; пер. с англ. ; под ред. Ф. М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.
5. Огнева, Е. Д. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста / Е. Д. Огнева. – М. : Эдитус, 2013. – 282 с.
6. Рамазанова, Ш. Концепт «Крымская война» в русском языковом сознании второй половины XIX века : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ш. Рамазанова. – Москва, 2012. – 217 с.
7. Соколова, О. В. Категория фрейма в когнитивной лингвистике / О. В. Соколова // Вестник Алтайского государственного университета, 2007. – № 1 (36). – С. 632–639.
8. Солганик, Г. Я. Стилистика текста : уч. пособие / Г. Я. Солганик. – Москва : Наука, 2009. – 256 с.
9. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 52–92.
10. Barnston, William, Major. Letters From the Crimea and India / Major W. Barnston. – Whitchurch, Shropshire : Herald Printers Ltd., 1998. – 270 p.
11. Heath, Leopold George Sir. Letters from the Black Sea During the Crimean War, 1854–1855 / Sir L. G. Heath. – London, 1897. – 246 p.
12. Hodge, Edward Cooper. Anglesey, George Charles Henry Victor Paget. Marquis of. “Little Hodge” being extracts from the diaries and letters of Colonel Edward Cooper Hodge written during the Crimean War, 1854–1856 / E. C. Hodge. – London, Cooper, 1971. – 166 p.
13. The Daily News, London. – 1854. – Saturday, September 30. – P. 4.
14. The Daily News, London. – 1854. – Saturday, October 14. – P. 4.
15. The Daily News, London. – 1854. – Wednesday, October 25. – P. 4.
16. The Daily News, London. – 1855. – Tuesday, September 12. – P. 4.
17. The Times, London. – 1854. – Saturday, October 7. – P. 6.
18. The Times, London. – 1854. – Wednesday, October 18. – P. 6.

Peculiarities of *CRIMEAN WAR* Frame Organization in the British Newspaper and Epistolary Discourse of the Middle of the 19th Century

M.Yu. Nekrasova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 01.03.2018

Abstract. The article tackles the problem of analyzing the frame models of the concept *CRIMEAN WAR* in British newspaper and epistolary discourse of the middle of the 19th century. Based on the British newspapers and the letters of the participants of the Crimean campaign of 1854–1855, it displays frames, sub frames and frame-elements of the cognitive model of the concept studied. The complex hierarchy of the frame model *CRIMEAN WAR* is described. The main attention is focused on the distribution of the frame elements composing every frame unit. The comparison of the represented models takes place. It is concluded that the concept *CRIMEAN WAR* has different frame organization in the types of discourse considered.

Keywords: newspaper discourse, epistolary discourse, concept *WAR*, Crimean War, frame, frame model, mega frame, subframe.

For citation: Nekrasova M.Yu. Peculiarities of *CRIMEAN WAR* Frame Organization in the British Newspaper and Epistolary Discourse of the Middle of the 19th Century. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 73–78 (in Russ.).

About author: M.Yu. Nekrasova, Associate Lecturer of the Department of Foreign Languages of Social Sciences and International Relations Institute of Sevastopol State University, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: nekramar@mail.ru.

Концепты *PR* и связи с общественностью: общее и различное

Марина Евгеньевна Новичихина

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
Университетская пл. 1, Воронеж, 394018, Российская Федерация

Статья поступила 02.04.2018

Аннотация. В работе предпринимается попытка выявить особенности восприятия концепта *PR* в сознании представителей русской национальной культуры. Осуществляется сопоставление этого концепта с концептом *связи с общественностью*. На основе результатов проведённого ассоциативного эксперимента и когнитивной интерпретации полученных ассоциаций описывается полевая структура концептов *PR* и *связи с общественностью*, для чего выявляются ядро и периферия (ближняя, дальняя и крайняя) концептов. Определяется характер пересечения ядерных и периферийных зон анализируемых концептов. Анализируется степень тождественности / нетождественности концептов *PR* и *связи с общественностью* в восприятии носителей русской национальной культуры. На основе проведённого экспериментального исследования утверждается, концепты *PR* и *связи с общественностью* не являются тождественными.

Ключевые слова: концепт, *PR*, связи с общественностью, ассоциативные эксперимент, полевая структура, ядро, периферия.

Для цитирования: Новичихина, М. Е. Концепты *PR* и связи с общественностью: общее и различное / М. Е. Новичихина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 79–83.

Об авторе: М. Е. Новичихина, доктор филологических наук, профессор кафедры связей с общественностью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет», Университетская пл. 1, Воронеж, 394018, Российская Федерация, Российская Федерация, e-mail: novichihiname@mail.ru.

Постановка проблемы. Категория концепта, изучаемая представителями различных областей знания, трактуется в настоящее время неоднозначно. С точки зрения Е.С. Кубряковой, концепт – это «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [3, с. 90–92]. По мнению А.Л. Игнатиной, концепт – это ментальная сущность, идеальный объект, существующий в психике человека, категория сознания, хранящая информацию о том или ином фрагменте действительности [1, с. 31], это единица национальной концептосферы, содержательная единица мышления, отражающая результат познания человеком окружающего мира [1, с. 113]. Существуют и многие другие подходы к пониманию концепта; удачный, с нашей точки зрения, обзор некоторых из них дан в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина [4].

В настоящее время научные исследования в области концептологии связаны как с уточнением

самого понятия *концепт*, так и с конкретными описаниями тех или иных концептов. На сегодняшний день в научной литературе представлены лингвокогнитивные описания самых разных концептов – концептов *грамотность, быт, друг* (см.: [4, с.152–158]), *истина, правда, ложь, долг, судьба, закон, память, культура, вечность, цивилизация, человек, безразличие, удивление, труд, вежливость* (ссылки на исследование этих концептов содержатся в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина [4, с.10–12]) и мн. др.

Объектом исследования в данной работе явился концепт *PR*.

Формирование этого концепта совпадает с периодом становления *PR* как профессии и научной дисциплины в 20-е – 30-е гг. в США [1, с. 42]. Основным экстралингвистическим фактором формирования названного концепта в американской профессиональной концептосфере стала осознанная потребность американского общества в новом виде убеждающей деятельности, что, в свою очередь, было спровоцировано экономическими и социально-политическими причинами [1, с. 115]. Но, сформировавшись как профессиональный концепт, концепт

PR стал далее выходить за пределы сугубо профессиональной концептосферы. Более того, со временем он перешагнул границы американской национальной концептосферы.

В настоящее время не вызывает никаких сомнений тот факт, что содержание концепта может заметно отличаться в сознании различных групп и слоёв населения. Вполне логично предположить, что обсуждаемый нами концепт *PR* воспринимается национально специфично в различных культурах.

Заметим, что в нашем национальном сознании данный концепт является относительно новым. Его формальным русскоязычным аналогом являются *связи с общественностью*, однако этот концепт не стал альтернативой концепту *PR*: концепт *PR*, так же, как и концепт *связи с общественностью*, присутствует в русской концептосфере. Иными словами, в русской концептосфере (в отличие, например, от американской или британской) сосуществуют два родственных, на первый взгляд, концепта, однако можно предположить, что они заметно различаются в плане их восприятия. Более того, одной из гипотез предпринятого исследования стало предположение о том, что оба названных концепта воспринимаются носителями русского языка и русской национальной культуры в большей или меньшей степени искажённо.

Неправильная трактовка концепта *PR* нередко накладывает отпечаток на отношение к современным PR-специалистам. В результате возникает искажённое понимание функционала профессионалов этой сферы. Зачастую PR-специалистом выполняются обязанности, которые не входят в его компетенцию; это вызвано тем, что многие работодатели ошибочно трактуют концепт *PR*.

Актуальность исследования концепта *PR* обусловлена назревшей в обществе потребностью определения и уточнения его содержания в сознании типичных носителей русской национальной культуры.

Цель статьи. Целью предпринятого исследования стало выявление особенностей восприятия концепта *PR* в сознании представителей русской национальной культуры, сопоставление этого концепта с концептом *связи с общественностью*, а также анализ степени тождественности / нетождественности в восприятии концептов *PR* и *связи с общественностью*.

Отдельными задачами в рамках сформулированной цели явились: организация, проведение и обработка результатов ассоциативного эксперимента со словами-стимулами *PR* и *связи с общественностью*; когнитивная интерпретация полученных ассоциаций; описание полевой структуры концептов

PR и *связи с общественностью*; определение ядра и периферии (в том числе ближней, дальней и крайней) концептов; оценка характера пересечения ядерных и периферийных зон обсуждаемых концептов.

Методика исследования. В научной литературе описаны различные методы и приёмы исследования концептов. С нашей точки зрения, наиболее удачный обзор этих методов представлен в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина [4]. Среди прочих методов в названной работе упоминаются: анализ паремий и афоризмов, объективирующих концепт, построение и анализ семантемы ключевого слова, анализ синонимов ключевого слова, построение лексико-фразеологического поля ключевого слова, построение деривационного поля ключевого слова, построение лексико-грамматического поля ключевого слова, различные экспериментальные методики и мн. др. Одной из значимых экспериментальных методик является методика свободного ассоциативного эксперимента.

В процессе нашего исследования была реализована методика анализа концепта *PR*, базирующаяся на ассоциативном эксперименте. Данная методика предполагала реализацию следующих этапов.

На первом этапе был проведён свободный ассоциативный эксперимент, словами-стимулами в котором явились единицы *PR* и *связи с общественностью*. Эксперимент осуществлялся как в групповой, так и в индивидуальной форме. Общее количество опрошенных – 100 человек, все участники относятся к разным возрастным категориям (возраст опрошенных – от 17 до 79 лет), при этом характер профессиональной деятельности респондентов никак не связан с *PR*, маркетингом или рекламой. Данное условие в проведённом исследовании было принципиальным, поскольку одним из наших исходных предположений стало предположение о том, что выявляется существенное различие в восприятии концептов *PR* и *связи с общественностью* представителями профессий, связанных и, соответственно, не связанных с *PR*-деятельностью.

В ходе эксперимента испытуемым предлагалась следующая инструкция:

«Укажите, пожалуйста, ассоциации, вызываемые каждым из этих слов (сочетаний)».

Таким образом, в работе были соблюдены все требования, предъявляемые к проведению массового ассоциативного эксперимента и сформулированные, например, в работе Ю.Н. Караулова [2, с. 316–317].

Как уже отмечалось, в качестве слов-стимулов в данном эксперименте использовались единицы *PR* и *связи с общественностью*, а также (в целях за-

вуализирования для испытуемых целей эксперимента и получения достоверных результатов) другие слова, выполняющие функцию так называемых дистракторов. Общий перечень исследуемых единиц был разбит на две анкеты, интересующие исследователя единицы PR и связи с общественностью помещались в центральную часть каждого списка.

Реализация ассоциативной методики позволила получить результаты, которые приведены ниже в следующем виде: а) слово-стимул; б) количество респондентов, опрошенных по данному стимулу; в) слова-реакции в порядке убывания частотности (с указанием этой частотности); при этом равночастотные реакции даны в алфавитном порядке; г) количество отказов (т.е. число респондентов, не давших реакцию на данный стимул).

PR 50 – реклама 11, продвижение 10, политика 7, имидж 5, показуха 3, сплетни 3, богатство 2, бренд 2, обратить на себя внимание 2, популярность 2, социальные сети 2, телевидение 2, шоу-бизнес 2, яркое 2, автомобиль 1, агитация 1, вывернуть бельё наружу 1, гламур 1, демонстрация положительных сторон 1, жёлтая пресса 1, негатив 1, низкое качество 1, праздник 1, СМИ 1, сокрытие информации 1, спорт 1, чужими руками жар загребать 1, шампанское 1.

Связи с общественностью 50 – опрос 16, реклама 7, общение 5, пресс-конференция 5, коммуникации с обществом 3, информирование 2, телефон 2, навязывание информации 2, политика 2, формирование мнения 2, агитация 1, администратор 1, имидж 1, интересоваться людьми 1, интимные связи 1, использование третьих лиц 1, книги 1, обратная связь с потребителями 1, офис 1, представление интересов 1, презентации 1, принятие жалоб и предложений 1, СМИ 1, строгость 1, сцена 1, рупор 1, рынок 1, call-центр 1.

Особо оговорим, что в процессе представления результатов ассоциативного эксперимента полученные от респондентов ответы-ассоциаты были подвергнуты так называемой когнитивной интерпретации, при которой близкие по своему семантическому содержанию ассоциаты были обобщены в единый когнитивный признак; для обозначения этого признака обычно выбирались наиболее частотная реакция или стилистически нейтральное слово. Примеры такой когнитивной интерпретации приведены ниже (указан сам когнитивный признак и обобщившие его единицы):

PR:

Продвижение 10: продвижение 7; раскручивание 3.

Политика 7: политика 6; выборы 1.
Показуха 3: показуха 2; выпендрёж 1.
Сплетни 3: сплетни 2; слухи 1.
Богатство 2: богатство 1; роскошь 1.
Яркое 2: яркое 1; броское 1 и т.п.

Связи с общественностью:

Опрос 14: опрос 6; изучение мнения 3; анкета 3; исследование общественности 2.

Коммуникации с обществом 5: коммуникации с обществом 3; связь с народом 1; связь с населением 1.

Навязывание информации 2: навязывание информации 1; навязывание мнений 1.

Формирование мнения 2: формирование мнения 1; управление сознанием 1 и т.п.

Следующим этапом исследования явилось описание полевой структуры концептов PR и связи с общественностью. Для этого были выявлены ядро и периферия концептов. В периферийной зоне, в свою очередь, выявлялись ближняя периферия, дальняя периферия и крайняя периферия.

Критерием разделения ядерной, ближней периферийной, дальней периферийной и крайней периферийной зон явилась частотность упоминания того или иного признака в проведённом ассоциативном эксперименте. Для этого был рассчитан особый количественный показатель – индекс яркости (ИЯ) каждого когнитивного признака; он рассчитывался как отношение частоты упоминания этого признака к общему количеству реакций, полученных от респондентов в ассоциативном эксперименте. При этом заметим, что в нашем случае количество полученных в ассоциативном эксперименте ответов-реакций отличалось от общего числа опрошенных, поскольку респондентов не ограничивали в количестве предлагаемых ими ассоциатов. Признаки с индексом яркости более 0,15 или равным ему, составили ядро каждого поля, признаки с индексом яркости в интервале от 0,05 до 0,15 составили ближнюю периферию, признаки с индексом яркости от 0,02 до 0,05 – дальнюю периферию, оставшиеся признаки (в соответствии с результатами ассоциативного эксперимента они были единичными) – крайнюю периферию поля.

Кроме того, был рассчитан совокупный индекс яркости зоны (ИЯ_{зоны}), определяемый как сумма индексов яркости всех когнитивных признаков, входящих в соответствующую зону концепта.

В результате полевая структура концепта PR приобрела следующий вид:

PR:

Ядро (2 признака; ИЯ_{зоны} = 0,3): реклама, продвижение.

Ближняя периферия (2 признака; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,17$): политика, имидж.

Дальняя периферия (10 признаков; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,32$): показуха, сплетни, телевидение, социальные сети, богатство, бренд, обратить на себя внимание, яркое, популярность, шоу-бизнес.

Крайняя периферия (14 признаков; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,20$): СМИ, автомобиль, спорт, гламур, низкое качество, негатив, вывернуть бельё наружу, сокрытие информации, агитация, праздник, демонстрация положительных сторон, шампанское, чужими руками жар загребать, жёлтая пресса.

Ниже по аналогии приведена полевая структура концепта *связи с общественностью*:

Связи с общественностью

Ядро (1 признак; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,25$): опрос.

Ближняя периферия (3 признака; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,27$): реклама, пресс-конференция, общение.

Дальняя периферия (6 признаков; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,20$): коммуникации с обществом, навязывание информации, формирование мнения, информирование, политика, телефон.

Крайняя периферия (18 признаков; $IЯ_{\text{зоны}} = 0,18$): интересоваться людьми, интимные связи, офис, строгость, принятие жалоб и предложений, обратная связь с потребителями, call-центр, агитация, использование третьих лиц, администратор, имидж, рынок, представление интересов, СМИ, презентации, сцена, рупор, книги.

Обсуждение результатов. Как показывают описанные полевые структуры, исследуемые в нашей работе концепты имеют ряд существенных различий в сознании представителей русской национальной культуры.

Прежде всего, концепты *PR* и *связи с общественностью* различаются когнитивными признаками, входящими в состав их ядер: в ядре концепта *PR* находятся *реклама* и *продвижение*, ядро концепта *связи с общественностью* представляет ассоциат *опрос*. Этот факт свидетельствует о том, что обсуждаемые концепты в восприятии носителей русской национальной культуры не являются тождественными.

Бесспорно, выявляется и определённое пересечение концептов, в частности пересечение ближней периферии концепта *PR* и дальней периферии концепта *связи с общественностью*, — такой областью пересечения стала *политика*.

Кроме того, прослеживается пересечение крайних периферий обсуждаемых концептов: в крайней периферийной зоне каждого из них оказываются *СМИ* и *агитация*.

Между тем в целом концепты *PR* и *связи с об-*

щественностью, как это следует из приведённых выше результатов реализованной в работе методики исследования, заметно отличаются друг от друга в сознании представителей русской национальной культуры.

Отдельного обсуждения требует в работе тот факт, что в большинстве языков отсутствуют лексемы для обозначения такого русского концепта, как *связи с общественностью*. Означает ли это, что в концептосферах соответствующих народов концепт *связи с общественностью* отсутствует? Однозначно на этот вопрос ответить нельзя. Проблема лакуарности подробно рассмотрена в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина [4, с. 39–49], где убедительно показано, что наличие концепта как единицы мышления не предполагает в обязательном порядке наличия в языке лексемы или лексем, обозначающих данный концепт. Думается поэтому, что вопрос о возможности / невозможности существования концепта *связи с общественностью* в концептосферах, отличных от русской, требует своего отдельного серьёзного исследования.

Выводы. Из анализа результатов проведённого ассоциативного эксперимента, а также из анализа полевых структур концептов *PR* и *связи с общественностью*, выявленных в ходе выполненной работы, можно сделать следующие выводы:

- типичные представители русской национальной культуры, не связанные с работой в сферах *PR*, рекламы и маркетинга, понимают под концептом *PR* деятельность, направленную на рекламирование и продвижение какого-либо бренда, а также работу над имиджем с периодическим использованием нечестных технологий;
- под *связями с общественностью* нашими респондентами понимается деятельность социологического, исследовательского характера, подразумевающая определённый уровень официальности, основная часть которой проходит в политической сфере. Она направлена на работу с аудиториями, на информирование общественности, формирование и навязывание мнения, организацию специальных мероприятий.

В целом можно утверждать, что концепты *PR* и *связи с общественностью* в сознании носителей русской национальной культуры не являются тождественными.

Можно также предположить, что концепт *PR* является формирующимся и трансформирующимся концептом, а его восприятие, по всей видимости, со временем может измениться.

Список литературы

1. Игнаткина, А. Л. Концепт PUBLIC RELATIONS: лингвокультурологический аспект / А. Л. Игнаткина. – Саратов : Научная книга, 2006. – 131 с.
2. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Русский язык, 1993. – 330 с.
3. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
4. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2001. – 191 с.

Concept of PR and Relations with Publicity: Similarities and Differences

M.E. Novichihina

*Voronezh State University
1 Universitetskaya Sq., Voronezh, 394018, Russian Federation*

Received 02.04.2018

Abstract. The work describes attempts to elicit special aspects of perception of PR concept among Russian ethnic cultural representatives. PR concept is opposed to the concept of relations with publicity. Field structure of both concepts is described on the base of association experiment results and cognitive interpretation of received associations. For this reason core and periphery (proximal and distal) are developed. The work analyzes a degree of approximation of the concepts in minds of Russian ethnic cultural representatives. The results of the research claim that the concepts are not approximate at all.

Keywords: concept, PR, relations with publicity, association experiment, field structure, core, periphery.

For citation: Novichihina M.E. Concept of PR and Relations with Publicity: Similarities and Differences. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 79–83 (in Russ.).

About author: M.E. Novichihina, Doctor of Philology, Professor of the chair of Public Relations of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Voronezh State University”, 1 Universitetskaya Sq., 394018, Voronezh, Russian Federation, e-mail: novichihiname@mail.ru.

Расширение когнитивной области колоратива в русском языковом сознании

Луиза Александровна Петрова

*ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
пер. Учебный 8, Симферополь, 295015, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 30.03.2018

Аннотация. Статья посвящена изучению когнитивной области колоративов в русском языковом сознании и механизмов её расширения. Под когнитивной областью понимается сфера знаний, представлений или ощущений, к которой отсылает соответствующее слово. Это может быть чувственный опыт, отдельное понятие, концептуальный комплекс, область знаний и т.д. Исследуются цветообозначения, репрезентирующие когнитивный опыт восприятия соматизма *волосы* на уровне пропозиции и прототипической ситуации. Прототипическая модель данного соматизма включает лексемы, функционирующие исключительно для описания цвета волос. С другой стороны, зафиксированы прилагательные-цветообозначения, которые для описания волос используются крайне редко. Выделяется группа цветоименований, уточняющих оттенки цвета: 1) сложные, с препозитивными компонентами ярко-, светло-, темно-, нежно-, уточняющими интенсивность цвета, 2) двусоставные цветоименования, представляющие названия смешанных цветов. Делается вывод о том, что широкий диапазон цветовой гаммы для волос отражает прагматические установки адресанта на эффект речевого воздействия на адресата, на возбуждение его когнитивных возможностей и интересов. Таким образом, в современном русском языковом сознании происходит расширение когнитивной области колоративов, обусловленное факторами эстетического, экспрессивного, прагматического и информационного характера.

Ключевые слова: колоративы, соматизмы, пропозиция, прототипическая ситуация, когнитивная область.

Для цитирования: Петрова, Л. А. Расширение когнитивной области колоратива в русском языковом сознании / Л. А. Петрова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 84–88.

Об авторе: Л. А. Петрова, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», пер. Учебный 8, Симферополь, 295015, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: nlla@mail.ru.

Постановка проблемы. В русском языке цветообозначающая лексика исследована достаточно широко: описывался её состав (А.П. Василевич), рассматривались семантическая структура (А.А. Брагина, И.В. Макеенко), стилистические функции (Г.Г. Полищук). Цветообозначения изучались на основе психолингвистического и социологического эксперимента (А.П. Василевич, Р.М. Фрумкина). В ряде работ был проведён сопоставительный, этнолингвистический (В.Г. Гак, А.А. Залевская) и сравнительно-исторический анализ (Н.Б. Бахилина). Однако в отношении формирования языкового образа человека колоративная лексика изучена недостаточно.

Цель статьи – исследовать колоративы, расширяющие когнитивную область вербализации соматизма *волосы*.

Анализ проблемы. Вопрос о соотношении языка и мышления имеет давние истоки. В 90-е годы

XX века его решение вышло за пределы философии и переросло в направление когнитивной лингвистики. В сферу её активного изучения попали процессы языковой категоризации объективного мира. В первую очередь, актуальным стало понимание функционального дополнения между системой языка и системой мышления [1]. Когнитивная семантика эксплицировала скрытые закономерности вербализации мыслительных механизмов в процессе познания мира. Их структуру составили как свойства обозначаемого, так и факты восприятия и осмысления объекта или ситуации.

Понятие когнитивной области было введено Р. Лангакером для языкового представления смысла выражений. По мнению учёного, «когнитивная область представляет собой сферу знаний, представлений или ощущений, к которой отсылает соответствующее слово. Это чувственный опыт, отдельное понятие, концептуальный комплекс, область

знаний и т.д.» [5, с. 135].

Результаты исследования. В русском языке прототипическая модель соматизма *волосы* включает семемы, функционирующие исключительно для описания цвета волос. К таким относятся следующие адъективы:

- *белобрысый* – человек, обладающий очень светлыми волосами, бровями и ресницами: *Молоденький – лет 13, ушастый, белобрысый, с вытянутой головой, ушедшей в плечи, коротко стриженный с торчащими вихрами* [Д. Самойлов, Памятные записки];

- *белокурый* – светло-русый, со светло-русыми волосами: *Командовал ими высокий белокурый красавец, одетый в стального цвета шинель со споротыми нашивками*. [В. Гроссман, Жизнь и судьба];

- *златокудрый* – с золотистыми кудрями: *А вот и жених, златокудрый красавец Царь-Солнце*. [В. Новицкая, Первые грёзы];

- *русоволосый* – человек с русыми волосами: *Вышел бойкий русоволосый мужик малого роста, без шапки, заговорил, кланяясь перед собой*. [А. Чапыгин, Гулящие люди];

- *рыжеволосый* – тот, кто обладает рыжими волосами: *И Ваня Цыганков, рыжеволосый и косматый, разинув рот, влюблённо вслушивается в их пение*. [Б. Окуджава, Новенький как с иголочки];

- *седовласый* и его синоним *сереброкудрый* – человек с седыми волосами: *Сняв мягкую шляпу, в крылатке распахнутой, высокий старик, белобородый и седовласый, стоял у могилы Бенкендорфа*. [Ю. Давыдов, Синие тюльпаны]; *Там стоял, повернувшись лицом к нашему герою, сереброкудрый красавец Босс в римской тоге*. [В. Аксёнов, Круглые сутки нон-стоп];

- *черноволосый* или *чернявый* – человек, обладающий чёрными волосами: *Человек этот, в тёмно-зелёном френче, черноволосый и широколицый, барабанил пальцами по столу и исподлобья смешило на всех поглядывал*. [В. Аксёнов, Коллеги]; *Ну, это чёрт знает что такое, – сказал рядом со мной чернявый плечистый парень, сунул два пальца в рот и закатился молодецким свистом – суций соловей разбойник*. [И. Грекова, Дамский мастер].

Русский язык богат синонимами, и благодаря этому один цвет может быть описан несколькими словами. Например, рыжие волосы объективируются в языке следующими номинациями:

1) *ржавые*: *Его ржавые волосы, кожаная, казавшаяся клеёнчатой фуражка и его снисхо-*

дительная улыбка, смешанная с презрением, запомнились у меня до сих пор. [Ю. Анненков Дневник моих встреч];

2) *золотистые*: *Ветер развивал её золотистые волосы, вокруг – бездонное небо и море, чайки, преследовавшие паром, свежий запах водорослей, йода и тёплое солнце!* [А. Тарасов, Миллионер];

3) *соломенные*: *Свои соломенные волосы в этом сезоне красила в чёрный цвет, из-под которого жёлтые раскосые глаза глядели как-то особенно дико*. [Д. Рубина, Белая голубка Кордовы];

4) *бронзовые*: *Она сидела перед зеркалом, прибирала свои бронзовые волосы и говорила не со мной, а с моим отражением в зеркале и улыбалась радостно то себе, то мне*. [А. Куприн, Колесо времени];

5) *огненные*: *У неё были огненные волосы – так мне показалось тогда, худые детские плечи, тонкие руки*. [В. Закруткин, Помненька];

Человека, обладающего чёрными волосами, называют:

1) *брюнетом*: *Руководил майор Кузьменко, брюнет лет сорока в застиранной офицерской гимнастёрке*. [С. Довлатов, Дорога в новую квартиру];

2) *тёмноволосым*: *В своей зелёной шинели он стоял, ловко облокотившись на спинку стула, шапка его лежала на столе, а тёмные волосы падали на лоб*. [К. Ваншенкин, Лейтенант Каретников];

3) *черноволосым*: *Довольно длинные чёрные волосы были стянуты на затылке тугим узлом, и белый, сильно напудренный лоб был от этого неестественно гладким*. [А. Волос, Недвижимость];

4) *чернявым*: *Мирон Левин был красивый чернявый мальчик, моложе меня на три года; о его происхождении я ничего не знаю*. [И. Дьяконов, Книга воспоминаний].

Цвет чёрных волос также называют:

1) *смоляным*: *На пороге стояла женщина в ярко-красном платье, отделанном золотом, смоляные волосы были заколоты большой, светящейся шпилькой*. [Р. Гуль, Азеф];

2) *иссиня-чёрным*: *А у неё были иссиня-чёрные волосы, волнами спадавшие на белоснежные плечи, матовая кожа, карие удивлённые глаза, пухлые зовущие губы и высокая грудь*. [Б. Левин, Иностранное тело];

3) *цвета вороньего крыла*: *Она была одета в бархатное малахитовое платье, с кровавой розой в крепко завитых волосах цвета вороньего*

крыла. [А.Н. Толстой, Любовь].

С другой стороны, зафиксированы прилагательные-цветообозначения, которые для описания волос используются крайне редко, например, *коричневый, синий, оранжевый, жёлтый, серый*. При определении цвета волос подразумевается их соответствие лексемам, соотносящимся в языке с описанием цвета волос. Так, *коричневый* – это шатен, *красный и оранжевый* – это рыжий, *жёлтый* – русый, *белый* – блондинистый или седой, *серый* – седой, ср.: *И если бы не белые волосы, то и в голову не пришло бы, что он уже очень немолод* [З. Масленникова, Разговоры с Пастернаком]. В данном случае автор указывает на то, что человек обладает седыми волосами. В следующем примере писатель указывает на то, что волосы у героев очень светлые: *У трёх внушек и внука одинаковые гладкие стриженные белые волосы и светлые глаза*. [Н. Галкина, Вилла Рено].

По частотности использования колоративы делятся на слова, которые часто употребляются для описания цвета волос, слова, которые употребляются редко, и единичные случаи употребления их в речи. Самыми распространёнными являются цветообозначения, относящиеся к группе натурального цвета волос: *брюнет, седой, шатен, блондинистый, рыжий и русый* и их оттенки. Их употребляют в повседневной речи, в литературных произведениях, в публицистике (преимущественно женские журналы). К редко используемым колоративам можно отнести те, которые ограничены в своём распространении. Например, такое цветоименование, как *чернявый*, в современной повседневной речи услышать практически невозможно, однако в литературе оно довольно широко распространено. В эту группу можно отнести колоратив *белокурый*. Единичные цветообозначения можно считать авторскими, т.к. чаще всего они появляются в результате желания писателя или поэта по возможности более точно передать нужный цвет или оттенок.

В языке существует большое количество имён оттенков цвета, а также несколько способов их наименования.

Выделяется группа цветоименований, уточняющих оттенки цвета:

1) сложные, с препозитивными компонентами ярко-, светло-, темно-, нежно-, уточняющими интенсивность цвета, например: *Светло-русые локконы, отброшенные назад, в беспорядке сыпались с высокого чела её на алебастровую шею, на грудь, не движимую дыханием...* [А. Бестужев-Марлинский, Следствие вечера на кавказских водах];

2) двусоставные цветоименования, представляющие названия смешанных цветов: *пепельно-русый, желто-рыжий, огненно-рыжий*, ср.: *Пепельно-русый оттенок волос является «капризным» и требует особого внимания к деталям внешности*. [<http://womanadvice.ru/pepelno-rusyy-cvet-volos#ixzz49ITL8ICR>].

Кроме того, для описания волос употребляются конструктивно-сложные (генетивные) цветообозначения (*цвета мёда, цвета слоновой кости*) и сравнительные обороты: *Поражала его тонкость, ладность его сложения, продолговатость лица, жёлтые волосы цвета влажного песка*. [Ю. Домбровский, Хранитель древностей]; *И волосы мягким огнём / Тянулись по синему морю / Длиннее, чем след за быком...* [Ю. Кузнецов, Европа].

Язык активно пополняется неологизмами, в том числе и колоративной лексикой; цветообозначения получают либо дополнительное значение, либо приобретают новое. Процесс неологизации с позиций когнитивной лингвистики представляется следующим образом: «Носители языка начинают соотносить семантические признаки имени прилагательного с семантикой существительного, нетипичного для его сочетаемости. При наличии хотя бы одного похожего признака так называемая зона референтности расширяется, и прилагательное начинает употребляться в новом для себя значении» [4, с. 99].

Новые слова, обозначающие цвет, появляются чаще всего в мире моды, косметической продукции, а также в произведениях писателей и поэтов, создающих авторские номинации. Такими являются, например, абрикосовые, матовые, стальные волосы: *Её полное, тёмно-розовое лицо, с лоснящимися закрутками ноздрей, лиловые брови, абрикосовые волосы, переходящие в колючую синеву на голом, жирном загривке, васильковое око...* [В. Набоков, Дар]; *Матовые волосы, совсем чёрные, не лежали гладко, как Аня их ни причёсывала*. [З. Гиппиус, Цыганка]; *Те же стальные волосы и худоба, которой не может скрыть одежда*. [А. Блок, Рыцарь-монах].

Ненатуральный цвет волос демонстрирует стремление молодёжи выделиться в обществе. Чаще всего склонность окрашивать волосы в яркие цвета проявляется в среде субкультур. В данном случае цвет имеет символическое значение. Например, участники футбольных фирм окрашивают свои волосы в цвет эмблемы футбольного клуба, болельщиками которого они являются: *На домашние матчи приходило всего несколько болельщиков, среди которых всегда был Марк, который за свои ярко-рыжие, красные волосы получил прозвище*

‘Рыжий Марк’.[\[http://cumir.ru/mark-rui\]](http://cumir.ru/mark-rui).

Представители такой субкультуры, как панк-рокеры, своим творчеством и имиджем выражают протест, поэтому очень часто можно встретить их с выкрашенными в красный цвет волосами: *Как вспоминала корреспондент, по приезде в Англию: «Да разве эти черти с красными пучками волос – не панки?»* [\[http://helena-fun.blogspot.ru\]](http://helena-fun.blogspot.ru).

Кроме перечисленного, ненатуральный цвет используется среди молодёжи и для того, чтобы подражать своим кумирам: *15-летнюю школьницу Терри Бэнкрофт (Terri Bancroft), которая покрасила волосы в красный цвет, подражая певице, недавно исключили из школы в Уэльсе.* [\[http://www.perfectlady.ru\]](http://www.perfectlady.ru); *Поклонники по всему миру копируют радикальный имидж певицы. Одной из них даже удалось попасть в салон к Хейзен, которая лично согласилась повторить фиолетовые локоны Кэти Перри.* [\[http://www.spletnik.ru/blogs/pro_zvezd/53474_fioletovye_lokony_keti_perri_v_massy\]](http://www.spletnik.ru/blogs/pro_zvezd/53474_fioletovye_lokony_keti_perri_v_massy). Следовательно, расширение когнитивной области обусловлено индивидуальными прагматическими установками языковой личности.

Как отмечает Н.Н. Болдырев, «индивидуальность знания у отдельного человека проявляется в индивидуальном характере количественного и содержательного показателей уровня усвоения коллективного знания, в его индивидуальной оценке и интерпретации» [2, с. 3]. На наш взгляд, когнитивная область колоративов расширяется в связи с повышением уровня коллективного знания. Как показывают результаты ассоциативного эксперимента, цвет волос часто воспринимается как показатель принадлежности человека к определённой национальности [3]. Однако современные технологии вносят свои коррективы. Так, каждая фирма, выпускающая краску для волос, предлагает собственную цветовую гамму и её оттенков. Например, производитель краски для волос Garnier имеет следующую палитру:

1) блонд: жемчужный блонд, пепельный блонд, очень светлый русый, светло-русый кремовый, кремовый перламутровый, светло-русый, бежевый русый, русый, кристально-пепельный блонд, капучино, песчаный берег, пшеница, солнечный пляж, суперблонд, белый песок, жемчужный блонд, ольха, ср.: *Жемчужный Блонд придаст Вашим волосам очень светлый цвет блонд с мягким жемчужным отблеском.* [\[http://www.colormask.schwarzkopf.kz/colormask/kz/ru/home/shades/portfolio/1010-pearl-blonde.html\]](http://www.colormask.schwarzkopf.kz/colormask/kz/ru/home/shades/portfolio/1010-pearl-blonde.html); *Цвет «холодный блонд» с ярким серебристым блеском популярен вне зависимости от возраста.* [\http://fb.ru/article/230332/

[roskoshnyi-blond-holodnyi-modnyi-ottenok\]](http://roskoshnyi-blond-holodnyi-modnyi-ottenok);

2) каштановые: золотисто-медный, карамельный тёмно-русый, золотистый тёмно-русый, тёмно-русый, золотистый каштан, перламутровый каштан, светлый шатен, морозный шоколад, шатен, тёмный шоколад, лесной орех, карамель, пряный эспрессо, горячий шоколад, ср.: *Интригующий цвет волос пряный эспрессо: новое слово в гамме шоколадных оттенков. Основная «изюминка» цвета – рыжеватый отлив, глубокий и не слишком выразительный.* [\[http://chelku.ru/cvet-volos/cvet-volos-pryanuy-espresso.html\]](http://chelku.ru/cvet-volos/cvet-volos-pryanuy-espresso.html);

3) красные: пылающий красный, пылающий медный, пурпурный, ср.: *Пылающий медный Олиа Гарньер подарит причёске новую жизнь более чем на два месяца – цвет практически не потускнеет.* [\[http://luchshaya-kraska-dlya-volos.ru/review/garnier-olia-646-pylayushchiy-mednyy.html\]](http://luchshaya-kraska-dlya-volos.ru/review/garnier-olia-646-pylayushchiy-mednyy.html);

4) рыжие: медный блонд, искрящийся медный, золотистый медный, страстный янтарь, ср.: *Оттенки Страстный янтарь от Garnier Color Naturals подарит волосам сияние солнца.* [\[http://luchshaya-kraska-dlya-volos.ru/review/ottenok-garnier-color-naturals-641-strastnyy-yantar.html\]](http://luchshaya-kraska-dlya-volos.ru/review/ottenok-garnier-color-naturals-641-strastnyy-yantar.html);

5) чёрные: тёмно-каштановый, чёрный, глубокий чёрный, иссиня-чёрный, ультрачёрный, ср.: *Купила я краску Garnier «Color Naturals» Ультрачёрный и была поражена, что она дала мне на волосах иссиня-чёрный цвет!* [\[http://otzovik.com/review_2712175.html\]](http://otzovik.com/review_2712175.html).

Как видим, цветовые парадигмы расширяются за счёт метафорических образований, переводящих относительные прилагательные в качественные с семантикой необычного оттенка: например, *жемчужный* «перен. Напоминающий жемчуг своим видом, блеском, оттенком» ← *жёмчуг* «драгоценное перламутровое вещество в форме зёрен белого, желтоватого, розоватого (реже чёрного) цвета, добываемое из раковин некоторых моллюсков». В семантике мотивирующего слова актуализировались колоративные семы, однако в сочетании с прилагательным *блонд*, образовавшимся в результате нулевой суффиксации от существительного *блондин* «белокурый мужчина», они ограничены только белым тоном. Эстетика эмоционально положительного восприятия белокурого человека, очевидно, ассоциативно связана с ангелом, поэтому считается идеальным иметь именно такие волосы. Современные технологии позволяют разнообразить образ, что отражается на языковом уровне сложными номинациями.

Выводы. Приведённые текстовые факты показывают, что широкий диапазон цветовой гаммы для

волос отражает прагматические установки адресанта, связанные с эффектом речевого воздействия на адресата, на возбуждение его когнитивных возможностей и интересов. Таким образом, в совре-

менном русском языковом сознании расширение когнитивной области колоративов обусловлено факторами эстетического, экспрессивного, прагматического и информационного характера.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Спорные проблемы семантики / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Болдырев, Н. Н. Проблемы исследования языкового сознания / Н. Н. Болдырев // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. тр. – М. – Калуга : Эйдос, 2007. – С. 95–108.
3. Коротун, О. В. Ассоциативный словарь внешнего человека / О. В. Коротун ; под науч. ред. М. П. Одинцовой. – Омск : Вариант-Омск, 2010. – 376 с.
4. Медведева, А. В. Когнитивные основы номинации / А. В. Медведева // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 92–100.
5. Скребцова, Т. Г. Когнитивная лингвистика. Курс лекций / Т. Г. Скребцова. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 256 с.

Expansion of Cognitive Area of Colorativ in Russian Linguistic Consciousness

L.A. Petrova

*State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea
“Crimean Engineering and Pedagogical University”
8 Uchebnyi Al., 295015, Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 30.03.2018

Abstract. The article is dedicated to the study of the cognitive field of colorations in the Russian linguistic consciousness and the mechanisms of its expansion. Under the cognitive domain is understood the scope of knowledge, ideas or sensations, to which the corresponding word refers. It can be a sensory experience, a separate concept, a conceptual complex, an area of knowledge, etc. There were analysed the ways of colour naming that represent the cognitive experience of perception of somatism *hair* at the level of the proposition and the prototypical situation. The prototypical model of this somatism includes lexemes that function solely to describe the color of the hair. On the other hand, there are adjectives-color-marks, which are used extremely rarely to describe hair. A group of color names is specified that specify shades of colour: 1) complex, with preposition components bright-, light-, dark-, gentle-, clarifying the intensity of the colours, 2) two-part color names, representing the names of mixed colors. In the result we can make a conclusion, that a wide range of colors for hair reflects the pragmatic settings of the addresant on the effect of speech influence on the addressee, on the excitation of his cognitive abilities and interests. Thus, in the modern Russian linguistic consciousness there is an expansion of the cognitive field of coloratives, caused by aesthetic, expressive, pragmatic and informational factors.

Key words: colorations, somatics, proposition, prototypical situation, cognitive area.

For citation: Petrova L.A. Expansion of Cognitive Area of Colorativ in Russian Linguistic Consciousness. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 84–88 (in Russ.).

About author: L.A. Petrova, Doctor of Science (Philology), Professor, Head of the Department of Russian Philology of the State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea “Crimean Engineering and Pedagogical University”, 8 Uchebnyi Al., Simferopol, 295015, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: nlla@mail.ru.

Метафорический образ *огня* в культуре и коммуникации

Наталья Александровна Сегал

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация

Статья поступила 19.03.2018

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена выявлению особенностей реализации образа *огня* в русской лингвокультуре и медиатекстах. Автором проводится обзор научной литературы, посвящённой изучению образа огня в философии и лингвистике, который позволяет сделать вывод о том, что стихия *огонь* подвергалась анализу только фрагментарно, в лингвистических работах описывались лишь отдельные группы лексики – репрезентанты представленной стихии. В статье подчёркивается, что образ *огня* представляет собой фрагмент языковой картины мира, важный для понимания и осмысления особенностей концептуализации реальной действительности.

Интерпретационным полем лексической единицы *огонь* выступает широкое лингвокультурологическое поле, образованное лексическими и фразеологическими единицами. В процессе познания человеком любой реалии мира в сознании происходит рефлексия полученных знаний, и в результате сравнения и возникших ассоциаций у слова в языке развивается образно-переносное значение. В масс-медийных текстах метафорический образ *огня*, представленный ключевой единицей *огонь* и её синонимами *костёр* и *пламя*, имеет резко негативную коннотацию, что не соотносится с денотативным значением представленных лексем и не в полной мере совпадает с их лингвокультурологическим представлением. Данный факт обусловлен переструктуризацией сем, связанной с контекстным окружением и прагматическими установками авторов медийного текста: эмоционально нагруженный и насыщенный коннотациями политический текст предполагает функционирование эмоционально заряженных компонентов, способных интерпретироваться адресатом с устойчивой коннотацией.

Ключевые слова: массмедийный текст, лексема, коннотация, ассоциативное поле, семантический потенциал, *огонь*.

Для цитирования: Сегал, Н. А. Метафорический образ *огня* в культуре и коммуникации / Н. А. Сегал // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 89–94.

Об авторе: Н. А. Сегал, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Таврической академии ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: natasha-segal@mail.ru.

Постановка проблемы. Языковая картина мира, выступая системой миропонимания и «домом бытия», закрепляет все исторические этапы познания мира человеком. Универсальный характер этого общекультурного феномена обусловлен, как известно, универсалиями развития самой объективной материи как основы мироздания и человека как его части. Познание универсума и осмысление его структуры, содержания и функционирования получило отражение в формировании концептуальной картины мира, в составе которой ключевыми являются, наряду с другими важнейшими понятиями для человечества, концепты-первоначала: *огонь*, *вода*, *земля*, *воздух*. Их первостепенная роль в когнитивном процессе определяет широкий культурный контекст всех видов человеческой интеллектуальной и духовной жизни: мифологии, науки, искусства, литературы и языка. Языковая жизнь таких лексем-наимено-

ваний ярко отражает их ценность для системы миропонимания разных народов.

В лингвокультурологических исследованиях, как правило, изучение универсальных единиц основывается на выявлении в разных языковых традициях их общих свойств, получающих эквивалентную интерпретацию. Одной из таких единиц является *огонь*, ставший объектом изучения в предлагаемой статье. В современных исследованиях предпринимается попытка выявить не только общекультурные составляющие образа *огня*, но и компоненты, отражающие призму мировидения конкретного народа. Эти составляющие формируются в контексте национальной культуры – под влиянием образа жизни, менталитета, верований, практической деятельности.

Образ *огня* отражён в живописи и музыке, в фольклоре и литературе разных эпох. Являясь уни-

версалией мировой культуры, единица **огонь** приобретает и свою национальную специфику, воспринимаясь по-разному членами того или иного сообщества. Известный французский мыслитель Гастон Башляр в своём исследовании «Психоанализ огня» писал: «Огонь – это нечто глубоко личное и универсальное. Он живёт в сердце. Он живёт в небесах... Из всех явлений он один столь очевидно наделён свойством принимать противоположные значения – добра и зла. Огонь – это сияние Рая и пекло Преисподней... Он даёт блаженство и требует почитательности. Это божество охраняющее и устрашающее, щедрое и свирепое. Огонь противоречив, и потому это одно из универсальных начал объяснения мира» [1, с. 19–20].

Образ **огня** является объектом изучения не только философов, но и лингвистов. Изучением способов реализации ключевой единицы **огонь** в языковой картине мира посвящены работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, В.В. Колесова, Ю.С. Степанова, В.Н. Топорова и других учёных. При этом, как показал обзор научных работ, стихия **огонь** подвергалась анализу только фрагментарно, в лингвистических работах описывались лишь отдельные группы лексики – репрезентанты представленной стихии.

Цель предлагаемого исследования – выявление особенностей реализации образа **огня** в русской лингвокультуре и медиатекстах.

Изложение основных результатов. В исследованиях В.В. Иванова и Т.В. Гамкрелидзе обнаруживается два основных индоевропейских обозначения **огня** – **nknī* и **p(h)hur* [2, с. 670]. Такое явление как наличие нескольких имён для одного носителя свойственно многим древним языкам, причём наиболее характерно оно именно для концептов, имеющих большое значение в данной культуре. Множественность слов связана с наглядно-образным мышлением носителя древних языков. В настоящее время она проявляется у народов, живущих первобытно-общинным строем. Наглядно-образное мышление запечатлевает объект в конкретной ситуации (вместе с тем, что его окружает), далее он ассоциируется с ней и получает наименование по ассоциации.

Интерпретационное поле **огня** гораздо шире лексикографического толкования. Материал устного народного творчества свидетельствует о древности происхождения культа огня, ведь человек, с одной стороны, воспринимает его издавна как витальную необходимость, а с другой – как устрашающую стихию. Исследователь С.А. Токарев считает, что понятие «культ огня» может включать в

себя и почитание домашнего очага, и государственный культ Весты в Древнем Риме, и культ Агни в Индии, и обряды тотема у некоторых австралийских племён, и т.д. [8, с. 390]. Культ огня у северных народов представлен в форме почитания хозяйки огня (у алтайцев *от эне*, досл.: «мать огня»), к которой обращаются с молитвами, бросают в огонь кусочки мяса, рыбы.

Огонь у славян прежде всего ассоциировался с сакральной силой, даром, посланным богом Сварожичем, а уже потом с домашним очагом, то есть с семьёй. От огня, как и от воды, зависела судьба человека, а значит, и сохранение его жизни. В такой сакральной книге, как Библия, **огонь** часто выполняет волю Господню, выступает Его слугой. Всё это говорит нам о чрезвычайно важной роли огня в жизни и сознании человека.

Апеллируя к фактологическому материалу индоевропейских языков, М.М. Маковский выделяет в них следующие этимологические смыслы лексем, сопряжённых с идеей огня: а) середина, центр; порядок, гармония; б) змея; в) язык, речь; род, семья; г) мир, вселенная; д) летать; е) резать, острый; ж) брать, взять; и) чистый, светлый, блестящий, очищающий; к) куча, гора; л) подыматься вверх, вздыматься; м) истинный, очищающий, настоящий, святой; н) имущество, богатство [5, с. 240–243]. Таким образом, в мифологии разных народов много общего в трактовке **огня** как первоначала мира, но в то же время имеют место и культурно маркированные образы **огня**.

Интерпретационным полем лексической единицы **огонь** выступает широкое лингвокультурологическое поле, образованное лексическими и фразеологическими единицами. В процессе познания человеком любой реалии мира в сознании происходит рефлексия полученных знаний и в результате сравнения и возникших в сознании человека ассоциаций у слова в языке развивается образно-переносное значение. В лингвокультурологическом поле лексической единицы **огонь** расширяется система знаний и представлений о данном понятии. Ср.: *горит огонь – горит на работе, остыл чай – остыл к кому-либо, вспыхнуло пламя – вспыхнуло чувство, пылает огонь – пылает закат и т.д.*

Образы **огня** закрепились в языке в результате осмысления его как источника света и тепла, с одной стороны, и опасности, высокой температуры, губительной для человека и всего живого на Земле, неукротимости и быстроты распространения, с другой.

Вызывает интерес аксиологическая характеристика огня: от осмысления интенсивности темпе-

ратурного воздействия на человека зависит его положительная или отрицательная оценка, выраженная языковыми значениями. Очень высокая температура осмысливается как опасная для человека (*сгорел на работе, жар у кого-либо, бояться как огня, играть с огнём, меж двух огней, из огня да в полымя*), а потому оценивается отрицательно. Средняя температура оценивается положительно как комфортная для жизни человека (*греть душу, на сердце потеплело, тёплая встреча*). И низкая температура оценивается отрицательно как неприемлемая или дискомфортная для благополучия человека (*относиться прохладно, холодно, остыть к кому-либо, кровь стынет в жилах, постылый – нелюбимый человек*).

Национально маркированные образы **огня** получают выражение и во фразеологии – за счёт формирования фразеологической образности. «Под фразеологическим образом следует понимать, – пишут Р.Х. Хайруллина, М.Айчичек, А. Бозташ, – возникший в результате переносно-образной интерпретации компонентов исходной единицы смысл, который закрепляет миропонимание носителей языка» [11, с. 199].

В русской фразеологии **огонь** ассоциируется, прежде всего, с опасностью, так как из опыта люди знают, что огонь может уничтожить всё живое и неживое. **Огонь** ассоциировался с войной и уничтожением – в военных действиях предавали огню целые города и сёла, на кострах инквизиции сжигали ведьм и еретиков, огнём пытали. В религиозных воззрениях был очищающий огонь и «геена огненная», огонь ада. **Огонь** вызывал священный трепет у человека с периода первобытного общества, поскольку люди не умели им управлять. Пожар – одно из стихийных бедствий до сих пор. Всё, что было нечистым, предавалось огню. **Огонь** был неотъемлемой составляющей разных ритуалов, связанных с крещением, очищением, погребением у разных народов (в древности у индоевропейских народов сжигали тела умерших, славяне прыгали через горящий костёр в ночь на Ивана Купалу, чтобы очиститься от грехов и освободиться от нечистой силы и т.д.).

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля фиксируется словосочетание «небесный огонь» [3, с. 666], которое интерпретируется как огонь, «нисшедший сверху, из облаков, молния». Это словосочетание в русской языковой картине мира часто является метонимическим переносом **огня** как атрибута Бога, что обусловлено библейскими традициями: в Ветхом Завете Бог-Отец Яхве появляется в виде огненного куста (Исход 3, 2–5),

столпа огня, (Исход 13, 21). В Библии о нём говорится: «Яхве, Бог твой, есть огонь пожигающий» (Втор. 4, 24). На апостолов Святой Дух сходит в виде языков огня. Словосочетание «небесный огонь» в сочетании с лексемой «человек» имеет значение «проводник слов Бога». Быть проводником слов Господа человек может благодаря душе, хранящей воспоминания о божественном мире. Лексемы «душа», «гореть» и словосочетание «божественный огонь» объединяют лексико-семантические поля «Бог» и «человек». Бог зарождает в душе человека огонь, и этот огонь – жизнь.

Таким образом, стихия **огонь** играет огромную роль в картине мира русского народа, что обусловлено исторически: на протяжении многих веков **огонь** остаётся одновременно символом жизни и смерти. Данная языковая единица является полисемантической и активно функционирует в русском фольклоре (*божий огонь грешно гасить; в темноте и слабый огонёк далеко светит; чистого и огонь не обожжёт, грязного и вода не отмое; у одного огонь дом спалит, а другого согреет* и т.д.). При выявлении языковых особенностей лексемы **огонь** Г.В. Приходько выделяет 11 групп сем, включающих концепт **огонь** в разные концептосферы: «Мир природы», «Быт человека», «Социальный мир человека» и «Эмоциональное состояние человека» [6, с. 86–89]. Полисеманτικότητα лексемы **огонь** подтверждает и объясняет важную роль **огня** в русском национальном сознании и является основой при реализации метафорических значений в медиатекстах.

В семантической структуре лексемы **огонь** представлены противоположные семы: отражающие враждебность и неподвластность огня человеку, с одной стороны, и семы служения, полезности, даже необходимости огня, с другой; сема божественного и сема адского огня, объединённые в группе «мистических» сем; а также сема локализованности и сема всеохватности. На наш взгляд, это обусловлено двойственностью восприятия огня первобытным человеком: с одной стороны, он давал пищу, тепло, свет, огонь разводили для защиты ночью от зверей, огонь кормил, защищал, а значит, давал жизнь; с другой – мог отнять жизнь, разрушить и испепелить всё вокруг. Глагольная лексика также отражает познание человеком разных сторон и качеств **огня**, его воздействия и применения: гореть, пылать, искрить (-ся), полыхать, вспыхнуть, тлеть, подпалить, обжечь (-ся), остыть, испепелить, жарить, печь, варить, гаснуть и др.

Анализ лингвокультурологического поля ключевой единицы **огонь** показывает, что многие пред-

ставления народа об огне нашли выражение в лексике и фразеологии, закрепившей культурные коннотации и культурные смыслы, которые связаны с природой огня. В лексическом фонде имеются достаточно большие лексико-семантические и лексико-грамматические группы слов, номинирующие предметную и процессуальную сущность **огня**. Это имена существительные, характеризующие **огонь** с точки зрения его локализованности, интенсивности, функциональности, процессуальности и прагматической ценности. Кроме того, важными являются и аксиологические характеристики разных свойств стихии: огонь, пламя, жар, зарево, пожар, костёр, искра, дым, уголь, пепел, зола и др.

Ассоциативный потенциал ключевой единицы **огонь** представлен не только в культурно маркированных текстах, но и в современных СМИ. Как показал обзор практического материала, в медиатекстах политической направленности ключевая единица **огонь** активно употребляется на уровне вторичной номинации, что, на наш взгляд, обусловлено прежде всего следующими факторами: эмоционально нагруженный и насыщенный коннотациями политический текст предполагает функционирование эмоционально заряженных компонентов, способных интерпретироваться адресатом с негативной и позитивной коннотацией.

В лексикографических источниках слово **огонь**, интерпретируемое как «раскалённые светящиеся газы вокруг горящего предмета; пламя» [10, с. 587], имеет нейтральную коннотацию. В политических контекстах лексема **огонь**, как правило, употребляется с отрицательной коннотацией и функционирует в составе устойчивых конструкций *играть с огнём* (подвергать себя риску, подвергать себя опасности [10, с. 832]), *между двух огней* (об опасности, грозящей с двух сторон [10, с. 832]), *подливать масло в огонь* (какими-либо действиями, поступками обострять отношения, усугублять какие-либо настроения, чувства (Фразеологический словарь современного русского литературного языка, 2004, с. 832)). Анализ лексикографических источников показывает, что данные устойчивые словосочетания имеют негативную коннотацию и интегральную сему *опасность*. Подобные характеристики являются актуальными и при реализации данных единиц в медиатекстах: *Кремль подливает масло в огонь политической междоусобицы в Украине* (news.bigmir.net/world, 19.08.2017); *Госдепартамент США подливает масло в огонь* (ru.turkiston, 19.04.2016); *масло в политический огонь накануне подлила «Самопомич», которая начала сбор 150-ти подписей для выражения недоверия* (www.segod

nya.ua, 16.02.2016); *Пентагон сравнил операцию РФ в Сирии с «подливанием масла в огонь»* (land.pskeeper, 10.09.2016); *между двух огней, или украинский вопрос для Беларуси* (news.bigmir.net/world, 21.02.2014); *парламент играет с огнём, Украина – это не Абхазия и не Южная Осетия* (www.ua-to-day.com/modules, 02.11.2014); *игра с огнём: мрачные перспективы международной политики России* (pressorg24.com/politics/4300-igra-s-ognem, 23.08.2014); *Посол РФ: не надо раздувать политический огонь из трагедии в Гюмри* (ria.ru/radio_brief.html, 12.07.2015). Метафорические образы, построенные на основе устойчивых сочетаний, стержневым словом которых является слово **огонь**, имеют ярко выраженную негативную коннотацию и весьма часто реализуются в медиатекстах.

В свободных сочетаниях на уровне вторичной номинации ключевая единица **огонь** зафиксирована не была, однако были выявлены образы, включающие элементы её синонимического ряда. Так, лексема *костёр*, являющаяся частным репрезентантом образа огня, в медиатекстах интерпретируется как процесс, который ведёт к определённым (как правило – негативным) последствиям. В лексикографических источниках лексема *костёр* определяется как «горящая куча дров, хвороста, сучьев и т.п.» [7, с. 113]. Интегральными семами ключевой единицы *костёр*, на основе которых создаётся медийный образ, является контролируемость, опасность. В политических контекстах данная лексема имеет отрицательную коннотацию, поскольку **политический костёр** характеризуется как начало конфликта, способного иметь серьёзные негативные последствия: *кто подливает бензин в социально-политический костёр* (alexandr-palkin, 11.03.2014); *Лондон бросает в костёр новой турецкой революции весь заплесневелый политический хворост* (news.tipok.ru/news, 20.02.2014); *Феодосия подлила масло в политический костёр* (www.ntv.ru/video/106935, 09.08.2016); *Как потушить ближневосточный костёр?* (slovoдел.com/487754, 23.08.2016); *Кто подбрасывает дрова в карабахский костёр?* (http://vpoanalytics.com, 29.01.2015); *потушить сирийский костёр – повестка переговоров президента России и премьер-министра Израиля* (www.1tv.ru, 22.09.2015); *США подбросят деньги в теплящийся украинский костёр* (nsn.fm/economy/e-konomist, 24.06.2016).

Другим репрезентантом образа **огня** в медиатекстах является ключевая единица **пламя**, определяемая в лексикографических источниках как «огонь, поднимающийся над горящим предметом». В отличие от **костра**, **пламя** невозможно контроли-

ровать и оно является ещё более разрушительным: *перекинется ли пламя, полыхающее в Европе, на Россию?* (www.lawinrussia.ru/node, 11.03.2014); *«пламя джихада» подбирается к России* (politobzor.net/67842, 22.08.2015); *кто и зачем раздувает пламя «русского бунта» в Латгалии?* (politobzor.net/82073, 30.01.2016); *Хизбалла в Азербайджане и пламя шиитской революции* (onkavkaz.com/news, 24.06.2015); *Байден: Майдан зажжёт пламя революции в Украине* (www.depo.ua, 21.09.2015); *пламя антиамериканизма. На 40-ю годовщину военного переворота в Аргентине подожгли голову президента США* (belsat.eu/ru/news, 23.08.2016).

Таким образом, синонимический ряд *огонь* – *костёр* – *пламя* объективирует сложность и опасность политических решений, акцентируя внимание на конфликтности современного политика.

Выводы. Образ *огня* представляет собой фрагмент языковой картины мира, важный для понимания и осмысления особенностей концептуализации реальной действительности. Он обладает как уни-

версальными, так и этноспецифическими когнитивными признаками, значимыми для носителей различных лингвокультур. В языковой картине русского народа огонь представляется как деструктивной, так и конструктивной субстанцией, способной, с одной стороны, приводить к непоправимым разрушениям, с другой – служить созидательным началом. В массмедийных текстах метафорический образ *огня*, представленный ключевой единицей *огонь* и её синонимами *костёр* и *пламя*, имеет резко негативную коннотацию, что не соотносится с денотативным значением представленных лексем и не в полной мере совпадает с их лингвокультурологическим представлением. Данный факт обусловлен переструктуризацией сем, связанной с контекстным окружением и прагматическими установками авторов медийного текста: эмоционально нагруженный и насыщенный коннотациями политический текст предполагает функционирование эмоционально заряженных компонентов, способных интерпретироваться адресатом с устойчивой коннотацией.

Список литературы

1. Башляр, Г. Психоанализ огня / Г. Башляр. – М. : Прогресс, 1993. – 160 с.
2. Гамкрелидзе, Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры / Т. В. Гамкрелидзе, В. В. Иванов. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского ун-та, 1984. – 1331 с.
3. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М., 2008. – 752 с.
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – Т. 2 : И–О. – 814 с.
5. Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов / М. М. Маковский. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
6. Приходько, Г. В. Концепт ‘огонь’ в картине мира русского народа / Г. В. Приходько // Наука. Университет. 2005. Материалы шестой научной конференции. – Новосибирск, 2005. – С. 86–89.
7. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Институт русского языка ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1986. – Т. 2 : К–О. – 736 с.
8. Токарев, С. А. Ранние формы религии / С. А. Токарев. – М. : Политиздат, 1990. – 622 с.
9. Чудинов, А. П. Очерки по современной политической метафорологии / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 176 с.
10. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / под ред. проф. А. Н. Тихонова ; сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова. Справочное издание : в 2 т. – М. : Флинта ; Наука, 2004. – Т. 1. – 832 с.
11. Хайруллина, Р. Х. Универсальные культурные концепты в контексте межкультурной коммуникации / Р. Х. Хайруллина, М. Айчичек, А. Бозташ // Вестник Адыгейского государственного университета, 2011. – Вып. 3. – С. 197–202.

Metaphorical Image of *Fire* in Culture and Communication

N.A. Segal

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 19.03.2018

Abstract. Purpose. The offered article is devoted to revealing of features of realization of an image of *fire* in Russian linguoculture and media texts.

Results. The author reviews the scientific literature devoted to the study of the image of *fire* in philosophy and linguistics, which allows us to conclude that the *fire* was analyzed only fragmentarily, linguistic works described only certain groups of vocabulary – representatives of the presented elements. Being a universal of world culture, the unit *fire* also acquires its own national specificity, perceived differently by members of a particular community. The article emphasizes that the image of *fire* is a fragment of the language picture of the world, important for understanding the features of conceptualization of reality. It has both universal and ethnospecific cognitive features, which are significant for carriers of various linguocultures.

Conclusion. The interpreting field of a lexical unit is a wide linguistic and culturological field formed by lexical and phraseological units. In the process of cognition of any realities of the world, a person in the mind is reflecting on the acquired knowledge and as a result of comparing and emerging associations in the mind of a person in the language, the word develops a figurative-figurative meaning. In mass media texts the *fire* represented by the key unit and its synonyms, the *fire* and the *flame*, have a sharply negative connotation, which does not correlate with the denotative meaning of the represented tokens and does not fully coincide with their linguoculturological representation.

This fact is due to the restructuring of the components, connected with the contextual environment and pragmatic attitudes of the authors of the media text: the emotionally loaded and rich with connotations the political text assumes the functioning of emotionally charged components capable of being interpreted by the addressee with a stable connotation.

Keywords: media texts, lexeme, connotation, associative field, semantic potential, fire.

For citation: Segal N.A. Metaphorical Image of *Fire* in Culture and Communication. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 89–94 (in Russ.).

About author: N.A. Segal, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Russian, Slavonic and General Linguistics of the Taurida Academy of the of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: natasha-segal@mail.ru.

Результаты тестирования уровня общего владения русским языком студентов-иностранцев по завершении довузовского этапа обучения

Людмила Павловна Яркина¹

Ирина Петровна Маханькова¹

¹ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация

Статья поступила 16.03.2018

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению результатов тестирования степени сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся на довузовском этапе обучения. Авторы полагают, что успешное решение задачи обеспечения высокого уровня речевой культуры студентов невозможно без тщательного анализа не только успехов, достигнутых на предшествующем этапе обучения, но и недочётов и упущений. Подробный анализ допущенных студентами ошибок и предложенные на его основе рекомендации позволяют внести необходимые коррективы в программу обучения русскому языку на основных факультетах российского вуза, оптимизировав тем самым весь образовательный процесс.

Ключевые слова и фразы: принцип преемственности, результаты тестирования, довузовский этап обучения, коммуникативная компетенция, выборочная проверка, монологическое высказывание, искажение смысла.

Для цитирования: Яркина, Л. П. Результаты тестирования уровня общего владения русским языком студентов-иностранцев по завершении довузовского этапа обучения / Л. П. Яркина, И. П. Маханькова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 95–100.

Об авторах:

Л. П. Яркина, кандидат филологических наук, доцент, профессор-методист кафедры русского языка Инженерной академии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов», ул. Орджоникидзе 3, Москва, 115419, Российская Федерация, e-mail: YarkinaLP@mail.ru;

И. П. Маханькова, доцент-методист кафедры русского языка Инженерной академии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов», ул. Орджоникидзе 3, Москва, 115419, Российская Федерация, e-mail: imakhankova@mail.ru.

Введение. Процесс овладения всеми видами деятельности в изучении иностранного языка базируется на соблюдении целого ряда методических принципов, в числе которых важнейшее место занимают принципы учёта уровня языковой подготовки учащихся и преемственности как необходимого компонента установления соотношений между новым и предыдущим этапами обучения. Каждый новый этап строится с опорой на уже существующий опыт, что облегчает адаптацию к новым условиям обучения. Исходя из того, что всякий процесс развития и усвоения нового предусматривает анализ уже сложившихся знаний, мы сочли необходимым проведение выборочной проверки уровня общего владения русским языком иностранных студентов, сформированного на довузовском этапе обучения (как

на подготовительном факультете, так и за его пределами).

Актуальность поставленной задачи. Следует отметить, что интерес к анализу студенческих ошибок, изучению причин их возникновения и механизмов их предотвращения не ослабевает среди исследователей-лингвистов и преподавателей-практиков. Достаточно упомянуть лишь некоторые работы, появившиеся в последнее время, например [2; 3; 6; 7; 9; 11]. Так, В.А. Варакина полагает, что для эффективной организации работы по предупреждению речевых ошибок необходимо знать их лингвистическую и психологическую природу. По мнению исследователя, основными причинами устойчивости и частотности речевых ошибок являются сложный строй русского языка, а также вли-

яние родного языка студентов [3, с. 63]. Кроме того, на основе анализа ошибок студентов вырабатываются рекомендации, которые позволили бы минимизировать их количество, заранее предупреждать их появление. Например, подчёркивается огромная роль устных изложений и сочинений для достижения этих целей. По мнению В.Г. Касаровой и О.А. Ежовкиной, «работа над передачей чужого, образцового в смысле грамотности, выразительности, точности, текста способствует усвоению языковых норм, активизируя этот процесс» [6, с. 40]. Исследователи также утверждают, что студент сможет правильно ориентироваться в языковых явлениях благодаря наличию теоретических лингвистических знаний, если будет усилена их практическая направленность [там же, с. 39]

Нельзя не согласиться с Н.В. Кондрашовой, полагающей, что «при правильной организации коррекция ошибок может внести существенный вклад в оптимизацию языкового образования» [7, с. 27].

Цели тестирования и условия его проведения. В тестировании приняли участие 57 студентов 1 курса Инженерной академии и факультета физико-математических и естественных наук РУДН. Анализ результатов тестирования проводился без учёта национальной принадлежности и индивидуальных психологических особенностей учащихся. Целью тестирования являлось выявление степени сформированности коммуникативной компетенции, необходимой для обучения в высшем учебном заведении на русском языке. Как известно, в соответствии с Приказом Минобрнауки России [8] лица, желающие получить высшее образование в вузах России, должны освоить, помимо языка будущей специальности, русский язык в объёме, соответствующем первому уровню общего владения (ТРКИ-1/B1). «Этот уровень обеспечивает необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды» [5, с. 4]. Минимальные обязательные требования к владению включают, в частности, умения «*читать небольшие тексты из газет, журналов, книг; понимать общее содержание прочитанного, отдельные детали, выводы и оценки автора; писать текст из 20 предложений на одну из предложенных тем; формулировать собственное высказывание на базе прочитанного текста социально-культурного характера; использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний*» [1; 12]. С учётом этих требований были составлены контрольные материалы. Контроль осуществлялся в письменной форме, что позволило за короткое время протестировать большое число учащихся одновре-

менно, а также обеспечить единство требований. Предпочтение письменной форме проверки было отдано ещё и потому, что письменные работы легче анализировать, чем устные ответы, хотя, разумеется, возможности данной формы контроля ограничены, вследствие чего тестирование носило выборочный характер. В ходе тестирования **проверялись**:

- умение читать текст информационного характера повествовательного или описательного типа, понимать общее содержание, отдельные детали, выводы и оценки;
- умение анализировать композиционно-содержательную структуру текста, выделять смысловые части и озаглавливать их разными способами (в виде номинативных предложений или вопросов);
- умение извлекать нужную информацию и репродуцировать её, используя синонимические средства выражения;
- умение создавать монологическое произведение на заданную тему с опорой на прочитанный текст (не менее 100 слов или 10–15 предложений) с использованием предложенного лексического материала;
- владение грамматическими и лексическими навыками оформления высказывания.

Тест, разработанный в двух вариантах и рассчитанный на 90 мин, включал журнальный текст публицистического характера (объёмом 1800 знаков с пробелами), адаптированный в соответствии с поставленной задачей и содержащий приблизительно 7% незнакомой лексики, а также тестовые задания закрытого и открытого типа разной степени сложности. Так, студентам после прочтения текста предлагалось: 1) расставить смысловые отрезки с заголовками в номинативной форме в соответствии с порядком их следования в тексте, а также преобразовать номинативные заголовочные конструкции в вопросительные предложения. (Например: *Характерные черты неудачников. → Каковы характерные черты неудачников?*)

Результаты тестирования

1. Первая часть задания была правильно выполнена абсолютным большинством тестируемых (55 чел. из 57). Со второй частью задания без ошибок и в полном объёме справились лишь 6 студентов; больше половины испытуемых (31 студент) выполнили задание частично и с ошибками, остальные 20 студентов задание проигнорировали (возможно, не поняв формулировку).

2. Следующие несколько заданий закрытого типа, направленных на проверку понимания содержа-

ния текста, предусматривали выбор правильного ответа из нескольких вариантов, предложенных для завершения предложения. При этом отсутствовали задания, для выполнения которых было достаточно просто найти информацию, представленную в тексте эксплицитно; для успеха требовался предварительный анализ фрагмента текста и умение на этой основе сделать правильный вывод. Кроме того, одно из заданий имело целью проверку уровня страноведческой подготовки учащихся (*Екатеринбург находится... 1) на Урале; 2) в Сибири; 3) на Дальнем Востоке*; надо отметить, что имплицитно выраженная подсказка в тексте всё-таки имелась, но чтобы её заметить, требовалось внимательное прочтение текста и хорошее знание словообразовательных моделей (*Урал – уральские сельскохозяйственные культуры*).

У большинства студентов (48) эти задания не вызвали затруднений; остальные допустили по 1–2 ошибки (на 8 ответов).

3. В следующей группе заданий, также проверяющих понимание содержания текста, требовалось найти информацию, которая в тексте отсутствует. Ошибочных ответов в этой группе оказалось значительно больше (отлично справились лишь 12 студентов; многие указали несколько вариантов, хотя во всех заданиях предполагался лишь один правильный ответ). Создалось впечатление, что неудачные ответы тестируемых вызваны отсутствием опыта выполнения подобных заданий.

4. Несколько заданий имели целью проверку умения выбрать правильное толкование (незнаемого) слова или выражения с опорой на контекст, причём достаточно широкий, например:

Жизнь потрепала Дамасена (главный персонаж текста) изрядно =

(а) *Жизнь Дамасена была очень несчастливой;*

(б) *В жизни Дамасена было много радости и удовольствий;*

(в) *В жизни Дамасена было много серьёзных трудностей и проблем.*

Тестируемые успешно справились с этими заданиями, лишь 8 студентов допустили ошибки.

5. Для проверки коммуникативной компетенции в области письменной речи студентам было предложено создать собственное монологическое высказывание на заданную тему («Почему мне нравится / не нравится Дамасен» или «Охарактеризуйте себя как везучего человека или неудачника») с опорой на прочитанный текст (не менее 100 слов или 10–15 предложений) с использованием предложенного лексического материала (оценочная лекси-

ка, поведенческие глаголы). Оценивались объём спродуцированного текста, его содержательно-композиционное построение, логичность изложения, связность и языковое оформление. К сожалению, тестируемые продемонстрировали в целом низкий уровень владения навыками письменной речевой деятельности. Полноценный текст, отвечающий всем необходимым требованиям, правда, с небольшим количеством грамматических ошибок некоммуникативного характера сумели создать лишь 3 студента из 57. 12 учащихся вообще не стали выполнять это задание, а 18 ограничились 1–2 фразами. В нескольких работах вместо связного высказывания обнаружились списанные из предложенного текста фрагменты без каких-либо комментариев и пояснений. Большинство «сочинений» представляли собой отдельные предложения, составленные с использованием заданных слов; при этом отсутствовали такие важные показатели текста, как целостность и связность. Типичной оказалась высокая плотность (частотность) лексико-грамматических ошибок (8 ошибок на 5 предложений из 4–5 слов.), что обусловлено, с одной стороны, влиянием родного языка на изучаемый, с другой – недостаточной сформированностью речевых и языковых навыков в процессе обучения. Процент словообразовательных и морфологических ошибок невелик. К ним относятся, главным образом, неправильное употребление предложно-падежных форм имени, системы времён глагола, видов глагола (*стать счастливым, приехать в России, мы будем привыкнуть, в каждом страну, для семья*), а также неоправданное «словотворчество» (*он жизнелюбил, однажды, предсуждали, скучается*). Также относительно мало встретилось ошибок, связанных с выбором лексем с учётом контекстного окружения и стилевой принадлежности. Такие ошибки, как известно, характерны для более продвинутого этапа обучения. Тем не менее, приведём несколько примеров: *Узнал пять языков, начал работать профессором (спортсменом) в школе* (вместо «учителем физкультуры»). *Мне понравился Дамасен, потому что у него была прикольная жизнь*.

Среди грамматических ошибок доминируют синтаксические, суть которых заключается в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений [10]. Таких ошибок не удалось избежать ни одному из учащихся. Частотны нарушения в управлении глаголов (*любить своей семье, знать пяти языки, помогать родину*), в использовании согласованных определений (*потерять своей деньги, жить в новую месте*), а также

устойчивых словосочетаний (*уверенный в себя*). Сложными для большинства испытуемых, к удивлению экзаменаторов, оказались глагольно-именные сочетания «вызывать уважение, восхищение», употребление которых в предложении приводило к серьёзным, нередко коммуникативно значимым ошибкам или полной бессмыслице, например:

Я вызываю уважение у Дамасена, потому что он жизнелюбивый и ответственный человек (субъект и объект поменялись местами);

Дамасен вызывает уважение государственно; Он очень вызывал уважение её (неправомерное использование обстоятельств образа действия);

Он вызывает уважение свою родину (для своей родины) (неправильное глагольное управление); Из этого знания языков вызывал его уважение в жизни (без комментариев).

К сожалению, в работах достаточно часто встречались:

- нарушения норм построения простых и сложных предложений:

Он был уважение; У него жизнелюбие его страна; Я понравился Дамасен; Дамасен был очень ответственно, как это человек закончил университет;

- несоблюдение правил употребления однородных членов:

Я восхищаюсь Дамасеном, потому что он знал 5 языков и хороший патриот; Он приехал в Россию и создавал семью;

- отсутствие согласования субъекта и предиката:

Для меня трудности обозначает стимул к действию; У него были хороших оценки.

Кроме того, к искажению смысла высказывания и существенному нарушению коммуникации приводил неправильный порядок слов: *Каждый человек не замечает эту возможность* (имеется в виду «Не каждый человек замечает эту возможность»). **Или:** *Неважно, ли улыбается удача* – вместо «Неважно, улыбается ли удача».

Серьёзные затруднения у тестируемых вызвало использование сложноподчинённых предложений как с местоименной, так и с союзной связью. Например: *В тексте говорится о жизни одного человека, который может быть любой из нас. Мы приехали в Россию с мечтами, которыми будем исполнять.*

Или: *Он уехал на Родину для того, чтобы поможет стране. Дамасен делал все возможное, чтобы его семья была спасать на войне и становиться радостным.*

При оценке работ на текстовом уровне броса-

ются в глаза обилие ошибок, связанных с нарушением законов логики мышления [4, с. 94–106] во время изложения материала, неувязки и искажения в построении причинно-следственных связей. Достаточно типичными оказались следующие виды алогизмов:

- необоснованность, нарушение принципа достаточного основания: *Этот текст мне нравится, потому что когда Дамасен был в России во время учёбы, он сомневался, что своими знаниями поможет стране. Или: Он вызывает восхищение, потому что во время войны у него нет денег, вещей;*
- некорректное употребление синтаксической конвергенции: *Дамасен вызывает уважение и решает уехать, чтобы работать на Родине;*
- противоречие: *Дамасен приехал в Россию, чтобы жить лучше. Он вызывает уважение, потому что любит свою Родину. (Руанду!) Или: Он привык к жизни в России и всегда думает, что для него это было делом чести, так как государство затратило на него средства;*
- нарушение закона тождества, несоответствие аргументов доказательства тезису: *Да, мне понравился этот текст. Прочитав первые 3 абзаца, он вызывает уважение у меня, потому что правительство Руанды дало ему направление в Россию на обучение. Или: Он вызывал уважение, потому что любил вернуться в Россию из родины;*
- вывод не соответствует верхнему контексту: *Он скучал, потому что был должен делать всё возможное, чтобы заботиться о своей семье. Я очень восхищаюсь поведением Дамасена.*

Таким образом, успешно выполнили тест 3 студента из 57; 39 студентов показали удовлетворительные результаты, 15 студентов с тестом не справились.

Выводы и рекомендации. Подводя итоги, можно констатировать, что иностранные студенты, переходя на основной этап обучения, неплохо справляются с тестовыми заданиями закрытого типа, однако испытывают существенные трудности в продуктивных видах речевой деятельности. Им предстоит немало поработать, чтобы научиться выражать свои мысли на иностранном языке. Помимо упражнений, нацеленных на коррекцию лексико-грамматических навыков, представляется целесо-

образным разработать специальную систему заданий, направленных на оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности учащихся, исходя из того, что универсальность человеческого мышления есть необходимое условие культуры и человеческого бытия в целом. В рамках современной образовательной парадигмы, нацеленной на раскрытие интеллектуального и творческого потенциала каждого учащегося, упражнения, направленные на воспроизведение готовых языковых единиц и мобилизующие память, должны играть второстепенную роль по отношению к упражнениям, выполнение которых требует высокой умственной активности и способности проводить несколько мыслительных операций. Роль стратегической программы построения учащимися собственных речевых произведений следует отнести тексту.

Подробное рассмотрение его логико-смысловой структуры позволит в дальнейшем осуществлять с ним самые разные операции: сокращение, обобщение, вычленение заданной информации, пересказ от имени персонажей, трансформацию из монолога в диалог и наоборот. Содержание текста должно быть интересно и актуально для молодых людей любой национальности и обязательно содержать какую-то проблему, вызывающую желание высказаться, поспорить, отстоять свою точку зрения, сравнить с ситуацией в своей стране, давать повод для размышлений и рассуждений. Изучаемый текст полезно дополнить информацией, где выражен иной взгляд на обсуждаемую проблему. Такой вариант подачи учебного материала позволяет активизировать аналитические возможности учащихся, развивать ассоциативное и логическое мышление.

Список литературы

1. Андрияшина, Н. П. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным / Н. П. Андрияшина, Г. А. Битехтина, Т. Е. Владимирова и др. – М. ; СПб. : Златоуст, 2011, 64 с.
2. Валова, Л. В. Лексические и грамматические зоны риска при изучении русского языка чешскими студентами / Л. В. Валова // Русский язык за рубежом. – 2014, № 2 (243). – С. 27–34.
3. Вараксина, В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения [Электронный ресурс] / В. А. Вараксина // Язык и текст. – 2014. – Том 1. – № 1. – С. 63–71. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/langpsy/2014/n1/67285.shtml> (дата обращения: 08.03.2018).
4. Гетманова, А. Д. Логика : учебник для педагогических учебных заведений / А. Д. Гетманова. – 6-е изд. – М. : Омега-Л ; Высшая школа, 2002. – 416 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 36 с.
6. Касарова В.Г., Ежовкина О.А. Пути предупреждения речевых ошибок иностранных учащихся / В. Г. Касарова, О. А. Ежовкина // Международное образование и сотрудничество : сб. научных трудов. – М., 2016. – С. 36–42.
7. Кондрашова, Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам / Н. В. Кондрашова // Научный диалог. – 2015. – № 7 (43). – С. 27–47.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» // 20 июня 2014 г. Российская газета. – Федеральный выпуск № 6408 (136).
9. Рагимгизы, С. Э. Х. Анализ орфографических и пунктуационных ошибок, допускаемых иранскими студентами, изучающими русский язык как иностранный / С. Э. Х. Рагимгизы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7–2 (18). – С. 190–193.
10. Русская грамматика : в 2 т. Т. II. Синтаксис / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; редкол. : д. филол. н. Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. – М. : Наука, 1980.
11. Сорокина, М. О. Изложение как метод преподавания на занятиях по РКИ (анализ ошибок в работах студентов) / М. О. Сорокина // Языки и литература в поликультурном пространстве. – 2017. – № 3. – С. 71–75.
12. Уровни владения русским языком [Электронный ресурс] // сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа : <http://www.russia.edu.ru/rus/levels/> (дата обращения: 04.05.2018).

Results of Testing the Level of Foreign Students' Communicative Competence Formed at the Pre-University Stage of Education

L.P. Yarkina¹

I.P. Makhankova¹

¹*RUDN University*

6 Mikloukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation

Received 16.03.2018

Abstract. The proposed article covers the examination of speech mistakes made by foreign students while testing the level of their communicative competence formed at the pre-university stage of education. A detailed analysis and recommendations based on it are given, which allows for making necessary adjustments to the program of teaching Russian at the main stage, thus optimizing the entire educational process.

Keywords: principle of continuity, test results, pre-university stage of study, communicative competence.

For citation: Yarkina L.P., Makhankova I.P. Results of Testing the Level of Foreign Students' Communicative Competence Formed at the Pre-University Stage of Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 95–100 (in Russ.).

About authors:

L.P. Yarkina, PhD (Philology), Associate Professor, Professor of the Russian Language Department of the Academy of Engineering of Peoples' Friendship University of Russia, 3 Ordzhonikidze Str., Moscow, 115419, Russian Federation, e-mail: YarkinaLP@mail.ru;

I.P. Makhankova, Associate Professor of the Russian Language Department of the Academy of Engineering of Peoples' Friendship University of Russia, 3 Ordzhonikidze Str., Moscow, 115419, Russian Federation, e-mail: imakhankova@mail.ru.

Анализ как метод исследования сущностных характеристик оценивания в подготовке учителя начальных классов

Наталия Леонидовна Бежанова¹

Татьяна Витовна Богуш¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 06.02.2018; после доработки 07.02.2018

Аннотация. В статье с помощью анализа, выбранного в качестве метода исследования, рассматривается актуальная проблема дидактики – педагогическое оценивание и аспекты подготовки учителя к данному виду деятельности.

Ключевые слова: исследование, анализ, педагогическое оценивание, оценка, учитель, начальная школа, учащиеся.

Для цитирования: Бежанова, Н. Л. Анализ как метод исследования сущностных характеристик оценивания в подготовке учителя начальных классов / Н. Л. Бежанова, Т. В. Богуш // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 101–106.

Об авторах:

Н. Л. Бежанова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного, начального и специального образования Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru;

Т. В. Богуш, аспирант, специалист по УМР кафедры дошкольного, начального и специального образования Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: talsi888@gmail.com.

Постановка проблемы. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», положениями Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы и Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года первоочередным заданием и необходимым условием становления современной системы образования является внедрение системно-деятельностного подхода, при котором осуществляется субъект-субъектный характер взаимодействия между участниками образовательного процесса. При этом смысл субъект-субъектных воздействий учителя должен быть направлен на переход от спонтанной активности к осмысленной учебной деятельности школьника, в которой предметом изменений должен стать сам ученик, субъект, осуществляющий эту деятельность. Современный подход к человеку как к источнику прогресса, абсолютной ценности, творцу обстоятельств своей жизнедеятельности заставляет иначе взглянуть на сущность педагогического процесса, подготовку будущего учителя, в том числе и

учителя начальных классов, к его организации и осуществлению.

Неотъемлемой частью подготовки учителя начальных классов к реализации педагогической деятельности является исследование. Знания, полученные в его результате, демонстрируют наличие познавательной деятельности, которая направлена на выдвижение и апробацию гипотез, объяснение закономерностей, процессов, фактов. Под педагогическим исследованием понимается «процесс и результат научной деятельности, направленные на поиск, отбор, переработку, анализ, создание, проектирование и подготовку результатов познавательной деятельности, благодаря которой можно выявить объективные закономерности обучения, воспитания и развития» [8, с. 124].

Одним из методов педагогического исследования является анализ. Анализ (от греч. *analysis* – разложение, расчленение) – «метод исследования, при котором целое педагогическое явление мысленно расчленяется на составные части, но при этом выделенная „часть“ осознаётся именно как

часть целого» [4, с. 76]. Цель педагогического анализа и состоит в определении отдельных частей как элементов сложного целого. В качестве объекта анализа педагогического исследования могут выступать сущностные характеристики оценивания учащихся начальной школы.

Цель статьи – проанализировать сущностные характеристики оценки в подготовке будущего учителя начальных классов.

Анализ проблемы. Проблема педагогической оценки знаний и умений школьников изучалась исследователями с различных точек зрения:

- изучены функции (контролирующие, обучающие, воспитывающие) оценки знаний и умений, требования к ним, методы контроля, виды их учёта (М.И. Зарецкий, И.Я. Лернер, Е.И. Петровский, С.И. Руневский, М.Н. Скаткин, В.П. Стрекозин и др.);
- систематизированы методики проведения графического, устного письменного и практического контроля знаний, итогового, тематического, индивидуального и фронтального опроса (И.И. Аргинская, А.Н. Казаков, А.Н. Матвеева, А.В. Полякова, В.Н. Рудницкая, И.П. Товпинец и др.);
- проанализированы психологические и педагогические условия воздействия на ученика оценки учителя, её влияние на формирование самооценки учащихся, интереса и отношения к учению (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак и др.);
- изучены вопросы значения оценки и отметки в качестве мотива и стимула учебной деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н.Т. Морозова, А.Б. Орлов, Л.С. Славина, Л.М. Фридман и др.);
- выделены вопросы роли оценки в учебном процессе (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.И. Липкина, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, В.С. Юркевич и др.). Авторы в основном придерживаются мнения, что оценка является специфическим видом активной и самостоятельной деятельности. Главная цель оценки – посредством стимулирования поддерживать деятельность младшего школьника;
- рассмотрены вопросы объективности оценки и отношения к ней ребёнка (А.И. Липкина, А.А. Рыбак, Г.А. Соболева, Е.А. Серебрякова и др.).

Система знаний и умений учащегося является одновременно предметом оценочной и учебно-познавательной деятельности. Результатом процесса

оценивания является оценка, которая может быть выражена знаком, определённой степенью эмоционального переживания, вербальной и невербальной отметкой и оценочным суждением (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина).

В.С. Кукушин предлагает рассмотреть педагогическое оценивание в рамках других проблем изучения (гностическая педагогическая деятельность, социальная перцепция и др.), а не как самостоятельный отдельный феномен учебного процесса [5].

Причиной того, что проблема оценивания изучается систематически и разносторонне отечественными и зарубежными педагогами, психологами, методистами (Д.Ж. Брунер, В. Джеймс, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Д.Н. Богоявленский, З.И. Калмыкова, В.С. Мермен, Н.Ф. Талызина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), является широкое применение оценки в учебном процессе, в том числе начальной школы.

Общепсихологическая модель деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), состоящая из компонентов: мотива, цели, планирования, переработки информации, решения, действия, проверки результата и коррекции действий – является приемлемой и для изучения оценочной деятельности.

Н.В. Кузьминой теоретически и эмпирически определён состав структурных компонентов оценочной деятельности: педагогическое взаимодействие субъекта и объекта, предмет совместной деятельности субъекта и объекта, цели обучения, педагогическая коммуникация, её средства [4]. Эта модель оценочной деятельности названа пятикомпонентной и получила своё развитие во многих исследованиях.

А.А. Реан, рассматривая оценочные умения, выделяет систему определённых знаний и навыков, которые предполагают автоматизацию оценивания с поэлементной осознанной регуляцией и определяются учёным в качестве новообразования учителя в оценочной деятельности. Однако А.А. Реан делает акцент на то, что помехой в педагогической деятельности являются стереотипы [8].

По мнению Б.Г. Ананьева, оценка может быть «фактом непосредственного руководства учеником» и условием его психологического развития, если он может определить собственные возможности и результаты учения [2]. Б.Г. Ананьевым выделены две функции педагогической оценки: ориентирующая (оценка в качестве уровня достижений школьников) и стимулирующая (оценка, побуждающая личность к изменению уровня притязаний по-

знавательной деятельности. Данная функция пре-
вращается в воспитательную).

Кроме того, учёный различает педагогическую
оценку по уровню обобщённости и способам оце-
ночного воздействия предъявления. Уровни обоб-
щённости оценки: парциальная – её исходная форма,
относится к конкретному знанию, умению, навыку
и выражается в словесной форме; фиксированная
отражена количественно в баллах; интегральная
определяет личностные изменения и поведение
школьника. Оценка по способу предъявления: пря-
мая – обращена непосредственно к оцениваемому
лицу; опосредованная осуществляется посредст-
вом третьего лица; по способу оценочной стимуля-
ции: неопределённая, прямая положительная, пря-
мая отрицательная или полное отсутствие оценки.
Наш анализ позволяет сделать вывод о необходи-
мости использования данной информации при мо-
делировании процесса подготовки учителя на-
чальных классов к оценочной деятельности.

Наше исследование предполагает выявить со-
ставляющие компоненты и сущность процесса
оценки знаний, также роль самостоятельного реше-
ния ученика в её создании. Процесс оценки знаний
исследовался В.М. Полонским. По мнению учёного
«оценка знаний – систематический процесс, кото-
рый состоит в определении степени соответствия
имеющихся знаний, умений, навыков предвари-
тельно планируемому» [7, с. 37]. В этом её сущность,
а составляющими компонентами являются: опре-
деление целей в обучении; выбор заданий, соответ-
ствующих их достижению; отметка или другой
способ выражения проверки результатов. Цель –
идеальная модель желаемого результата и явля-
ется исходным пунктом оценки знаний. Учёным
выделяются специальные и общие цели. Специаль-
ные включают в себя определение уровня усвоения
конкретного предмета, основных категорий и поня-
тий. Общие, или стратегические, определяют уро-
вень знаний обучения. При выборе заданий, которые
соответствовали бы планируемому целям, В.М. По-
лонский предлагает использовать вопросы: тради-
ционные (выборочные, конструктивные ответы) и
нетрадиционные (на основе полной свободы выбора
ответа). Выражение результатов проверки может
быть различным: качественной, количественной
оценкой и оценкой коллективных знаний. В.М. По-
лонский указывает ступени, которых может дости-
гать ученик по мере овладения знаниями: «1-я сту-
пень – знание (осуществление узнавания, запоми-
нания и воспроизведения информации); 2-я ступень –
понимание (знание, которое позволяет вступить в
коммуникацию и пользоваться имеющейся инфор-

мацией); 3-я ступень – применение (умение применять
информацию в новой ситуации без подсказки); 4-я
ступень – анализ (знание, позволяющее делить ин-
формацию на части и устанавливать взаимосвязь
между ними); 5-я ступень – синтез (знание, позволя-
ющее интегрировать (выделять) информацию из
разных источников и на этой основе создавать но-
вый образ); 6-я ступень – оценка (позволяет судить
о ценности какой-либо идеи, метода и т.п.)» [7,
с. 36]. В данном случае оценочная деятельность
ученика отсутствует, т.к. критерии соответствия
безальтернативно заданы извне. Вопрос о том, уме-
ет ли ученик самостоятельно выбирать критерии и
способы оценивания, остаётся открытым.

Изучая критерии оценки, можно сделать вывод,
что основным критерием, безусловно, является со-
ответствие результата обучения его целям. В педа-
гогической науке существует несколько подходов
к определению этого соответствия. Одним из са-
мых распространённых является подход, основан-
ный на требованиях к качеству знаний (М.И. За-
рецкий, И.Я. Лернер, И.Т. Огородников, Е.И. Пет-
ровский, М.Н. Скаткин). Чтобы оценить качество
знаний, В.М. Полонский выдвигает ряд показате-
лей: «полноту, глубину, оперативность, конкретность,
обобщённость, систематичность, системность, раз-
вёрнутость знаний» [7, с. 38]. Данный подход ха-
рактерен для традиционной концепции образования,
когда цель и критерии оценивания определяет учи-
тель. Более того, если цель – это определённый на-
бор знаний, то и результат (оценка) максимальным
будет лишь при 100% правильно выполненных за-
даний. При неполном выполнении заданий из мак-
симума вычитается соответствующее количество
знаний. Вычитательная оценка демонстрирует уче-
нику то, что он ещё не выучил, не предоставляет
право выбора задания, не учитывает индивидуаль-
ность ученика.

Определением последовательных уровней оце-
ночных умений усвоения знаний и умений, которые
возможно оценить, занимался В.П. Беспалько [3].
Автор выделяет четыре уровня, которые представ-
лены на рисунке 1.

Интересен подход Н.Ф. Талызиной. Автор пла-
нирует соответствие целей обучения и системы не-
зависимых характеристик. Согласно этому подходу,
постановка целей должна отражать: объём знаний
и умений с выявлением психической деятельности,
на основе которой они должны быть сформированы;
уровень и систему развития свойств личности, ко-
торая должна обладать определёнными знаниями
и умениями; систему изменений в её интеллекту-
альном и общем развитии [9].

Рисунок 1 – Уровни оценки усвоения знаний и умений школьников

Оценочная деятельность педагога в традиционной школе, как правило, направлена на стимули-

Таблица 1 – Сравнительные характеристики соответствия цели и результата оценивания

Автор	Характеристика оценки	Что оценивает?	Право выбора школьника. Развивающий эффект	Учет индивидуальности
–	Вычитательная оценка	«Пробелы» в ЗУН, соответствие нормативу	Не предоставляет право выбора. Не стимулирует развитие.	Не учитывает индивидуальности. Сравнивает учеников друг с другом и нормативом.
–	Накопительная оценка	Наличие ЗУН	Предоставляет право выбора ученику.	Учитывает индивидуальные особенности.
А. М. Кушнир	Оценка развития	Изменение состояния школьника	Стимулирует стремление к развитию.	Сравнивает ученика сегодняшнего с ним же вчерашним.
В. Ф. Шаталов	Динамическая оценка	Изменение состояния ученика	Стимулирует стремление к развитию.	Учитывает индивидуальность ученика.
Ш. А. Амонашвили	Содержательная оценка	Процесс преобразования самого себя	Предоставляет право выбора, стимулирует стремление к развитию.	Учитывает индивидуальные особенности. Сравнивает ученика сегодняшнего с ним же вчерашним.

рование учебно-познавательной деятельности ученика, а младший школьник зачастую под объектом оценки принимает собственные усилия, затраченные на решение учебно-познавательной задачи. Задача учителя начальных классов переключить внимание ученика от внешнего объекта к сущности учебной деятельности, в процессе которой происходит изменение и преобразование самого себя. На этом этапе педагог передаёт и формирует соответствующие эталоны и способы оперирования ими. По мере того как дети овладевают эталонами, учитель осуществляет помощь и коррекцию их учебной работе. В завершении ребёнок научится владеть способами оперирования эталонами и включать их в собственную учебную деятельность. На данном этапе ученик лишь знакомится с существующими, предложенными эталонами, соотносит предложенный образец с собственной деятельностью. Акцент на умение оценивать и корректировать заданные эталоны не ставится.

Далее осуществляется коллективная оценочная деятельность младших школьников, в процессе которой непосредственно создаётся эталон, уточняется и углубляется, принимается всеми детьми как норма; устанавливаются способы соотношения всеми учащимися одновременно результата с эталоном; вырабатываются нормы оценочных суждений; «...формируются положительно-критические отношения при оценке школьниками результатов учебного труда, вырабатываются личностные позиции, точки зрения, оценки; накапливается личностный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самооценки; образуется личностная установка внимательного отношения к критике, замечаниям товари-

щей; формируется готовность оценивать успехи и неудачи товарища с чувством сопереживания, без соперничества и зависти» [1, с. 74]. Выделяются необходимые приёмы, способствующие формированию коллективной оценочной деятельности младших школьников: «коллективный выбор эталона; коллективное определение, формирование эталонов; создание общественного мнения в классе; организация коллективной оценочной активности школьников» [1, с. 75]. В итоге коллективной оценочной деятельности, на наш взгляд, конкретная деятельность ученика приобретает для него особую учебную и личную ценность. По мнению Ш. А. Амонашвили, «опора в обучении только на оценку учителя» или коллектива учеников, т.е. «исключение из учебной деятельности личного оценочного компонента», мешает ученику быть самостоятельным в ней. Наличие личностного, самостоятельного оценочного компонента в учебной деятельности придаёт ей значимое, мотивирующее и корригирующее основание; «школьник находит источник своего стимулирования внутри своей учебной деятельности» [1, с. 79].

Выводы. Сравним различные подходы к педагогическому оцениванию школьников, которые глобальным образом отражают цель обучения как идеальную модель желаемого результата. Характеристику типов оценок представим в таблице 1.

Анализ в качестве метода исследования позволяет утверждать, что на современном этапе развития образования значимыми аспектами подготовки будущего учителя начальных классов к педагогическому оцениванию являются:

- отказ от традиционного подхода, в котором нет места самостоятельно избранной, приня-

той и осознанной учеником оценки;
· формирование умения будущего учителя начальных классов использовать в практической деятельности методики оценивания, которые позволяют развивать субъектную актив-

ность школьника;
· использование в педагогической работе учителя младших классов накопительной, динамической, содержательной, развивающей оценки.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Воспитание и развитие личности / Ш. А. Амонашвили. – М. : Свет, 2017. – Т. 10. – 288 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев // Академия педагогических наук СССР. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 187 с.
3. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
4. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.
5. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.
6. Кушнир, А. М. Зачем ребёнок приходит в школу / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 106–107.
7. Полонский, В. М. Чем больше, тем лучше? К оценке результатов научной деятельности / В. М. Полонский // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 35–39.
8. Реан, А. А. Педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
9. Талызина, Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития / Н. Ф. Талызина // Психология в вузе. – 2004. – № 1. – С. 30–50.
10. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – Донецк : Сталкер, 1998. – 396 с.

Analysis as a Research Method of Evaluation Essential Characteristics in a Primary School Teacher Preparation

N.L. Bezhanova¹

T.V. Bogush¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 06.02.2018; received in final form 07.02.2018

Abstract. In the article, using the analysis chosen as a research method, the current problem of didactics – pedagogical evaluation and aspects of the teacher’s preparation for this type of activity – is considered. The necessity of using analysis as a study in the process of preparing future primary school teachers is shown. A sources literature number on the knowledge and skills evaluation and evaluation importance questions and mark as a motive and stimulus of learning activity are consider, and questions of evaluation in the learning process are highlighted role.

Keywords: research, analysis, pedagogical evaluation, assessment, teacher, primary school, schoolchildren.

For citation: Bezhanova N.L., Bogush T.V. Analysis as a Research Method of Evaluation Essential Characteristics in a Primary School Teacher Preparation. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 101–106 (in Russ.).

About authors:

N.L. Bezhanova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru;

T.V. Bogush, Graduate Studentt of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: talsi888@gmail.com.

Критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений профессионально ориентированной иноязычной публичной речи студентов старших курсов технического вуза в условиях мультимедийного класса

Елена Алексеевна Браславская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 21.01.2018; после доработки 08.05.2018

Аннотация. В статье выделены и детально разработаны критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений профессионально ориентированной публичной речи студентов старших курсов технического вуза. Дано определение профессионально ориентированной иноязычной публичной речи. В качестве ведущих критериев рассматриваются структурированность текста презентации, раскрытие темы, использование профессиональной лексики, связность текста презентации, контактность, относительная языковая правильность, техника ведения послепрезентационной дискуссии.

Ключевые слова: публичная речь, критерии, технический вуз, профессионально ориентированный иностранный язык, презентация.

Для цитирования: Браславская, Е. А. Критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений профессионально ориентированной иноязычной публичной речи студентов старших курсов технического вуза в условиях мультимедийного класса / Е. А. Браславская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 107–112.

Об авторе: А. Е. Браславская, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института общественных наук и международных отношений федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: yakuste@rambler.ru.

Постановка проблемы. Современная ситуация на российском рынке труда диктует свои условия выпускникам вузов и ставит перед университетами сложную задачу – повышение качества высшего профессионального образования. Основным инструментом для реализации поставленной задачи выступают федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых чётко описаны требования к результатам освоения программ, кроме того, в ФГОС установлено требование к разработке фонда оценочных средств (ФОС). Е.С. Почеткова отмечает, что ФОС в образовательных стандартах третьего поколения были созданы как инструмент для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программы (ООП) [6, с. 17]. Безусловно, ФОС помогают решать важнейшие задачи профессионального образования:

- обеспечивают оценку качества компетенций, приобретённых выпускниками, – прежде всего, к концу срока обучения;

- обеспечивают возможность оценить уровень сформированности компетенций на определённых этапах обучения, при промежуточной аттестации;
- приближают систему контроля качества освоения обучающимися ООП к условиям их будущей профессиональной деятельности (при текущем контроле успеваемости, промежуточной аттестации, при проведении ИГА);
- обеспечивают экспертную оценку качества освоения обучающимися ООП [6, с. 18].

Однако не можем не согласиться с Н.Н. Кирилловой, что к этому вопросу нельзя подходить механически, догматично, нельзя воспринимать эти постулаты как истину в последней инстанции, так как во многих случаях можно говорить, с нашей точки зрения, лишь об относительных критериях оценки, а в определённых ситуациях невозможно избежать некоторой субъективности в оценке [3, с. 18]. В нашем исследовании ФОС будут использоваться на этапе текущего контроля для оценки уровня сфор-

Таблица 1 – Особенности профессионально ориентированной публичной речи на ИЯ и соответствующие им развиваемые презентационные умения

№	Особенности ПОПР	Формируемые ПУ
1	Обращённость к узкоспециализированным специалистам	умение использовать специальную профессиональную лексику
2	Использование компьютера	а) умение самостоятельно находить текстовую, графическую, аудио и видеоинформацию в сети Интернет; б) умение пользоваться всеми возможностями компьютера
3	Монологический и в то же время диалогический характер ПОПР на ИЯ	а) умение логично структурировать выступление на ИЯ; б) умение объединять его части и в) упрощать текст презентации; г) умение вести послепрезентационную дискуссию
4	Непосредственность и контактность общения	умение учитывать индивидуальные особенности слушателей, быстро реагировать на характер восприятия речи и степень внимания со стороны аудитории
5	Коммуникативная интенция и прагматическая цель выступления	а) умение информировать и убедить или аргументировать свою точку зрения; б) умение придерживаться общепринятого ритуала, протокола, этикета в соответствующей коммуникативной ситуации
6	Развёрнутость	умение полно и детально озвучить содержание выступления
7	Логичная последовательность мыслей	а) умение правильно без противоречий излагать материал; б) умение последовательно переходить от одного информационного блока к другому
8	Подготовленность и организованность	умение составить план выступления и написать в соответствии с ним речь
9	Произвольность	умение произвольно выбирать для передачи своих мыслей адекватные языковые формы

мированности общекультурной компетенции, под которой понимается способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Причём речь пойдёт только о части компетенции, а именно об устной речи на иностранном языке в условиях публичного профессионально ориентированного выступления.

Таким образом, **целью данной статьи** является разработка оптимальной системы критериев, которая бы позволила адекватно и без субъективной составляющей оценить устное публичное выступление на профессиональную тему на иностранном языке.

Изложение основного материала. Исследователями предпринималось немало попыток создания системы критериев оценки успешности публичного выступления [1; 2; 3; 4; 6], однако большая часть работ посвящена устному иноязычному выступлению студентов экономических специальностей [1; 2; 5; 6], отсутствуют работы, посвящённые иноязычной публичной речи студентов технических специальностей и тем более системе оценивания данного вида речи.

Так как мы работаем со студентами технического вуза, то иноязычная публичная речь приобре-

тает профессиональную направленность. Таким образом, под **профессионально ориентированной публичной речью (ПОПР) на иностранном языке (ИЯ)** мы понимаем *особый синтаксически связанный и логически оформленный устный вид текста на иностранном языке, в котором специалист выражает свои мысли и идеи, обращённые к аудитории, объединённой общей сферой деятельности, с целью информировать и убедить не только при помощи устного слова на иностранном языке, но и найденной аутентичной графической, визуальной или же аудиоинформации.*

Каждое публичное профессионально направленное выступление на иностранном языке имеет свои особенности, в соответствии с которыми можно назвать определённые презентационные умения (ПУ), под которыми понимаются умения, обеспечивающие эффективное воздействие на аудиторию, которые необходимо развивать у студентов технических вузов при обучении публичной речи на ИЯ. Данные особенности и соответствующие презентационные умения были нами детально разработаны и перечислены в таблице 1.

Умения и навыки говорения достаточно сложно оценить, поэтому оценивание такого вида речевой деятельности, как говорение имеет, безусловно,

субъективный характер. Таким образом, необходимо выявить критерии, которые помогут правильно и полно оценить уровень сформированности навыков и умений ПОПР студентов старших курсов технического вуза и тем самым устранить субъективность оценивания.

Попытки разработать критерии оценки устного публичного выступления предпринимают многие учёные и практикующие педагоги, но, на наш взгляд, все предлагаемые системы оценивания не являются исчерпывающими и требуют доработки.

Большая часть учёных в сфере ПОПР выделяют качественные и количественные критерии [1; 5]. Но мы полностью разделяем точку зрения Н.Л. Драб, что по таким критериям, как темп и объём высказывания, которые достаточно легко поддаются оценке и статистической обработке, невозможно оценить релевантность содержания выступления коммуникативному намерению, содержательность речи, последовательность изложения материала и логическую связь между составными частями презентации, потому оценку говорения необходимо связывать с осуществлением акта коммуникации, то есть критерием оценки монологической речи является успешное выполнение коммуникативного задания, во время которого используются необходимые неязыковые, языковые и речевые средства надлежащим образом [2].

Таким образом, в нашем исследовании мы не используем такие количественные критерии, как объём высказывания и скорость говорения, потому что главное в нашем исследовании – оценка реализации коммуникативного намерения, а объём высказывания студенты определяют сами в зависимости от целей презентации и времени, отведённого для неё. Скорость также не оценивается, потому что, как правило, все выступления для лучшего усвоения информации аудиторией читаются в медленном темпе.

Из всего вышесказанного мы пришли к выводу, что наиболее релевантными критериями оценки уровня сформированности навыков и умений ПОПР на ИЯ студентов старших курсов технического вуза должны быть следующие качественные критерии:

- 1) структурированность текста презентации;
- 2) раскрытие темы;
- 3) использование профессиональной лексики;
- 4) связность текста презентации;
- 5) контактность;
- 6) относительная языковая правильность;
- 7) техника ведения послепрезентационной дискуссии.

Первый критерий – *структурированность*.

Вслед за А.В. Олянич под **презентацией** мы понимаем *лингвокоммуникативное явление, выступающее как передача сформированного и структурированного информационного кластера партнёру по коммуникации в ходе коммуникации (взаимодействия) с целью воздействия на партнёра* [4, с. 201]. Из определения следует, что презентация имеет определённые структурные особенности. Она должна состоять из трёх частей: вступление, основная часть, выводы, причём каждая из частей может быть разбита ещё на несколько подчастей. Некоторые из этих подчастей можно упускать, менять местами, следовательно, отсутствие данных подчастей мы не можем рассматривать как ошибку. В соответствии с критерием *структурированность* студент может получить максимум 9 баллов, то есть 3 балла за наличие каждой из частей в презентации.

Следующий критерий, в соответствии с которым мы оцениваем уровень сформированности навыков ПОПР, это *раскрытие темы*, показателем которого является степень полноты раскрытия пунктов и подпунктов в тексте презентации (таблица 2).

Таблица 2 – Шкала оценивания по критерию раскрытия темы презентации

Количество баллов	Адекватность и полнота раскрытия темы презентации
10–8	Тема раскрыта полностью
7–4	Тема раскрыта достаточно полно
3–1	Тема раскрыта частично
0	Тема совсем не раскрыта

Далее следует критерий *использование профессиональной лексики*. Профессиональное соответствие определяется профессиональной адекватностью высказываний теме презентации. Согласно С. Fraas, в ней различаются профессиональные слова и термины. Профессиональное слово достигает статуса термина тогда, когда его значение можно определить дефиницией [7]. Терминам приписывается **чёткость, понятность, однозначность, определённость, эксплицитность, независимость от контекста**.

Насыщенность речи профессиональной лексикой оценивается максимум в 10 баллов. За правильное профессионально ориентированное выступление, лексика которого соответствует специальности, студент получает максимум 10 баллов. За каждую ошибку снимаются 2 балла.

Следующий критерий – *связность текста пре-*

Таблица 3 – Шкала оценивания по критерию связности текста презентации

Коэффициент	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Количество баллов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблица 4 – Шкала оценивания по критерию контактность

Паралингвистические и иные средства	Наличие (1/0)	Целесообразность (1/0)	Всего
Поза	1	1	2
Контакт глаз	1	1	2
Жесты	1	1	2
Мимика	1	1	2
Работа с мультимедийной доской	1	1	2
Всего:	5	5	10

зации. Под этим критерием мы понимаем эффективное использование средств межфразовой связи. Чрезвычайно важными для презентаций являются логические и плавные переходы от одного пункта презентации к другому, что позволяет слушателям следить за темой выступления, потому можно сказать, что мы имеем дело с логико-композиционным оформлением презентации.

Чтобы определить коэффициент связности текста презентации, общее количество предложений презентации делится на общее количество фраз, которые нарушают логико-композиционное оформление материала (таблица 3). Следуя работе Н.Л. Дроб, данный расчёт производится по следующей формуле:

$$K_{\text{л}} = x - x_1/x,$$

где $K_{\text{л}}$ – логико-композиционное оформление презентации;

x – общее количество фраз в презентации;

x_1 – общее количество фраз в презентации, которые нарушают логико-композиционное оформление материала [2, с. 126].

Критерий «контактность» предусматривает использование, прежде всего, паралингвистических средств общения. Выделены такие стандартные невербальные средства для обучения ПОПР на ИЯ: поза, контакт глаз, жесты и мимика. Тем не менее мы считаем необходимым для данного критерия ввести ещё один параметр, который не является паралингвистическим средством общения, однако в нашем исследовании является очень важным, – это работа с мультимедийной доской. Данный параметр помогает нам следить за тем, как сту-

денты ссылаются на наглядные средства (например, схема, рисунок, видео и т.п.) и как они вообще ссылаются на материал, который они представляют в своём выступлении. Вместе с Ю.С. Авсюкевич мы считаем правильным оценивать перечисленные средства общения с позиции их наличия и целесообразности использования (таблица 4).

Следующий критерий – *относительная языковая правильность*. Фонетическая, лексическая и грамматическая правильность иноязычного говорения студентов технического вуза не может и не должна оцениваться по стандартам говорения носителей языка или студентов языковых вузов. Вопрос относительной правильности говорения связан с природой ошибок студентов и разной степенью их значимости [8, с. 19–25]. Таким образом, по данному критерию учитываются только те ошибки, которые препятствуют правильному пониманию высказываний говорящего, то есть существенно мешают успешной реализации коммуникативного намерения студентов, однако принимается во внимание явление самокоррекции.

Для определения относительной языковой правильности подсчитывается соотношение количества фонетических и лексико-грамматических ошибок, которые нарушают коммуникативный процесс, на каждые 10 предложений презентации, причём если ошибка была исправлена именно говорящим, то она не считается за ошибку (таблица 5).

Последний качественный критерий – *техника ведения послепрезентационной дискуссии*. Во время дискуссии студент должен адекватно реагировать на задаваемые вопросы и отвечать на них

Таблица 5 – Шкала оценивания по критерию относительной языковой правильности

Коэффициент	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Количество баллов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблица 6 – Шкала оценивания по критерию техники ведения послепрезентационной дискуссии

Количество баллов	Степень владения техникой ведения послепрезентационной дискуссии
10–6	Отличное владение техникой ведения послепрезентационной дискуссии (студент адекватно реагирует и отвечает на все вопросы; в случае если студент не знает ответ на вопрос, он чётко указывает на то, что не может дать ответ на поставленный вопрос, и аргументирует, почему он не может этого сделать)
5–1	Хорошее владение техникой ведения послепрезентационной дискуссии (студент не может чётко дать ответ на вопрос, но пытается подключить имеющиеся знания, чтобы логическим путём найти на него ответ; в случае если студент не знает ответ на вопрос, он чётко указывает на то, что не может дать ответ на поставленный вопрос, при этом допускается, чтобы студент не аргументировал, почему он не может этого сделать)
0	Неудовлетворительное владение техникой ведения послепрезентационной дискуссии (студент не может дать ответ на вопрос, никак не выражает это и не аргументирует, почему он не может этого сделать)

или в случае, когда студент не знает ответа на вопрос, он чётко об этом говорит и может аргументировать, почему он не может ответить. Данный факт показывает, что студент понял вопрос, но у него нет достаточно знаний в той или иной области науки, то есть акт коммуникации состоялся, и данный акт может быть оценён. Распределение баллов не зависит от количества вопросов, оценивается только то, как студент реагирует и отвечает на вопросы, то есть в какой мере он владеет техникой ведения послепрезентационной дискуссии (таблица 6).

Все описанные выше критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений ПОПР на ИЯ студентов старших курсов технического вуза представлены в сводной таблице 7.

Таким образом, за каждый качественный критерий студент максимально может получить от 9 до 10 баллов, наибольшая суммарная оценка по всем критериям – 69 баллов, при этом 69–55 баллов соответствует отметке «отлично», 54–44 баллов – «хорошо», 43–35 баллов – «удовлетворительно» и 34–0 баллов – «неудовлетворительно». Подсчёт на-

Таблица 7 – Шкала оценивания уровня сформированности навыков и умений профессионально ориентированной публичной речи на ИЯ студентов старших курсов технического вуза

Критерии	Показатели	Максимальное количество баллов
1. Структурированность текста презентации	- соответствие структуре презентации (вступление, основная часть, выводы)	9
2. Раскрытие темы	- соответствие содержания выступления теме презентации	10
3. Использование профессиональной лексики	- профессионально адекватное теме презентации высказывание; - соответствие профессиональной лексики и терминологии	10
4. Связность текста презентации	- логическое построение текста; - логические связки и переходы между частями выступления	10
5. Контактность	- наличие и целесообразность; - паралингвистических средств общения (поза, контакт глаз, жесты, мимика); - работа с мультимедийной доской	10
6. Относительная языковая правильность	- лексически-грамматическая и фонетическая правильность оформления презентации (подсчитываются только ошибки, которые мешают процессу коммуникации)	10
7. Техника ведения послепрезентационной дискуссии	- адекватная реакция и ответ на задаваемые вопросы; - чёткое объяснение студента, что он не может дать ответ на поставленный вопрос, и аргументация, почему он не может этого сделать	10
Итого:		69

бранных баллов позволяет объективно оценить выступление студента.

Выводы. Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- 1) критериальный подход в оценивании устной профессионально ориентированной иноязычной речи студента помогает максимально снять субъективную составляющую;

- 2) система критериев обеспечивает качественную оценку иноязычной профессионально ориентированной публичной речи;

- 3) система критериев оценки устного публичного выступления на иностранном языке универсальна и проста в обращении, поэтому её может использовать как преподаватель, так и студент при взаимопроверке.

Список литературы

1. Авсюкевич, Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Авсюкевич Юлія Сергіївна. – Київ : КНЛУ, 2009. – 21 с.
2. Драб, Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого міологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Драб Наталя Леонідівна. – Київ : КНЛУ, 2005. – 201 с.
3. Кириллова, Н. Н. К вопросу о критериях оценки устного публичного выступления в рамках учебной ситуации / Н. Н. Кириллова // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – Нижний Новгород : НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – 2016. – № 1. – С. 17–24
4. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : монография / А. В. Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004. – 507 с.
5. Попова, О. Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Попова Екатерина Владимировна. – Пятигорск, 2005. – 20 с.
6. Почеткова, Е. С. Оценка качества подготовки выпускников через создание фондов оценочных средств по выпускной квалификационной работе (опыт ФИПЭ ФСИН России) / Е. С. Почеткова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – М. : Объединенная редакция ФСИН России. – 2014. – № 7 (146). – С. 17–22.
7. Fraas, C. Lexikalisch-semantiche Eigenschaften von Fachsprachen / C. Fraas // Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin : de Gruyter, 1998. – P. 428–438.
8. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – 2-nd edition. – Cambridge : University Press. – 2001. – 270 p.

Assessment Criteria of Skills and Abilities of Public Speech for Specific Purposes of Senior Courses Students at Technical Institute of Higher Education in Multimedia Classroom

E.A. Braslavskaya

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 21.01.2018; received in final form 08.05.2018

Abstract. The article deals with the assessment criteria of skills and abilities of public speech for specific purposes of senior courses students at technical institute of higher education. The definition of the foreign public speech for specific purposes is given. The leading criteria are the structure of presentation, the developing of a theme, the use of the vocabulary for specific purposes, the coherence of the presentation, the in-touch capabilities, the relative language accuracy, the afterpresentation discussion technique.

Keywords: public speech, criteria, technical institute of higher education, foreign language for specific purposes, presentation.

For citation: Braslavskaya T.A. Assessment Criteria of Skills and Abilities of Public Speech for Specific Purposes of Senior Courses Students at Technical Institute of Higher Education in Multimedia Classroom. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 107–112 (in Russ.).

About author: E.A. Braslavskaya, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department of the Institute of Social Sciences and Foreign Affairs of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: yakuste@rambler.ru.

УДК 378.1

О ценностях в основе мультикультурной образовательной среды профессиональной подготовки будущего специалиста

Дмитрий Викторович Еныгин¹Наталия Юрьевна Фоминых¹Анастасия Вадимовна Бубенчикова¹

¹ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»
Стремянный пер. 36, Москва, 117997, Российская Федерация

Статья поступила 12.04.2018

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современной профессиональной педагогики – особенностям развития мультикультурных умений будущих специалистов в мультикультурной образовательной среде.

Авторы при помощи метода контент-анализа конкретизируют понятие мультикультурной образовательной среды; описывают историю формирования понятия “ценность”; определяют и описывают ключевые ценности, которые находятся в основе функционирования мультикультурной образовательной среды.

Особую значимость имеют ряд ценностей, являющихся новаторскими по своей природе и ключевыми в аспекте профессиональной подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: мультикультурное образование, мультикультурная образовательная среда, профессиональная подготовка будущего специалиста

Для цитирования: Еныгин, Д. В. О ценностях в основе мультикультурной образовательной среды профессиональной подготовки будущего специалиста / Д. В. Еныгин, Н. Ю. Фоминых, А. В. Бубенчикова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 113–116.

Об авторах:

Д. В. Еныгин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, e-mail: yenygen@gmail.com;

Н. Ю. Фоминых, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, e-mail: shvidko72@rambler.ru;

А. В. Бубенчикова, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, e-mail: shvidko91@rambler.ru.

Постановка проблемы. В современном мире всё больший акцент ставится на необходимости межличностного сотрудничества. Принимая во внимание глобализационные процессы, происходящие в нашем обществе, мы считаем актуальным изучение основ межличностного интеркультурного общения и обучение им. Особую важность этот вопрос приобретает в свете профессиональной подготовки будущего специалиста, так как продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие – это залог успеха современного человека. Естественно, обучить основам данного типа коммуникации невозможно искусственно, без погружения в реальную мультикультурную образовательную среду, под которой мы понимаем актуальный иерархический пространственно-временной континуум, в котором нелинейным способом взаимодействуют различные

этнические и мировые педагогические явления, культурные традиции и образовательные практики с целью всестороннего планетарного (глобального) становления и развития современной личности на позициях толерантности, взаимного интереса, уважения и эмпатии.

Исходя из этого данный тип среды базируется на ряде ценностей, рассмотрению которых и посвящена данная статья.

Цель статьи – рассмотреть базовые ценности профессиональной подготовки будущего специалиста в мультикультурной образовательной среде.

Изложение основного материала. Для начала определимся с сущностью понятия “ценность”. Разные учёные понимают данный концепт по-разному. В целом отметим, что изучением теории ценностей занимается отдельная наука, именуемая аксио-

логией. В древнем мире понятие ценности не выделялось, а считалось частью понятия «бытие». Первыми, кто начал говорить о природе ценностей, были древние мыслители Сократ, Платон и Аристотель, которые в своих трудах размышляли о базовых категориях блага и справедливости в обществе. В разные исторические эпохи сами ценности были разными (например, в Средние века они были связаны с религией, во время Возрождения – с гуманизмом и т.д.). Первым понятие ценности в привычном смысле употребил И. Кант, который понимал под ними идеалы или цели, значимые для личности. Эту точку зрения разделяет и большинство других учёных, нам особенно импонирует в научном смысле определение М. Вебера, который видел в этом понятии набор норм, имеющих особую значимость для социального субъекта. Мы полностью разделяем данное понимание и ориентируемся на него в процессе характеристики базовых ценностей, лежащих в основе мультикультурной образовательной среды, к рассмотрению которых и перейдём далее [1].

Теоретический анализ официальных документов и наблюдения за практикой работы в мультикультурной среде, а также метод обобщения и абстрагирования позволяют выделить такие ценности указанного явления:

- толерантность;
- уважение;
- эмпатия;
- ценность и важность каждого отдельного народа и отказ от культурной стереотипизации;
- свобода самовыражения;
- независимость;
- престижность межкультурного взаимодействия;
- общение в стиле win-win.

Рассмотрим каждую из указанных ценностей.

Характеризуя толерантность как ценностную категорию, отметим, что данное понятие также прошло длительный путь своей эволюции. Мы разделяем мнение А. Потапенко о том, что это динамично развивающееся качество индивида, которому присуще терпимое отношение к представителям других этносов, их традициям и обычаям, поступкам, что позволяет не причинять вред физическому и психическому здоровью окружающих, а также избегать конфликтов или выходить из них конструктивным способом без потери собственной этнической индивидуальности [4]. Это определение наиболее полно отражает основные задачи мультикультурной образовательной среды, которая направлена в первую очередь на формирование умений стабильного

взаимодействия и терпимости к проявлениям других людей – представителей как своей, так и иных культур. Мы поддерживаем автора в том, что главное – это сохранение физического и психологического здоровья окружающих как главная цель развития мультикультурного общества, и именно этот базовый концепт следует сформировать у студентов в ходе различных мероприятий по воспитанию их толерантности (полезными формами работы для формирования толерантности как ценности станут дебаты, дискуссионные клубы, тренинги межэтнической толерантности) [7; 11].

Из этого вытекает и суть уважения как ценности мультикультурной образовательной среды. Отметим, что уважение к представителям других культур в полной мере будет возможным при наличии уважения к своей культуре и к себе (причём не только как к представителю данного народа, но и в целом как к личности – ведь если личность ненавидит себя, ни о каком уважении к другому вне зависимости от культурной принадлежности не может быть и речи) [3]. Ещё Ф. Достоевский указывал: чтобы стать поистине русским, надо перестать презирать свой народ, и именно это следует поместить в основу организации работы по воспитанию межкультурного уважения. Особую актуальность это имеет для профессиональной подготовки будущего специалиста, так как взаимное уважение в коллективе к коллегам, руководству и партнёрам является также основой не только успеха отдельного сотрудника, но и компании в целом.

Перейдём к описанию эмпатии как ценности мультикультурной образовательной среды. Это качество является крайне актуальным не только для профессиональной педагогики, но и в целом для развития личности человека как индивида. Эмпатию интерпретируют как осознанное понимание внутреннего состояния окружающих людей. В свою очередь, при межкультурном взаимодействии задача усложняется ещё и тем, что внутренние эмоциональные черты у разных этносов являются разными. Следовательно, в ходе профессиональной подготовки будущего специалиста необходимо особое внимание уделить формам работы, направленным на ознакомление с базовыми проявлениями представителей различных культур и с их интерпретациями, с целью подготовки студента к возможным ситуациям в ходе осуществления своих функций в будущем. Также нужно внедрить ряд тренингов по развитию эмпатии в целом, что отразится на повышении продуктивности межличностного взаимодействия [2; 8; 9].

Развивая понимание важности каждого отдель-

ного народа с целью отказа от культурных стереотипов, необходимо учесть, что указанные предубеждения формируются с детства и поддаются коррекции в разной степени. Очень ярко данный факт иллюстрируется словами Альберта Эйнштейна о том, что в современном мире легче разбить атом, чем отказаться от предрассудков. Отметим, что стереотипы на данный момент развития науки считаются элементами так называемого массового бессознательного мнения и имеют ряд подвидов (клише, суеверия, заблуждения и т.д.). В ходе занятий следует постоянно постулировать для студентов то, что их убеждения о каких-либо народах и их национальных чертах должны быть подвержены тщательному анализу, так как многие стереотипы обусловлены рядом исторических факторов, но в реальности ситуация приобрела уже совершенно иной характер. Главная цель различных форм работы по воспитанию данной ценности – развитие глобального, планетарного мышления будущего специалиста не только как представителя своей страны, но и как гражданина мира. Во время занятий следует развивать синкретическое мышление у студентов, развивая его пластичность в категоризации событий только лишь в рамках дуальной концепции «добро-зло», необходимо рассматривать мир как многомерный конструкт в единстве и уникальности всех его проявлений в целом и в аспекте межкультурного взаимодействия в частности [5].

Следующими ценностями, которым стоит также уделить должное внимание, являются независимость и свобода самовыражения. Это базовые ценности жизнедеятельности любого человека. Мы, несомненно, можем отметить, что на современном этапе развития нашего общества налицо положительные изменения в подходах к формированию данных явлений [10]. В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста следует регулярно акцентировать его внимание на принятии проявлений других культур и на позволении их представителям быть такими, какие они есть, без необходимости менять их, а также на выигрышности позиции поиска возможностей взаимодействия вместо межкультурного неприятия, которое явно вредит успеху совместного дела [13].

Исходя из этого следует выделить как ценность и престижность межкультурного взаимодействия,

что предполагает формирование умения видеть возможности в профессиональном развитии за счёт выгоды продуктивного взаимоотношения с представителями других культур. Здесь необходимо рассмотреть в качестве кейсов стратегии ряда успешных компаний ввиду большого количества случаев существенного роста компаний за счёт выхода на международный уровень и мультинациональных слияний (например, траектория развития брендов компании Unilever).

Последние несколько ценностей связаны общим понятием общения в стиле стратегии “win-win”, которое вошло в отечественный теоретический обиход совсем недавно. Данный феномен пришёл из мира западного бизнеса, и отцом указанной стратегии считают С. Кови [12]. Суть данной идеи в том, что любое взаимодействие может происходить в рамках нескольких векторов:

- проиграл-проиграл (когда обе стороны коммуникации не получили положительного результата в итоге для себя);
- выиграл-проиграл (когда одна из сторон получила после общения преимущество путём притеснения оппонента);
- выиграл-выиграл (когда обе стороны взаимодействия вышли из него, получив положительный результат для себя).

Ни для кого не секрет, что есть культуры, в которых вторая позиция выступает в роли самоцели, но в дальнейшем это всё равно не приносит положительных плодов [6]. Следовательно, в ходе профессиональной подготовки необходимо постоянно делать акцент на последней стратегии как самой выгодной для обеих сторон акта коммуникации не только в профессиональном, но и в общечеловеческом смысле.

Выводы. Таким образом, можно убедиться в том, что подготовка будущего специалиста к работе в текущих условиях предполагает погружение в мультикультурную образовательную среду, к базовым ценностям которой относят толерантность и уважение по отношению к себе и представителям других культур; межэтническую эмпатию; ценность и важность каждого отдельного народа и отказ от культурной стереотипизации; свободу самовыражения и независимость; престижность межкультурного взаимодействия и общение в стиле win-win.

Список литературы

1. Вебер, М. В. Избранные произведения / М. В. Вебер ; пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
2. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 1. – С. 24–28.

3. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №. 4. – С. 15–26.
4. Потапенко, А. В. Межэтническая толерантность как социальная ценность [Электронный ресурс] / А. В. Потапенко // Концепт. – 2016. – Т. 27. – С. 57–65. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/56449.htm> (дата обращения: 17.05.2018).
5. Уфимцева, Н. В. Этнические и культурные стереотипы: кросс-культурное исследование / Н. В. Уфимцева // Известия Академии наук (РАН). Серия: Литература и язык. – 1995. – Т. 54. – № 3. – С. 55–62.
6. Шабанова, М. А. Социология свободы: трансформирующееся общество : монография / М. А. Шабанова ; под ред. Т. И. Заславской. – М. : Московский общественный научный фонд, 2000. – С. 268–282.
7. Apel, K. O. Plurality of the Good? The Problem of Affirmative Tolerance in a Multicultural Society from an Ethical Point of View / K. O. Apel // Ratio Juris. – 1997. – Т. 10. – № 2. – С. 199–212.
8. Davis, M. H. Empathy: A Social Psychological Approach / M. H. Davis. – Routledge, 2018. – 578 p.
9. Dolby, N. Rethinking Multicultural Education for the Next Generation: The New Empathy and Social Justice. – Routledge : Taylor & Francis Group, 1997. – 208 p.
10. Lee, Y. T. E. Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences / Y. T. E. Lee, L. J. Jussim & C. R. McCauley. – Washington : American Psychological Association. – 1995. – 411 p.
11. Nieto, S. Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education / S. Nieto // Multicultural Education. – 1994. – Vol. 1. – No. 4. – P. 19–27.
12. Covey, S. R. The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change / S. R. Covey. – Texas : Simon and Schuster. – 2013. – 729 p.
13. Stephan, W. Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools / W. Stephan. – Garns : Teachers College Press. – 2001. – 212 p.

About Values Based on the Multi-Cultural Educational Environment of Professional Training of the Future Specialist

D.V. Enygin¹

N.Yu. Fominykh¹

A.V. Bubenchikova¹

¹*Plekhanov Russian University of Economics
36 Stremyanni Al., Moscow, 117997, Russian Federation*

Received 12.04.2018

Abstract. The article is devoted to one of the actual problems of modern professional pedagogy - the peculiarities of the development of multicultural skills of future specialists in a multicultural educational environment.

The author, using the method of content analysis, concretizes the concept of a multicultural educational environment; describes the history of the formation of the concept of “value”; defines and describes the key values that underlie the functioning of the multicultural educational environment.

A number of values that are innovative in nature and key in the aspect of professional training of a modern specialist deserve particular importance.

Keywords: multicultural education, multicultural educational environment, professional training of a future specialist.

For citation: Enygin D.V., Fominykh N.Yu., Bubenchikova A.V. About Values Based on the Multi-Cultural Educational Environment of Professional Training of the Future Specialist. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 113–116 (in Russ.).

About the authors:

D.V. Enygin, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Foreign Languages No. 1 of Center for Humanitarian Training of PRUE, e-mail: enyngen@gmail.com;

N.Yu. Fominykh, Doctor of Science (Pedagogics), Professor of the Department of Foreign Languages No. 1 of Center for Humanitarian Training of PRUE, e-mail: shvidko72@rambler.ru;

A.V. Bubenchikova Senior Lecturer of Foreign Languages Department No. 1 of Center for Humanitarian Training of PRUE, e-mail: shvidko91@rambler.ru.

Севастопольские уездное и приходское училища во второй четверти XIX века

Виталий Васильевич Коваленко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 12.03.2018

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о создании и деятельности в Севастополе первых учебных заведений, относящихся к ведению Министерства народного просвещения – уездного и приходского училищ, приводятся имена руководителей и педагогов, работавших в этих учебных заведениях в первые десятилетия их существования.

Ключевые слова: Алексей Самуилович Грейг, Севастополь, Крымская война, уездное училище, приходское училище, Илья Иванович Морозов, Константин Иванович Николаев, Константин Ильич Кази, Павел Иванович Папалекса, Пётр Андреевич Волохов, Никифор Иванович Закревский.

Для цитирования: Коваленко, В. В. Севастопольские уездное и приходское училища во второй четверти XIX века / В. В. Коваленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 117–125.

Об авторе: В. В. Коваленко, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Истории» Института истории и международных отношений федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: cowalenco.vitalij@yandex.ru.

Постановка проблемы. Появление первых казённых учебных заведений в Севастополе связано с именем Главного командира Черноморского флота и портов Чёрного моря адмирала Алексея Самуиловича Грейга. По его инициативе в городе были созданы Флотское училище юнгов и Училище для дочерей нижних морских служащих [10]. Предназначались они для детей нижних чинов и относились соответственно к Морскому министерству и благотворительному Ведомству учреждений императрицы Марии.

Кроме нижних чинов и членов их семей, в Севастополе во второй половине 20-х годов XIX века проживало значительное число гражданских лиц, принадлежащих к дворянскому, купеческому, мещанскому сословиям и разночинцам. Дети их могли получить начальное образование либо занимаясь с родителями и частными учителями, либо в учебных заведениях других городов. С началом правления Александра I в Российской империи началось формирование государственной системы народного образования. Согласно Уставу учебных заведений, подведомых университетам, Высочайше утверждённому 5 ноября 1804 года, она включала четыре типа учебных заведений – приходское училище, уездное училище, гимназию, университет [22, с. 626].

Севастополь, город с наибольшей в то время в Крыму численностью населения, формально не

имел права на создание учебных заведений даже низшего уровня. Выведенный из-под гражданского управления, он согласно указу Александра I о разделение Новороссийской губернии от 8 октября 1802 года относился к числу городов, «уездов не имеющих», равно как Бахчисарай, Карасубазар, Керчь и Еникале [16, с. 290]. Открытие уездного и приходского училищ в Севастополе стало возможным благодаря настойчивости адмирала Алексея Самуиловича Грейга и поддержке его усилий со стороны граждан города. История открытия и первых десятилетий деятельности этих учебных заведений является предметом данного исследования.

Цель статьи – проанализировать документы, относящиеся к созданию и деятельности уездного и приходских училищ в Севастополе со времени их открытия до Крымской войны, на основании архивных документов и других источников установить руководящий и преподавательский состав этих учебных заведений, охарактеризовать особенности учебного процесса, привести статистические данные об училищах и биографические сведения об их сотрудниках.

Основное содержание. Реформа образования, начатая в России при императоре Александре I, определяла задачи, стоящие перед различными типами учебных заведений. Одногодичные приходские училища должны были дать детям низших

слоёв населения религиозное воспитание и навыки чтения, письма и счёта, а также подготовить их к обучению в уездных училищах. Содержались они за счёт городских обществ.

Уездные училища с двухгодичным сроком обучения создавались в губернских и уездных городах. Они должны были подготовить учащихся для поступления в гимназию, а также сообщить детям из непривилегированных свободных сословий «необходимые познания для работы в промышленности» [22, с. 636]. Уездные училища содержались за счёт казны, с дополнением средств от городских обществ. В гимназии учёба продолжалась 4 года и имела целью подготовку к университету, а также изучение наук, дающих знания «необходимые для благовоспитанного человека» [22, с. 626].

Высшую ступень в системе учебных заведений занимали университеты, по числу которых были созданы учебные округа. Таврическая губерния, вместе с одиннадцатью другими, вошла в состав Харьковского учебного округа. Образованный при Харьковском университете Училищный комитет регулировал процесс создания на территории округа учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения, оказывал им учебно-методическую помощь, контролировал и направлял деятельность губернских органов образования. Непосредственными исполнителями образовательной политики в губерниях становились дирекции училищ. Таврическая губернская дирекция училищ находилась в городе Симферополе [5, с. 7].

Процесс создания в Крыму системы образовательных учреждений, предусмотренных Уставом учебных заведений, подведомых университетам, растянулся на годы. В 1809 году состоялось открытие Симферопольского уездного училища, в 1811 – Феодосийского [5, с. 7]. В октябре 1815 года открылось уездное училище в Евпатории. Почти три десятилетия ушло на создание подобного учебного заведения в Перекопском уезде [5, с. 8]. Многократные попытки собрать нужное для этого число подписей жителей уездного города оставались безуспешными.

Сложившаяся в Перекопском уезде ситуация создавала объективную возможность для открытия в Севастополе уездного училища, не предусмотренного статусом города. Военный губернатор Севастополя и Николаева адмирал А.С. Грейг начинает хлопотать об этом. Его не остановила первоначальная неудача, когда морской министр адмирал Жан Франсуа (Иван Иванович) де Траверсе отказал в прошении предоставить одно из флотских зданий города для учебного заведения. На помощь пришли

севастопольцы. Чиновник местной Контрольной экспедиции Илья Иванович Морозов пожертвовал для уездного училища свой дом. Горожане собрали необходимые денежные средства, предусмотренные законом для сверхштатных расходов.

Заручившись поддержкой директора училищ Таврической губернии статского советника Фёдора Петровича Заставского и Училищного комитета Харьковского университета, адмирал А.С. Грейг обратился к министру народного просвещения адмиралу Александру Семёновичу Шишкову. Тот поддержал прошение и направил Записку в Комитет министров – высший правительственный орган Российской империи. Поскольку документ в данной статье впервые приводится в современной орфографии, уместно изложить его полностью:

«Записка. Николаевский и Севастопольский военный губернатор вице-адмирал Грейг в отношении своём ко мне изъяснив, что директор училищ Таврической губернии, доводя до сведения его о пожертвовании служащим в Севастопольской контрольной экспедиции чиновником 8 класса Морозовым своего дома для заведения в городе Севастополе училища вместо такового, назначенного по штату в Перекопе, и о добровольном приношении разными лицами суммы, потребной на сверхштатные расходы, присовокупил к тому, что об учреждении в Севастополе уездного училища происходила уже переписка, остановившаяся на том, что министр Морских сил отказал в назначении дома для помещения там одного училища из принадлежащих Морскому ведомству домов, и что как ныне с сей стороны препятствие уничтожается добровольным пожертвованием достаточного к помещению такового училища с чиновниками дома, да и назначаемая по подписке к ежегодному взносу сумма, составляющая 525 рублей, достаточна для сверхштатных расходов, то он, г. директор, представив Училищному комитету Харьковского университета об исходатайствовании, где следует, чтобы положенная по штату на Перекопское уездное училище от казны сумма ассигнована была на предполагаемое в Севастополе училище, просить содействия со стороны местного начальства к поспешному сего общепольного заведения открытию, и что он, г. военный губернатор, с своей стороны, находит заслуживающим одобрения ходатайство директора Таврической губернии о заведении училища в городе Севастополе, как многолюднейшем и не имеющем доселе никаких способов к образованию детей тамошних граждан и значительного числа чиновников Морского ведомства, при представляющемся случае удобства, возможности и необхо-

димости; напротив того, как в Перекопе, по малому числу жителей и по неимению способов, не может быть таковое открыто, а потому вице-адмирал Грейг просит меня о приведении в исполнение вышеупомянутого предположения.

Попечитель Харьковского учебного округа г. действительный статский советник Перовский (Алексей Алексеевич – В.К.), в представлении своём по сему же предмету, вследствие донесения Училищного комитета, изъяснив всё то же, что и г. Николаевский и Севастопольский военный губернатор, присовокупил при том, что чиновник 8 класса Морозов, пожертвовавший дом для заведения в городе Севастополе училища, приемлет на себя и переделку одного, буде потребует того надобность, для проведения его в такое состояние, чтобы в оном могли помещаться с удобностью все классы уездного училища, чиновники, служители и библиотека; равно и снабжение в потребном случае классными столами, стульями и черными досками; сверх того он же, Морозов, приглашает тамошних чиновников к составлению на сверхштатные расходы суммы, каковой разные лица уже и обязались подпиской внести единовременно 375 рублей да каждогодно, пока будут находиться в Севастополе, по 525 рублей. В подписке сей не участвовали ещё граждане, от коих также можете присовокупиться такая сумма, что не будет остановки в производстве по училищу нужных сверхштатных расходов, поелику Севастопольский магистрат обще с Градскою думою в отношении к нему отозвался также, что для столь полезного заведения многие из граждан охотно учинят от себя пожертвование, по силам возможности.

Г. попечитель, по мнению Училищного комитета Харьковского университета, признавая учреждение такового училища в Севастополе полезным, просит об исходатайствовании отпуска из казны штатной суммы для сего училища по 1250 рублей в год.

Принимая во уважение ходатайство как Николаевского и Севастопольского военного губернатора г. вице-адмирала Грейга, так и г. попечителя Харьковского учебного округа и со своей стороны находя удобным, по вышеизъясненным ими причинам, помещение уездного училища не в уездном городе Перекопе, но в Севастополе, испрашиваю на сие разрешения Комитета гг. министров» [14, с. 16–17].

Комитет министров на заседании 31 декабря 1826 года постановил: «Слушана записка министра народного просвещения от 24 Декабря за № 3660, внесённая в журнал Комитета под № 2314, о заведении в городе Севастополе училища вместо назна-

ченного по штату в Перекопе. Комитет полагал: представление сие, по изъясненным в оном уважениям, утвердить, испросив на то Высочайшее соизволение» [14, с. 16]. На очередном заседании, состоявшемся 11 января 1827 года, было объявлено, «что Государь император на положение Комитета соизволяет». Посему «Комитет определил: сообщить о том министру народного просвещения к исполнению выпиской из журнала» [14, с. 16].

В Севастополе развернулась работа по подготовке к открытию уездного училища. Необходимо было отремонтировать здание, пожертвованное для него Ильёй Ивановичем Морозовым, перестроив под требования к учебному заведению, а также подобрать педагогов и других сотрудников. Ситуация осложнялась приближением очередной войны с Турцией. Николай I после вступления на престол оказывал поддержку грекам в их борьбе за независимость. 8 октября 1827 года соединённая эскадра России, Англии и Франции разгромила турецко-египетский флот в Наваринском сражении у юго-западного побережья Пелопоннеса. Султан предпринял против России ряд ответных мер, включая запрет на вход в пролив Босфор для русских судов. Дипломатическим путём разрешить конфликт не удалось. 14 апреля 1828 года Николай I объявил Османской империи войну.

Несмотря на военные действия, в которых активное участие принял Черноморский флот, уездное училище в Севастополе было открыто в рекордно короткие сроки – уже в 1828 году. Одноэтажное каменное здание [20, с. 254] его располагалась на южном склоне центрального городского холма, обращённом к бульварной площади, ныне площадь Ушакова. Вверх по холму шла безымянная улица с тремя казёнными домами [8, с. 20].

Первым руководителем уездного училища (штатным смотрителем) стал кавалер ордена Св. Владимира 4 степени Илья Иванович Морозов. В 1826 году он служил в Севастопольской контрольной экспедиции помощником корабельного мастера [11, с. 372] – должность и чин в русском флоте, относящиеся к 8 классу в Табели о рангах. Это первый обер-офицерский чин, соответствовавший майору и требовавший обращения «Ваше высокоблагородие». Выше по должности и чину стоял корабельный мастер, относящийся к 7 классу и соответствовавший подполковнику. 14 декабря 1826 года указом императора Николая I был образован Корпус корабельных инженеров. Корабельные мастера и их помощники были переименованы в корабельных инженеров, имевших сухопутные чины.

Илья Иванович Морозов в последний раз указан

Таблица 1 – Распределение учебных предметов и назначение числа уроков

Учебные предметы	Число уроков по классам в неделю			Всех уроков в неделю	Всех часов в неделю
	I	II	III		
1. Закон Божий	2	2	2	6	9
2. Российский язык	4	4	4	12	18
3. Чистописание	4	1	1	9	13,5
4. Арифметика	4	1	1	9	13,5
5. Геометрия	–	5	5	5	7,5
6. География	2	2	2	6	9
7. История	2	2	2	6	9
8. Черчение и рисование	2	3	3	7	10,5
Итого: уроков	20	20	20	60	–
часов	30	30	30	–	90

числящимся по Морскому министерству в 1826 году. В более позднем документе он именуется «отставным полковником» [20, с. 254]. В должности штатного смотрителя уездного училища Илья Иванович указан как чиновник 7 класса Табели о рангах (гражданский чин – надворный советник, военный – подполковник). Причислен к нему он был, видимо, ранее, так как его новая должность соответствовала более низкому 9 классу (титularный советник). Учителя наук состояли в двенадцатом, а учителя рисования в четырнадцатом классе государственной службы, «если чина выше не имеют» [21, с. 1110].

8 декабря 1828 года указом Николая I был введён Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского [21]. Принципиальное отличие этого документа от Устава 1804 года заключалось в том, что каждый тип учебного заведения отныне предназначался для определённого сословия и давал законченное образование. Задача подготовки к обучению на более высокой ступени перед приходскими и уездными училищами не ставилась. Согласно Уставу 1828 года «уездные училища, открытые для людей всех состояний, в особенности предназначены для того, чтобы детям купцов, ремесленников и других городских обывателей вместе с средствами лучшего нравственного образования доставить те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнению могут быть им наиболее полезны» [21, с. 1103].

Срок обучения в уездных училищах увеличивался с двух до трёх лет. Принимались в них дети только мужского пола. Плата за обучение не взималась. Приём учеников осуществлялся раз в год. Поступающий должен был уметь читать, писать и знать первые четыре правила арифметики. В городах, где не было приходских училищ, создавалось

так называемое низшее отделение при уездных училищах, рассчитанное на два года обучения и дававшее вышеуказанные знания.

Во всех трёх классах собственно уездного училища изучались: «1) Закон Божий, священная и церковная история; 2) российский язык, включая и высшую часть грамматики; 3) арифметика; 4) геометрия до стереометрии включительно, но без доказательств; 5) география; 6) история государства Российского и всеобщая, но сокращённо; 7) чистописание, черчение и рисование» [21, с. 1104].

При распределении учебных предметов и назначении числа уроков для каждого из них предписывалось руководствоваться указаниями, приведёнными в таблице 1, приложенной к Указу [21, прил. с. 219].

Важные изменения в рекомендованную сетку часов допускались не иначе, как с одобрения директора губернской гимназии и разрешения университета учебного округа. При распределении уроков следовало следить за тем, чтобы «преподавание труднейших предметов назначалось в первые утренние часы и чтобы два урока, равно трудные, не следовали один за другим непосредственно» [21, с. 1105]. В уездных училищах Таврической губернии, подчинённых директору, в том числе и Севастопольском, строго соблюдались приведённые выше рекомендации [6, с. 2–3].

Смотритель уездного училища, как и ранее, утверждался университетом учебного округа по представлению директора губернской гимназии, которому непосредственно подчинялся по службе впоследствии. В Указе 1828 г. расширялся и конкретизировался круг обязанностей штатного смотрителя. Главная и важнейшая из них – «блюсти за поступками учителей и успехами учеников как в уездных, так и в приходских и других училищах» [21, с. 1107]. Прежде смотритель обязан был посещать уездное училище раз в день. Теперь же ему следовало про-

живать в здании училища [21, 1104] и посещать «классы два раза в день, поутру и после обеда». При этом, чтобы «удостовериться, что учителя в точности исполняют свои обязанности, смотритель при сих посещениях делает ученикам разные вопросы, относящиеся не только к предмету настоящего урока, но и к прежде выученным. Он также всякий раз просматривает их классные журналы, в коих отмечаются успехи и поведение учащихся» [21, с. 1107].

Илья Иванович Морозов находился в должности до 1831 года. Скончался он спустя 17 лет – 7 мая 1848 года. Был погребён в некрополе Балаклавского Георгиевского монастыря [23, с. 261]. После И.И. Морозова штатным смотрителем короткое время был коллежский секретарь Василий Иванович Рогинский (данные по руководителям уездного училища приводятся по Общему штату Российской империи на соответствующие годы). Затем на протяжении двадцати лет, с 1833 по 1853 год, должность занимал коллежский асессор (8 класс Табели о рангах) Константин Иванович Николаев. О нём, к сожалению, информации практически нет.

Известно, что супругу Константина Николаевича звали Анна Ивановна. В совместном браке родилось трое детей, которые были крещены в Адмиралтейском Николаевском соборе. Это дочь Александра, родившаяся 17 апреля 1842 года [4, оп. 1, д. 31, л. 23 об.], сын Владимир (11 июля 1845 года) [4, оп. 1, д. 42, л. 72] и сын Дмитрий (23 октября 1850 года). Восприемником последнего был известный на Черноморском флоте офицер, капитан 1 ранга Захар Андреевич Аркас [4, оп. 1, д. 57, л. 87 об.], строитель и директор (с 1851 года) Морской библиотеки в Севастополе. После 1853 года имя Константина Ивановича Николаева в Общем штате Российской империи не встречается. Во время Первой обороны Севастополя должность штатного смотрителя уездного училища занимал коллежский асессор Иван Николаевич Димаки. После Крымской войны он работал преподавателем греческого языка в Кишинёвской гимназии [1, с. 219].

Согласно Указу 1828 года, кроме штатного смотрителя, «назначаются университетом, с утверждения министра народного просвещения, почётные смотрители. Они избираются из пользующихся общим уважением дворян или чиновников, живущих в том же уезде или, по крайней мере, в той же губернии» [21, с. 1003]. «Почётные смотрители должны сколь можно чаще посещать уездное и приходские училища, а равно и частные учебные заведения и по крайней мере один раз в год обозревать все оные, стараясь избирать для сего не одно с штатным

смотрителем время» [21, с. 1109]. «Почётный смотритель обязан присутствовать при испытаниях в уездном училище. Он также должен изыскивать средства для приведения училища в наилучшее состояние» [21, с. 1110].

Первого почётного смотрителя уездное училище в Севастополе обрело только в 1833 году [12, с. 605]. Им стал представитель известной в городе греческой семьи штабс-капитан Константин Ильич Кази, занимавший должность до 1839 года. Известно, что почётный смотритель вносил в пользу училища довольно значительные по тому времени суммы. Например, в 1836 году она составила 125 рублей [5, с. 10]. Сменил К.И. Кази губернский секретарь (12 класс) Павел Иванович Папалекса, который ранее был почётным смотрителем Евпаторийского уездного училища [13, с. 139]. Он занимал должность до 1848 года.

Затем после долгого перерыва почётным смотрителем с 1853 года до конца обороны Севастополя числился коллежский асессор (8 класс) Пётр Андреевич Волохов. Брат его, отставной подпоручик Д.А. Волохов, был крупным подрядчиком, строившим Лазаревское адмиралтейство. В истории города известен также тем, что в его доме на городском холме была последняя квартира начальника штаба Черноморского флота вице-адмирала В.А. Корнилова. Во время обороны Севастополя на средства Д.А. Волохова возвели батарею на Северной стороне, названную его именем [24, с. 67].

То, что уездное училище обрело почётного смотрителя не сразу, а затем многие годы оставалось без него, было, возможно, следствием отсутствия у Севастополя статуса уездного города. При строгом соблюдении буквы закона это приводило к правовым коллизиям, для разрешения которых требовалось Высочайшее вмешательство. Так, например, лично «Государь Император... повелеть соизволил: по несуществованию в Севастополе звания уездного предводителя дворянства... обязанности... относительно присутствования в Севастопольском уездном училище при испытании лиц, удостоиваемых к производству в первый классный чин или почётное гражданство, возложить на тамошнего полицмейстера» [15, с. 55].

Сказывалось и то, что количество учащихся в уездном училище было незначительным. В 1830 году в нём было два класса. В 1-м обучались 23 ученика, во втором – 15. Из них детей дворян – 8, обер-офицеров – 21, купеческих – 2, мещан – 4, духовного звания – 1, унтер-офицерских – 2 [7, с. 72]. Морской врач Н.И. Закревский, в целом нелестно характеризующий учебные заведения города, в своих запис-

ках отмечает: «В этом мизерном училище, обучались дети недостаточных купцов, мещан и разночинцев – сим и ограничивалась педагогия для севастопольского юношества; дети же довольно численного общества собственно морских офицеров и других ведомств не обучались в этом училище – для них, хотя также весьма недостаточные, но изыскивались другие средства; об этом буду говорить в своём месте» [8, с. 20].

И действительно, Никифор Иванович в продолжение своих записок отмечает, что дети офицеров «не имели других средств изготовляться к своему назначению, как только под руководством флотских штурманов: мальчики родителей-греков, а с ними и мальчики родителей-русских, собираясь к педагогу, занимались одними и теми же науками, одними и теми же играми и шалостями» [9, с. 183]. Такое совместное обучение детей греческих и русских офицеров Закревский полагал весьма полезным: «Ничто так не сближает юношество, как школьная скамья: оттого – между молодыми офицерами, греками и русскими, взросшими в Севастополе, при одних и тех же условиях вступившими на службу, более или менее усвоившими общую характерность, заметна была если не со всеми одинаково дружественная, то довольно близкая связь; но такая связь или слабо, или почти уже ничем не высказывалась к офицерам, переведённым с Балтийского флота и к тем офицерам, которые прямо поступали из корпуса (Морского кадетского в Санкт-Петербурге – В.К.), даже и к тем, что выросли и воспитывались в Николаеве» [9, с. 184].

В дальнейшем количество учеников в уездном училище если и изменялось, то, в основном, в сторону уменьшения. Так, в 1839 году в нём обучались «16 купеческих и мещанских детей: чтению, письму, Закону Божию, арифметике, геометрии, истории, географии, черчению, рисованию и бухгалтерии. На содержание училища отпускается из Симферопольского уездного казначейства по 1272 руб. сер. в год. Учителей и чиновников при училище – 4» [20, с. 254].

Через 10 лет в Севастопольском уездном училище было 28 учеников и 5 учителей [2, с. 206]. Численность последних соответствовала требованиям Указа 1828 года: «В уездных училищах, где нет курсов дополнительных, число учителей определяется по числу учеников и разрядов, на кои всякий класс может быть разделён; вообще полагается оных пять: 1) Законоучитель; 2) учитель Российского языка; 3) Арифметики и Геометрии; 4) Географии и Истории; 5) чистописания, черчения и рисования» [21, с. 1105].

Краткие сведения об учителях Севастопольского уездного училища с указанием преподаваемых предметов включались в Месяцеслов и общий штат Российской империи на 1829–1842 годы, без указания предметов – в Новороссийский календарь на 1841–1851 годы, издававшийся в Одессе от Ришельевского лицея. Они сведены в приведённую ниже таблицу (таблица 2).

Из учителей дольше всех проработал протоиерей Антоний Демьянович, 1804 года рождения, священник Адмиралтейского Николаевского собора [19, с. 184]. Клириками этого же собора были преподававшие ранее в уездном училище протоиереи Иосиф Конокотин [4, оп. 1, д. 10, л. 19] и Иоанн Керножицкий [4, оп. 1, д. 15, л. 28]. Отец Антоний с начала 1834 года был одновременно законоучителем в Училище для дочерей нижних морских служителей (Девичьем) [3, оп. 1, д. 64, л. 23.]. Во время обороны Севастополя он исполнял пастырские обязанности в осаждённом городе. Был награждён сопричислением к ордену Святой Анны 2-й степени. После Крымской войны служил настоятелем собора в Бобруйске. В 1860 году уволен от службы с пенсией [19, с. 184].

Севастопольское приходское училище. Основано было при греческой Петропавловской церкви. В литературе приводятся различные даты его открытия. Так, например, в учебном пособии «Достойный поклонения», изданном в 1996 году, сказано, что в «1828 г. в Севастополе появилось приходское училище. Состояло оно из одного класса» [7, с. 73]. Н.Ф. Громова пишет, что «инициатором появления в Севастополе в 1833 г. такого училища было местное греческое общество» [5, с. 9].

Впервые сведения о приходском училище в городе опубликовал Месяцеслов с росписью чиновных особ или общий штат Российской империи на лето от Рождества Христова 1834 [12, с. 605]. В Статистическом обозрении военнопортового города Севастополя за 1839 год сообщается: «Приходское училище, помещённое в каменном флигеле, построенном из пожертвованных денег гражданами Севастополя. В нём учатся 50 купеческих и мещанских детей: чтению, письму, Закону Божию, арифметике и бухгалтерии и содержатся на счёт суммы 230 р. сер. в год, отпускаемой обществом. При них – учителей и чиновников 3» [20, с. 255].

По данным Адрес-календаря на 1834 год первыми сотрудниками приходского училища были надзиратель Григорий Барнасуз, учитель греческого языка диакон Николай Паксимади (до 1838 года), русского языка Константин Григорьевич Барнасуз (до 1837 года). В дальнейшем должность надзира-

Таблица 2 – Сведения об учителях Севастопольского уездного училища с указанием преподаваемых предметов

Год	Законоучитель	Российский язык	Математические науки	Исторические науки	Рисование
Адрес-календарь					
1829				Лимаренко Христофор Иванович	Гансиер Иосиф Иванович
1830				Лимаренко Христофор Иванович	Гансиер Иосиф Иванович
1831			Ковалевский Григорий Иванович	Лимаренко Христофор Иванович	Гансиер Иосиф Иванович
1832	Священник Иосиф Конокотин		Белицкий Семён	Лимаренко Христофор Иванович	Гансиер Иосиф Иванович
1833	Священник Иосиф Конокотин		Белицкий Семён	Лимаренко Христофор Иванович	Вакансия
1834			Вакансия	Лимаренко Христофор Иванович	Вакансия
1835	Протоиерей Иоанн Керножицкий		Лукияненко Евграф Иванович	Салтановский Иван Дмитриевич	Вакансия испр. долж. Лукьяненко
1836	Вакансия		Лукияненко Евграф Иванович	Сизарев Иван Иванович	Вакансия испр. долж. Лукьяненко
1837	Священник Антоний Демьянович	Калига Александр Николаевич	Лукияненко Евграф Иванович	Вакансия	Вакансия
1838	Священник Антоний Демьянович	Компанийцев Пётр Алексеевич	Лукияненко Евграф Иванович	Водоциан Иван Карпович	Вакансия
1839	Священник Антоний Демьянович	Компанийцев Пётр Алексеевич	Вакансия	Водоциан Иван Карпович	Вакансия
1840	Священник Антоний Демьянович	Компанийцев Пётр Алексеевич	Эк Александр Егорович	Водоциан Иван Карпович	Вакансия
1841	Священник Антоний Демьянович	Бурдуков Пётр Фёдорович	Эк Александр Егорович	Водоциан Иван Карпович	Вакансия
1842	Священник Антоний Демьянович	Бурдуков Пётр Фёдорович	Волошкевич Пантелеймон Самойлович	Водоциан Иван Карпович	Зарубин Семён Фёдорович
Новороссийский календарь					
1845	Священник Антоний Демьянович, Бурдуков Пётр Фёдорович, Волошкевич Пантелеймон Самойлович, Солтановский Яков Кондратьевич, Бартольди Антон Камиллович				
1848	Священник Антоний Демьянович, Бурдуков Пётр Фёдорович, Волошкевич Пантелеймон Самойлович, Солтановский Яков Кондратьевич				
1850	Священник Антоний Демьянович, Волошкевич Пантелеймон Самойлович, Рафаэль Пётр Иванович				
1851	Священник Антоний Демьянович, Волошкевич Пантелеймон Самойлович, Рафаэль Пётр Иванович, испр. должность Навроцкий Василий				
1853	Священник Антоний Демьянович, Даневский Иван, Тюффер Август Фёдорович, Рафаэль Пётр Иванович, испр. должн. Васильев Александр Николаевич				
1854	Священник Антоний Демьянович, Даневский Иван, Тюффер Август Фёдорович, Рафаэль Пётр Иванович, испр. должн. Васильев Александр Николаевич				

теля исполняли Иван Григорьевич Петропуло (с 1839 по 1841 гг.), Иван Афанасьевич Киркопуло (с 1841 по 1854 гг.). Учителями работали Михаил Анастасьевич Барнасуз (1837–1841 гг.) и Семён Ильич Колпакчиев (1841–1854 гг.). В 1849 году в приходском училище было 35 учеников, с которыми работал один педагог [2, с. 206].

С 1851 года законоучителем в приходском училище был священник Петропавловской церкви протоиерей Александр Демьянович, единственный из севастопольских педагогов этого времени, о котором написана книга [17]. В Севастополь он был направлен в 1844 году после окончания Херсонской духовной консистории в возрасте 24 лет. Молодой священник вскоре завоевал уважение и любовь прихожан. Помощь их оказалась неоценимой, когда в 32 года отец Александр овдовел, оставшись один с пятью малолетними детьми.

Во время обороны Севастополя отец Александр самоотверженно исполнял пастырский долг. В начале 1857 года Иннокентий (Борисов), архиепископ Херсонский и Таврический, благословил его на возведение нового храма вместо разрушенной Петропавловской церкви, а также быть его настоятелем и благочинным Севастопольского округа [17 с. 30]. В 1859 году в храме, возведённом на Большой Морской улице, начались богослужения.

Отец Александр Демьянович преставился 18 августа 1888 года, после сорока трёх лет пастырского служения в Севастополе. При жизни был удостоен многих наград, три из которых за защиту Севастополя в Крымскую войну [18 с. 8]. Похоронили протоиерея Александра Демьяновича, по настоянию прихожан, в ограде Петропавловской церкви на Большой Морской улице, возле входа в храм [17, с. 65]. С началом строительства на месте этой церкви Покровского собора захоронение перенесли на городское кладбище [23, с. 124]. Один из приделов нового храма был освящён в 1905 году во имя свя-

тых апостолов Петра и Павла. На западной стороне собора «слева от входа в нижнюю церковь сохранилось захоронение священнослужителя. На чёрной мраморной доске в основании собора лаконичная надпись: „Протоиерей Александр Демьянович. 18.VIII.1888“» [18, с. 8].

Выводы. Во второй половине 20-х – начале 30-х годов XIX века в Севастополе, во многом благодаря усилиям главного командира Черноморского флота и портов Чёрного моря вице-адмирала Алексея Самуиловича Грейга, была создана сеть учебных заведений, предназначенных для начального образования детей горожан, принадлежащих к различным сословиям. Сыновья и дочери нижних чинов получили возможность обучаться во Флотском училище юнгов и Училище для дочерей нижних морских служителей. Для остальных сословий были открыты уездное и приходское училища, чья деятельность регламентировалась Уставом гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского, утверждённым 8 декабря 1828 года.

Крымская война, осада Севастополя войсками коалиции Англии, Франции, Сардинского королевства и Турции, практически полное разрушение города, исход из него гражданского населения привели к нарушению работы учебных заведений. И хотя фамилии отдельных руководителей и педагогов включались вплоть до 1857 года в адрес-календари (Иван Николаевич Димаки, Владимир Александрович Бардаки, Пётр Иванович Рафаэль, св. Александр Демьянович, Семён Ильич Колпакчиев), об организованном учебном процессе в них говорить не приходится. Школа юнгов и Девичье училище прекратили своё существование. Уездное и приходское училище вновь приняли учеников лишь спустя годы после окончания Крымской войны.

Список литературы

1. Адрес-календарь. Общая роспись всех чиновных особ в государстве, на 1858–1859 год. Часть I. Власти и места центрального управления и ведомства их. – С. Петербург: Императорская Академия наук, 1858. – XX, 340. – 107 с.; V, 260. – 71 с.
2. Военно-статистическое обозрение Российской империи, издаваемое по высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального штаба. Таврическая губерния / Сост. Генерального штаба подполковник Герсиванов. – СПб.: Типография департамента Генерального штаба. – 1849. – 247 с.
3. Государственный архив города Севастополя (ГАГС), ф. 20 (Балаклавский Георгиевский мужской монастырь). – Оп. 1. – Д. 64. – Л. 23.
4. ГАГС, ф. 23 (Адмиралтейский собор во имя Святого Николая и Приписная Владимирская церковь 1815, 1817–1860, 1899). – Оп. 1. – Д. 10. – Л. 19. – Ф. 23; Оп. 1. – Д. 15. – Л. 28. – Ф. 23; Оп. 1. – Д. 31. – Ф. 23; Оп. 1. – Д. 57. – Л. 87. – Ф. 23; Оп. 1. – Д. 42. – Л. 72. л. 23 об.
5. Громова, Н. Ф. Из истории создания в Крыму в первой половине XIX в. сети государственных начальных учебных заведений / Н. Ф. Громова // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 3. – С. 6–10.
6. Громова, Н. Ф. Организация учебно-воспитательной работы в уездных и приходских училищах Крыма в первой половине XIX в. / Н. Ф. Громова // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 5. – С. 1–6.

7. Завгородняя, О. А. Культурная столица Крыма / О. А. Завгородняя // Достояние поклонения. – Симферополь : Таврия, 1996. – С. 69–81.
8. Закревский, Н. И. Севастополь, 1830–1831 гг. / Н. И. Закревский // Морской сборник. – 1861. – № 9. – С. 1–41.
9. Закревский, Н. И. Севастополь, 1831 гг. / Н. И. Закревский // Морской сборник. – 1861. – № 10. – С. 177–208.
10. Коваленко, В. В. Первые казённые учебные заведения в Севастополе / В. В. Коваленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 100–110.
11. Месяцеслов с росписью чиновных особ или общий штат Российской империи на лето от Рождества Христова 1826. В 2-х ч. – СПб. : Императорская Академия наук, 1826. – Ч. 1. – XXXIX, 920, XVII с.
12. Месяцеслов с росписью чиновных особ или общий штат Российской империи на лето от Рождества Христова 1834. В 2-х ч. – СПб. : Императорская Академия наук, 1834. – Ч. 1. – L, 866, XLII с.
13. Новороссийский календарь на 1840 год, издаваемый при Ришельевском музее. – Одесса : В городской типографии. – 1839. – [96], 178, [34], 163, [5] с.
14. О заведении в городе Севастополе училища, вместо назначенного по штату в Перекопе. № 814. – Января 11 // Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание второе : 12 декабря 1825 – 28 февраля 1881 гг. В 55-ти т. с указ. – СПб. : Типография 2-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. – 1827. – Т. 2. – С. 16–17.
15. О возложении на севастопольского полицмейстера обязанности присутствовать при испытаниях в тамошнем уездном училище лиц, удостоиваемых к производству в первый классный чин или почётное гражданство. 10 мая 1848 г. // Журнал Министерства Народного просвещения. – 1848. – № 59. – С. 55.
16. О разделении Новороссийской губернии на три губернии: на Николаевскую, Екатеринославскую и Таврическую, и обустройстве там судебных мест. № 20.449. – Октября 8 // Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. В 48 томах. – СПб. : Типография 2-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. – 1830. – Т. 27. – С. 272–291.
17. Огородников, Ю. Н. Севастопольский батюшка / Ю. Н. Огородников. – Севастополь : ЭКОСИ-Гидрофизика, 2005. – 72 с.
18. Покровский собор в Севастополе: страницы истории / сост. Н. М. Терещук, С. Е. Сорокин. – Киев : КММ, 2010. – 240 с.
19. Поляков, Г. Военное духовенство России / Г. Поляков. – Москва : ТИИЦ, 2002. – 536 с.
20. Статистическое обозрение военнопортового города Севастополя за 1839 год // Журнал Министерства внутренних дел. Период первый. Часть 37. – 1840. – № 8. – С. 237–275.
21. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С. Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. 1828 г. № 2502. – Декабря 8 // Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание второе : 12 декабря 1825 – 28 февраля 1881 гг. В 55-ти т. – СПб. : Типография 2-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. – 1830. – Т. 3. – С. 1097–1127.
22. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г. № 21501. – Ноября 5 // Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. В 48 т. – СПб. : Типография 2-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. – 1830. – Т. 28. – С. 626–641.
23. Чернопятав, В. И. Некрополь Крымского полуострова / В. И. Чернопятав. – М. : Типография Л.В. Пожидаевой, 1910. – 314, VII с.
24. Шавшин, В. Г. Дом Волохова / В. Г. Шавшин // Исторические улицы и памятники Севастополя. – Симферополь : Таврия, 1996. – С. 66–67.

The Sevastopol District and Parishional Schools in the Second Quarter of the XIX Century

V.V. Kovalenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 12.03.2018

Abstract. In article the question of creation and activity in Sevastopol the first educational institutions relating to maintaining the Ministry of national education – district and parishional schools is considered, names of heads and the teachers working in these educational institutions in the first decades of their existence are given.

Keywords: Alexey Samuilovich Greyg, Sevastopol, Crimean war, district school, parishional school, Ilya Ivanovich Morozov, Konstantin Ivanovich Nikolaev, Konstantin Ilyich Kazi, Pavel Ivanovich Papaleksa, Pyotr Andreevich Volokhov, Nikifor Ivanovich Zakrevsky.

For citation: Kovalenko V.V. The Sevastopol District and Parishional Schools in the Second Quarter of the XIX Century. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 117–125 (in Russ.).

About author: V.V. Kovalenko, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department “History” of the Institute of Social Sciences and International Relations of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kovalenko.vitalij@yandex.ru.

Медиативная компетенция в научно-профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранного языка

Анастасия Сергеевна Крючкова

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
2-ой Сельскохозяйственный проезд 4, корп. 1, 129226, Москва, Российская Федерация*

Статья поступила 16.03.2018; после доработки 10.05.2018

Аннотация. В статье отражены первые шаги в исследовании письменной медиативной компетенции преподавателя французского языка (далее ФЯ). Представлен анализ существующих исследований медиации в иноязычном образовании, выделены медиативные компоненты научно-профессиональной деятельности преподавателя любого иностранного языка, а также примерный состав искомой компетенции.

Анализ требований к профессиональной подготовке будущих преподавателей ФЯ, отражённых в локальных документах Института иностранных языков МГПУ, а также анализ соответствующих рабочих программ по дисциплинам позволил доказать, что сегодня основной акцент делается на формировании умений межкультурной медиации в педагогической коммуникации и в ситуациях профессионального общения, в то время как умения письменной языковой медиации при работе с иноязычными научными текстами (перевод, реферирование, пересказ и пр.) в научно-исследовательских целях не рассматриваются отдельно и их целенаправленное формирование не предполагается.

Новизна статьи: выделены компоненты медиативной компетенции в научно-профессиональной и исследовательской деятельности преподавателя ИЯ, предложено определение исследуемой компетенции.

Ключевые слова: языковая медиация, медиативная компетенция, языковое посредничество, медиация текста, языковое образование в вузе, профессиональная подготовка будущих преподавателей французского языка.

Для цитирования: Крючкова, А. С. Медиативная компетенция в научно-профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранного языка / А. С. Крючкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 126–134.

Об авторе: А. С. Крючкова, ассистент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Малый Казённый пер. 5Б, Москва, 105064, Российская Федерация, e-mail: kryuchkovaas@mgpu.ru.

Постановка проблемы. Последние 15 лет культурные и экономические связи России с зарубежными странами продолжают энергично развиваться, несмотря ни на какие внешнеполитические помехи. Эти годы ознаменовались для России присоединением к Болонскому процессу в 2003 году, расширением экономического взаимодействия (вступление в ВТО в 2012 г.), что неизбежно повлияло на развитие отечественной науки и обновило требования к подготовке квалифицированных специалистов всех направлений. С развитием наук и всё ускоряющейся информатизацией общества увеличивается количество текстовой информации, оптимизируется доступ к ней: теперь научные тексты (статьи, монографии, диссертации, авторефераты и пр.) доступны не только в бумажном виде, но и в электронном. Более того, некоторые научные печатные издания полностью перешли на онлайн-публикации («Вестник МГОУ», «Вестник ОГПУ» и др.). Таким образом,

в условиях развития информационного общества способность самостоятельно, оперативно и качественно перерабатывать профессионально ориентированные тексты на иностранном языке (далее ИЯ) и интегрировать положительный зарубежный опыт в свою профессиональную практику, готовность осуществлять культурно-языковое посредничество в профессиональной сфере является не только требованием, предъявляемым к профессиональным переводчикам, но и важной составляющей иноязычной подготовки специалиста любой области.

Цель статьи – показать, что целенаправленное развитие у студентов, будущих преподавателей французского языка (ФЯ), умений письменной языковой медиации (медиации иноязычных текстов) является одним из основополагающих факторов их профессионального и научно-исследовательского становления. В задачи статьи входит анализ содержания деятельности преподавателя ФЯ, анализ дей-

ствующих локальных нормативных документов, регламентирующих уровень и содержание профессиональной подготовки преподавателей ФЯ на предмет требований к сформированности умений языковой медиации, формулировка определения медиативной компетенции в научно-профессиональной деятельности преподавателя ФЯ.

Следует упомянуть о том, что, прежде чем перейти в область языкознания, понятие медиации получило популярность в исследованиях в области юриспруденции, права и управления и по сей день является предметом исследования названных наук. В них оно рассматривается как способ альтернативного урегулирования споров с помощью третьего лица (посредника, медиатора). В данном понимании медиация изучается и как способ гармонизации межличностных отношений между субъектами школьного образования (С.В. Соловьёва, Е.В. Ершова), мирного урегулирования межэтнических конфликтов в условиях многонациональных классов (межкультурная медиация) (И.С. Бубнова, В.И. Рерке), а также существуют исследования медиации в деятельности педагога высшей школы (Е.В. Рябинина и др.). Во всех этих исследованиях ведётся поиск и изучение оптимальных методов разрешения конфликтов посредством медиации, а субъектом осуществления медиации выступает, в первую очередь, преподаватель.

В области языкознания данное понятие получило более широкое толкование, в которое включают межкультурную и лингвокультурную медиации (*cross-cultural mediation, language and cultural mediation*). Последняя выступает не только предметом лингвистических, культурологических и психолингвистических исследований, но и анализируется в контексте иноязычного образования. В школьном образовании в роли медиатора культур выступает учитель иностранного языка (по Г.В. Елизаровой), который призван обеспечить знакомство учащихся с феноменами и концептами иноязычной культуры. Межкультурная медиация преподавателя может считаться успешной, если в результате неё учащиеся через переосмысление родной культуры принимают явление иной культуры и начинают планировать своё взаимодействие с её носителями с учётом культурных различий [15, с. 237–244]. Таким образом, лингвокультурная медиация является одной из форм межкультурной компетенции (и функций межкультурной коммуникации) и напрямую обуславливается степенью владения ею. Способность к медиации выводит языковую личность на качественно новый уровень, который позволяет ей осуществлять роль культурно-языкового

посредника (медиатора). В связи с этим мы полагаем, что медиативная компетенция является одним из ключевых результатов образования студентов педагогического направления языкового профиля, поскольку представляет собой важный компонент профессионализма преподавателя ИЯ и отвечает современному принципу со-изучения языков и культур.

Перевод и языковая медиация: границы понятий. Начиная с середины прошлого века, в связи с возрастающим интересом к проблемам взаимопонимания и сотрудничества представителей разных лингвокультур, исследователи в области переводоведения рассматривают перевод как основной вид языкового межкультурного посредничества (Н.В. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Л.К. Латышев, Н.Г. Валеева и др.). При этом другие виды языкового посредничества характеризуются как виды переводческой деятельности и терминологически обозначаются как «реферативный перевод», «упрощённый перевод» и т.п. Данные виды деятельности исследователи называют также «адаптивным переносом» или «адаптивным транскодированием» [10, с. 400]. В настоящее время растёт число исследований, посвящённых обучению студентов неязыковых вузов языковой медиации, в особенности за счёт формирования умений профессионально ориентированного перевода (переводческой компетенции) (А.А. Атабекова, Н.Н. Гавриленко, Т.Б. Косарева, Т.В. Емельянова, Р.В. Ардовская, Р.В. Рюмин, О.М. Литвишко, К.В. Стрекалова, Ю.А. Черноусова и др.).

Известный отечественный психолог И.А. Зимняя определяет перевод как самостоятельный, сложный вид речевой деятельности человека, сочетающий в себе рецептивную (чтение) и продуктивную составляющую (письмо) [8, с. 127]. Существует и другой взгляд на роль перевода в иноязычной межкультурной коммуникации. В своём исследовании А.А. Колесников и М.К. Денисов речевой деятельностью называют медиацию, то есть языковое посредничество в целом, в то время как перевод относится ими к её видам, наравне с другими видами языкового посредничества (реферирование, аннотирование, обзор, пересказ и пр.) [9]. Мы придерживаемся последней точки зрения. Как подчёркивают учёные и исследователи в области лингводидактики и перевода (Т.Б. Косарева, А.А. Колесников, М.К. Денисов, Н.П. Хомякова и др.), отождествление языковой медиации и перевода является ошибочным, поскольку медиация – более широкое понятие, охватывающее и перевод, и адаптивное транскодирование / адаптивный перенос (Н.В. Комиссаров),

или прагматическую адаптацию (термин А. Нойберта). При адаптивном транскодировании содержание, объём и форма иноязычного текста не просто передаются средствами иного языка, как при переводе, но подвергаются адаптации к уровню осведомлённости адресата в определённой научной и / или профессиональной области и к целям коммуникации. К подобному типу языкового посредничества можно отнести, например, речь преподавателя вуза (лингводидактики, теории и методики преподавания ИЯ) на лекции, составленной по материалам зарубежных (и отечественных) научных трудов и публикаций. В предложенном контексте предполагается, что преподаватель, составляющий тексты лекции и презентации на базе современного научного материала, выполняет функции медиатора научных знаний.

Языковая медиация в иноязычном образовании в вузе. Окончательно статус компонента языковой компетентности был закреплён за медиацией в тексте документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...» (CEFR – Common European Framework of Reference) в 2001 году¹, где она рассматривается как вид коммуникативной языковой деятельности (*communicative language activity*) [18, с. 66]. Медиация была охарактеризована как вид продукции, который включает в себя «перевод или интерпретацию, пересказ, резюме или запись и предоставляет третьему лицу (повторную) формулировку исходного текста, к которому у этой третьей стороны нет прямого доступа» [18, с. 14]. В новом издании документа (2017) о медиации говорится намного более подробно, в частности о способах медиации текста. Представлены дескрипторы «медиативной коммуникации» (*mediating communication*) для каждого из уровней владения языком (начиная с A2), описываются виды медиативной деятельности, стратегии медиации, относящиеся к пояснению, обобщению и упрощению содержания исходного текста (напр., *streamlining text*) и многое другое. Под медиацией авторы «Общеввропейских компетенций...» понимают языковое посредничество, обеспечивающее опосредованное взаимодействие носителей разных языков в отсутствии возможности их прямой коммуникации.

На страницах «Общеввропейских компетенций...», посвящённых медиации, мы нашли описание деятельности, которая, на наш взгляд, отвечает содержанию деятельности преподавателя ИЯ: «Ос-

новное внимание уделяется роли языка в таких процессах, как создание пространства и условий для общения и / или обучения, сотрудничества в создании нового смысла, поощрение других к построению или пониманию нового значения и передача новой информации в подходящей форме. Контекст может быть социальным, педагогическим, культурным, лингвистическим или профессиональным» (перевод наш) [19, с. 99]. Данная характеристика содержания медиативной деятельности позволяет рассматривать медиацию не только как межкультурное посредничество в образовательной среде и создание условий для сотрудничества на межкультурной основе (что отражено в требованиях к подготовке преподавателей ИЯ), но и как языковое посредничество в научной области. Исходя из этого представляется возможным выделить примерное содержание деятельности преподавателя ИЯ как медиатора научных знаний, которое важно учитывать при составлении образовательных программ, в особенности на уровне магистратуры. В неё входит:

- *освоение новых, инновационных знаний в научно-профессиональной области*: ознакомление с достижениями зарубежной лингводидактики, участие в международных конференциях, выезд на стажировки, прохождение курсов повышения квалификации и пр.) (аутодидактическая, исследовательская, когнитивная компетенции);
- *подбор актуальных научных текстов по специальности* (напр., по лингводидактике) с использованием современных информационных технологий;
- *анализ, переработка иноязычного материала*, его адаптация к учебному процессу, к уровню знаний студентов: составление комментариев к терминам, понятиям, фрагментам текста (напр., когда различия между двумя / несколькими терминами незначительны, когда термины существуют только в отечественной науке, когда нет устоявшегося определения термина или отсутствует единый термин для обозначения какого-либо явления), составление глоссария, заданий к иноязычному тексту и пр. (медиативная компетентность);
- *обеспечение методической базы обучения* (знание методических основ обучения иноязычной медиативной деятельности).

¹ Интересно, что, изначально имея юридические и правовые корни, в отечественной науке термин «медиация» закрепляется сначала в области языкознания, а через год применение медиации как способа разрешения коммерческих споров закрепляется в нормах Арбитражного процессуального кодекса (2002 г.). Федеральный закон № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» принимается только в июле 2010 г.

Всё вышеизложенное обуславливает целесообразность анализа сущности медиативной компетенции в научно-профессиональной деятельности преподавателя ФЯ, а также позволяет определить её место среди образовательных результатов выпускников педагогического направления языкового профиля. Основываясь на определениях терминов «компетенция» и «компетентность», данных И.А. Зимней и А.В. Хуторским, в нашем исследовании под компетенцией мы будем понимать набор конкретных знаний, умений и навыков (далее ЗУН), а также внутреннюю (психологическую) готовность личности к определённой деятельности (Зимняя 2009, Хуторской 2003). Тогда как под компетентностью мы будем понимать более крупное психическое образование, которое представляет собой набор компетенций, необходимых для продуктивного и качественного функционирования человека в обществе, в особенности в контексте избранной им профессии, а также предполагает наличие хотя бы минимального опыта её (компетенции) реализации. Таким образом, мы придерживаемся мнения В.А. Бодрова и Р.В. Ардовской о невозможности сформировать компетентность в процессе обучения в вузе, поскольку выпускникам вуза требуется время на профессионально-предметную и социальную адаптацию [2; 3]. Поэтому в рамках нашего исследования мы будем придерживаться термина *медиативная компетенция*, под которой мы понимаем *сформированность у выпускника педагогического направления языкового профиля комплекса умений, навыков и личностных установок (мотивации), обуславливающих его готовность осуществлять устное и письменное языковое посредничество в научно-профессиональной сфере*.

Рассмотрим, однако, и другие определения медиативной компетенции и медиативной деятельности. В своём исследовании Р.В. Ардовская определяет медиативную компетенцию как «совокупность знаний, умений и навыков, обуславливающих способность и готовность языковой личности осуществлять посредническую деятельность между представителями двух и более лингвокультур» [2, с. 54–55]. При этом нужно учитывать, что один и тот же человек может быть непосредственным участником общения, одновременно осуществляя медиацию между своей культурой и культурой иноязычного собеседника (Г.В. Елизарова). Та компетенция, о которой говорит исследователь, отличается от предлагаемой нами ввиду разных плоскостей их реализации, поскольку медиативная компетенция в работах Р.В. Ардовской представлена, прежде всего, как способность к устному языко-

вому посредничеству, присущая специалистам-медиаторам.

С несколько отличных позиций к определению медиативной компетенции подходят А.А. Колесников и М.К. Денисов, которые характеризуют её как особый компонент *дискурсивной* (речевой) компетенции, состоящий из «языковых и экстралингвистических умений и способов деятельности в условиях языкового посредничества» [9]. Основываясь на тексте «Общеввропейских компетенций...» [18], авторы выделяют интерактивную медиацию без наличия интеракции (письменную) и медиацию смешанного типа, где языковая личность выполняет двойную роль – медиатора и активного участника коммуникации. Думается, что в ходе осуществления педагогической деятельности преподаватель реализует преимущественно медиацию смешанного типа. Что касается научно-исследовательской деятельности, в процессе которой преподаватель осуществляет работу в том числе и с иноязычными текстами, то здесь он прибегает к видам неинтерактивной (письменной) медиации. Мы полагаем, что интерактивная медиация практически отсутствует в деятельности преподавателя ИЯ, поскольку его профессия редко ставит в ситуации, где ему приходится выступать в роли нейтрального посредника (напр., при переговорах). Поэтому обучение данному виду медиативной деятельности в рамках подготовки студентов-будущих преподавателей ФЯ нами не рассматривается.

Исходя из наблюдения за профессиональной деятельностью действующих преподавателей вуза, анализа нормативных документов бакалавриата и магистратуры педагогического направления подготовки (профиль ИЯ) ИИЯ МГПУ, а также результатов реализованных на сегодняшний день исследований, мы постараемся выделить сущность медиативной компетенции, которая, на наш взгляд, должна быть одним из образовательных результатов выпускников-преподавателей ИЯ (ФЯ). Чтобы определить компонентный состав медиативной компетенции, нам видится целесообразным рассмотреть структуру профессиональной компетентности преподавателя ФЯ, так как именно она определяет специфику реализации искомой компетенции. Для этого мы обратились к результатам изучения особенностей профессиональной компетентности, реализованного И.А. Бредихиной. В данной компетентности автор выделяет: коммуникативно-культурологическую, общенаучную, психолого-педагогическую, личностную и самообразовательную компетенции. При этом исследователь подчёркивает основополагающую роль последней, без которой

невозможно формирование остальных компонентов профессиональной компетентности преподавателя ИЯ [4]. При рассмотрении названных компетенций мы выделили те их составляющие, которые, на наш взгляд, присутствуют в медиативной компетенции преподавателя ИЯ. Среди них: межкультурная и прагматическая компетенции, когнитивная и исследовательская компетенции, личностная компетенция, а также уже названная самообразовательная, или аутодидактическая, компетенция. В составе коммуникативно-культурологической компетенции нам также видится необходимым выделить дискурсивную компетенцию, поскольку профессиональная деятельность преподавателя вуза невозможна вне научно-педагогического дискурса. Важность этой компетенции подтверждает и исследование В. Бенабура. Автор подчёркивает, что главная причина трудностей, которые испытывают студенты при чтении научных текстов на ИЯ (французском), кроется в общем незнании иноязычного дискурса их специальности, а не специальной терминологии [17, с. 101].

Любая компетенция имеет комплексную структуру, поскольку представляет собой синтез ЗУН и личностно-ценностного отношения к конкретной деятельности, необходимых для её успешной реализации в рамках компетентности. Поэтому компетенции в составе любой компетентности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так и медиативная компетенция включает элементы профессиональной компетентности преподавателя. Например, согласно утверждению А.А. Колесникова и М.К. Денисова, медиативная компетенция задействует все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) и сама способствует формированию ключевых компетенций. Между тем, поскольку речь идёт о языковой медиации, в свете современных культуроориентированных подходов к обучению ИЯ, медиативную компетенцию следует рассматривать в соотношении с компонентами межкультурной коммуникативной компетенции (далее МКК). Как утверждает Г.В. Елизарова, «компоненты МКК соотносятся с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, модифицируя часть содержания последних и добавляя к ним межкультурное измерение». Так, в каждом из компонентов ИКК, выделенных голландским учёным Яном ван Эком, Г.В. Елизарова выделила межкультурный аспект. В определениях компонентов МКК, приведённых ниже, мы выделили курсивом то, что, на наш взгляд, напрямую соотносится с медиативной компетенцией:

- «в лингвистической компетенции – это зна-

ния <...> о способах отражения культурных ценностей в изучаемом и родном языках (в лексике, грамматике, в построении высказываний) <...> и умения применить такие знания на практике»;

- «в социолингвистической компетенции – это знания о том, как социальные факторы <...> влияют на выбор лингвистических средств высказываний»;
- «в компетенции дискурса – это знания о различиях в содержании и структурах речевых актов родной и изучаемой культур и умения построить собственное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка»;
- в стратегической компетенции и социальной компетенциях – «наличие умения быть посредником, медиатором между собой и иноязычным собеседником, между <...> собственной личностью, определённой родной культурой, и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей» [6, с. 24–25].

Если рассматривать медиацию с предложенных позиций, то она предстаёт важным компонентом деятельности преподавателя ИЯ (в нашем случае – французского) в вузе. Медиация в контексте научно-педагогической деятельности преподавателя ИЯ принадлежит к смешанному типу и рассматривается нами как *языковое посредничество, осуществляемое преподавателем ИЯ между профессиональной зарубежной научной средой и студентами, которые только приобщаются к науке*. В этом случае преподаватель вуза, являясь теоретиком и практиком, представителем отечественной научной мысли, знакомит студентов с достижениями зарубежной науки в изучаемой области (в нашем случае это лингводидактика), соотнося содержание научных работ, в том числе на ИЯ (статей, монографий и пр.), с уровнем осведомлённости студентов в текущей теме. В свою очередь при обучении студентов – будущих преподавателей ИЯ (ФЯ) следует учитывать, что при проведении научно-исследовательской работы преподаватель реализует неинтерактивную (письменную) языковую медиацию научных текстов по специальности (*non interactive*) [18; 19], которая является не чем иным, как *процессом осуществления таких видов письменного языкового посредничества, которые не требуют непосредственного контакта с автором текста оригинала*. Помимо непосредственного перевода цитат, заимствованных из иноязычной

научной литературы, широко используется реферирование текстов иноязычных источников, их обзор с анализом, аннотирование, различные виды пересказа, а также подготовка тезисов. Таким образом, мы полагаем важным формировать и развивать у студентов педагогического направления (языкового профиля) перечисленные виды письменной языковой медиации, что будет способствовать повышению качества педагогической и научной деятельности молодых преподавателей: в подготовке к лекционным занятиям, выступлениям на конференциях, в написании теоретической части исследовательской работы.

Учитывая принадлежность медиативной компетенции к МКК, основываясь на определениях и характеристиках медиативной компетенции, данных Р.В. Ардовской, А.А. Колесниковым и М.К. Денисовым, а также учитывая специфику профессиональной деятельности преподавателя ИЯ, мы выделили следующие структурные компоненты искомой компетенции в контексте его научно-педагогической и исследовательской деятельности:

1. *Предметный компонент* (ЗУН в области лингводидактики).
2. *Переводческий компонент* как знание основных принципов и закономерностей перевода, необходимых для понимания и адекватной передачи смысла иноязычного текста; владение приёмами переводческой деятельности непосредственно для осуществления перевода профессионально ориентированных текстов, а также видами адаптивного транскодирования (реферирование, аннотирование, перевод-пересказ, обзор, подготовка тезисов и т.д.); умение пользоваться словарями и современными электронными словарями и тезаурусами.
3. *Когнитивный компонент* – «готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию» [7, с. 63].
4. *Лингвистический компонент* – практическое владение языковыми средствами коммуникации, «знания о способах отражения культурных ценностей в изучаемом и родном языках (в лексике, грамматике, в построении высказываний), о возможных направлениях влияния родной культуры на высказывания на изучаемом языке и умения применить такие знания на практике» [6, с. 24].

5. *Дискурсивный компонент* – практическое владение научно-педагогическим (институциональным) дискурсом с учётом специализированной культуры общения специалистов в области лингводидактики. Данный компонент включает: знание особенностей лингводидактического дискурса (социальный институт науки и образования, уровень знаний отправителя и получателя дискурса, концептосфера и т.д.), жанров специального дискурса, специфических для научно-исследовательской деятельности преподавателя ИЯ, его структурных, стилистических и лингвистических особенностей.
6. *Стратегический компонент* – коммуникативные умения выбирать кратчайший путь к получению продуктивного результата, преодолевая языковые и интеллектуальные затруднения [11].
7. *Информационный компонент (информационно-селективная компетенция* – термин найден у А.А. Колесникова, М.К. Денисова) – знание принципов и механизмов оптимального (с точки зрения соотношения «время – качество») поиска, отбора, систематизации и переработки необходимой информации с использованием информационных технологий с целью её дальнейшего использования в коммуникативной деятельности.

Медиативная компетенция как образовательный результат профессиональной подготовки будущих преподавателей французского языка. Для того чтобы понять, какое место умения языковой медиации занимают в профессиональной подготовке будущих преподавателей ФЯ сегодня и какие из них считаются наиболее значимыми, мы проанализировали локальные документы Института иностранных языков (ГАОУ ВО МГПУ), такие как Компетентностно-профессиональная модель выпускника и рабочие программы по дисциплинам, соответствующие направлениям подготовки 44.03.01², 44.04.01³. Мы выявили, что языковая медиация в тексте названных документов рассматривается в значении способности к участию в межкультурном диалоге в контексте иноязычной профессиональной коммуникации (СК-1), а также в педагогической деятельности, в значении сопоставительно-интерпретирующего посредничества, осуществляемого преподавателем ФЯ между обучающимися как представителями родной культуры и концептами франкоязычной культуры (СК-2). Об умениях языковой (письменной) медиации, лежа-

² французский язык (бакалавриат).

³ французский язык (магистратура).

щих в основе научно-исследовательской деятельности преподавателя ФЯ, напрямую не говорится, их отдельные черты присутствуют в таких формулировках, как «поиск необходимой информации для решения профессиональных задач из зарубежных источников», владение «навыками научной речи» (ОПК-4), умение «применять основы письменного перевода» (ПК-5). Примечательно то, что среди всех возможных видов неинтерактивной (письменной) медиации в тексте Компетентностно-профессиональной модели выпускника называются только перевод.

Необходимость знания основ перевода в Компетентностно-профессиональной модели выпускника упоминается в ОПК-5 и ПК-5 (44.04.01, 44.03.01), связанных с анализом результатов научных исследований и самостоятельным осуществлением научного исследования [12]. Отдельное упоминание перевода, который является одним из видов медиации текста, лишний раз свидетельствует о ценности данного умения для исследовательской деятельности преподавателя. Важно понимать, что при подготовке будущих преподавателей ФЯ речь идёт не об учебном переводе и не о подготовке специалистов двойного профиля (преподаватель ФЯ, переводчик), а о развитии у будущих преподавателей ФЯ *письменной медиативной компетенции* в их научно-исследовательской деятельности (в области лингводидактики), одним из компонентов которой является переводческая компетенция. Н.Н. Гавриленко чётко разграничила понятия *переводческой компетенции* и *профессиональной компетентности переводчика*. Первое учёный охарактеризовала как «готовность и способность воссоздавать высказывание, произнесённое / написанное специалистом средствами другого языка, и адаптировать его для соответствующей публики и коммуникативной ситуации», а второе – как «совокупность социально обусловленных компетенций и профессионально важных качеств личности, необходимых для адекватной передачи на родном языке понятого иноязычного высказывания» [5].

Проведённый анализ документов Компетентностно-профессиональной модели выпускника по программам бакалавриата и магистратуры педагогического направления и содержания соответствующих рабочих программ по дисциплинам позволил выявить, что формированию у студентов иноязычной *медиативной компетенции в научно-исследовательской сфере* не уделяется достаточно внимания. Анализ перечня и содержания рабочих программ по названным направлениям подготовки показал, что при наличии дисциплины, по-

священной методологии и методам научного исследования, в ходе которой преподаётся логика осуществления научного исследования (читается на русском языке), а также при наличии теоретических дисциплин, которые, как правило, читаются на ФЯ (напр., теоретическая грамматика, лексикология, история языка и пр.), дисциплины, связанные с теорией и методикой преподавания ИЯ, ведутся на русском языке, а «Практический курс ИЯ» преподаётся по неспециализированным УМК (напр., серия УМК *Echo* – французский язык, на уровне бакалавриата). Также отметим, что одним из заявленных результатов освоения дисциплины «Основы научного стиля речи» является овладение студентами научным *англоязычным* тезаурусом. Ввиду современного глобального характера английского языка, обязательный характер освоения англоязычного научного тезауруса для современного исследователя оправдан. Однако вузы готовят преподавателей и других иностранных языков. Чтобы использовать научные источники на своём первом иностранном, «профильном» языке, студентам – будущим преподавателям приходится самостоятельно овладевать соответствующим научным курсом. Таким образом, в результате анализа компетентностно-профессиональных моделей выпускника профилей 44.03.01, 44.04.01 были выявлены лишь отдельные элементы письменной медиации, связанные с научно-исследовательской деятельностью преподавателя ФЯ.

Недостаточный уровень владения медиативной компетенцией, которая предполагает знание особенностей иноязычного и русского научно-педагогического дискурса, повышает риск допущения фактических ошибок при переводе и интерпретации иноязычных научных работ. Данное обстоятельство часто становится причиной осторожности студентов и молодых исследователей в использовании иноязычной литературы, а также причиной выбора уже переведённых научных трудов и публикаций. Мы не отрицаем тот факт, что хорошее владение ФЯ повышает вероятность правильного понимания и интерпретации франкоязычного текста и, соответственно, его адекватной передачи на родном языке. Как подчёркивает О.А. Сулейманова, содержательное цитирование, то есть не прямое цитирование-интерпретация, является предпочтительным в научном тексте, поскольку не противоречит этике современного академического сообщества и позволяет успешно пройти проверку на оригинальность текста научной работы (антиплагиат) [14, с. 58]. Между тем, Н.В. Авдеева и Г.А. Лобанова в своём исследовании поднимают проблему фиктивного ис-

пользования цитат из иноязычной научной литературы в текстах российских диссертаций, что указывает на то, что владение иностранным языком на высоком уровне не гарантирует правильного понимания и интерпретации мыслей научного иноязычного текста по специальности и нередко приводит к кочеванию уже переведённых однажды цитат из одного научного текста в другой [1]. Основываясь на результатах приведённых исследований и анализе программ подготовки учителей и преподавателей ФЯ, составленных в ИИЯ МГПУ, мы можем предположить, что готовность выпускников работать с франкоязычным научным текстом по специальности возможно сформировать только путём целенаправленного обучения и тренировки.

Сегодня будущим преподавателям приходится самостоятельно овладевать научно-профессиональным дискурсом⁴ на ФЯ, который является институциональным явлением, а не просто культурологическим, а также переводческой компетенцией, самостоятельно справляясь с трудностями перевода и интерпретацией научного содержания на ФЯ. В этом студентам могут помочь научные руководители, однако введение курса (учебного модуля), посвящённого развитию умений письменной медиации преподавателей ФЯ в их научно-профессиональной деятельности (в рамках изучения ФЯ), смогло бы облегчить их работу с иноязычными источниками по проблеме исследования и снизить риск допущения фактических ошибок при их цитировании и интерпретации.

Выводы. Проведённый анализ позволил выделить медиативный компонент в профессиональной компетентности будущего преподавателя ФЯ.

Соответствующие компетентностно-профессиональные модели выпускника предполагают, что преподаватель ФЯ должен обладать способностью осуществлять межкультурное языковое посредничество в педагогической и профессиональной коммуникации. Медиация в полной мере присутствует в его научно-исследовательской деятельности, вместе с тем, как показывает анализ учебных программ, умения письменной медиации не формируются целенаправленно при подготовке преподавателей ФЯ. Особую трудность при понимании и освоении вызывает лингводидактический дискурс, так как культурологические концепты в данной профессиональной сфере общения в России и в стране изучаемого языка (в нашем случае – *франкоязычный дискурс*) имеют значительные расхождения, что связано со специализированной культурой в этих странах,⁵ и поэтому требует отдельного внимания при планировании содержания обучения будущих преподавателей французского языка. Справедливым представляется замечание Е.Л. Сафроненковой, что научный академический текст «представляет собой культурно детерминированное явление» [13, с. 92]. Поэтому целенаправленное формирование письменной медиативной компетенции в профессиональной научно-исследовательской деятельности будущих преподавателей французского языка будет способствовать их интеграции в международное сообщество преподавателей, повысит их готовность к участию в международной научной деятельности ещё на этапе обучения их использованию новейших разработок в области лингводидактики в процессе преподавания в школе и вузе.

Список литературы

1. Авдеева, Н. В. Отказ от цитат из иноязычной научной литературы и проблема её фиктивного использования в российских диссертациях / Н. В. Авдеева, Г. А. Лобанова // Научная периодика: проблемы и решения. – 2015. – Т. 5. – № 4. – С. 194–200.
2. Ардовская, Р. В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» / Р. В. Ардовская // Труды СГА : Изд-во СГУ. – 2009. – № 3. – С. 47–65.
3. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 5. – С. 83–90.
4. Бредихина, И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / И. А. Бредихина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 77–81.
5. Гавриленко, Н. Н. Попытка систематизации переводческих компетенций / Н. Н. Гавриленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 2 (12). – С. 70–77.
6. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.02 / Г. В. Елизарова. – СПб. : 2001. – 36 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
8. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности / И. А. Зимняя // Сборник научных трудов. Вып. 127. – М., 1978. – С. 37–48.

⁴ дискурс – «языковое выражение определённой общественной практики, представленной теми или иными текстами» [16, с. 54].

⁵ Мы предполагаем рассмотрение данного вопроса в продолжении нашего исследования, которое будет отражено в след. публикациях.

9. Колесников, А. А. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе / А. А. Колесников, М. К. Денисов // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – № 34. – С. 23–33.
10. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие / В. Н. Комиссаров ; под. ред. С. Ф. Гончаренко. – М. : ЭТС, 2002. – 424 р.
11. Милованова, Т. М. Компетентностная направленность обучения иностранным языкам в вузе / Т. М. Милованова, В. А. Сырецкая // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2014. – № 2. – С. 63–67.
12. Образовательные программы бакалавриата и магистратуры Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://or.mgpu.ru> (дата обращения: 02.01.2018).
13. Сафроненкова, Е. Л. Английский научный текст как культурно-специфический феномен (на материале научной коммуникации) / Е. Л. Сафроненкова // Вестник МГПУ. – 2014. – № 1 (13). – С. 89–93.
14. Сулейманова, О. А. К вопросу о нормативности письменного академического дискурса / О. А. Сулейманова // Вестник МГПУ. Серия: Теория языка. Теория межкультурной коммуникации. – М. : ГАОУ ВО МГПУ. – 2017. – № 2 (26). – С. 52–61.
15. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева // Проблемы теории, практики и методики перевода / Сб. науч. тр. Серия: Язык. Культура. Коммуникация. – Н. Новгород : Изд-во НГЛУ, 2011. – Т. 1. – Вып. 14. – С. 237–244.
16. Чернявская, В. Е. Фантомы и синдромы дискурсивной парадигмы / В. Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 1 (038). – С. 54–61.
17. Benaboura, W. Reading-writing of pedagogical scientific discourse in French as a foreign language: knowledge and know-how at stake [Электронный ресурс] / W. Benaboura // Revista do GEL. – 2017. – Vol. 14. – No. 3. – P. 100–118 (in French). – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/323312940_Lecture-ecriture_du_discours_scientifique_pedagogique_en_francais_langue_etrangere_savoirs_et_savoir-faire_mis_en_jeu (дата обращения: 08.03.2018).
18. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment [Электронный ресурс]. – Cambridge : Press Syndicate of the University of Cambridge. – 2001. – Режим доступа : <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения: 28.12.2017).
19. Council of Europe. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. With new descriptors. Provisional Edition [Электронный ресурс]. – September 2017. – Режим доступа : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (дата обращения: 23.12.2017).

Mediation Competence in the Scientific and Professional Activities of a Future Foreign Language Teacher

A.S. Kryuchkova

Moscow City University

4/1, 2nd Sel'skohozyajstvennyj Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

Received 16.03.2018; received in final form 10.05.2018

Abstract. The article reflects the first steps in the study of the linguistic mediation of scientific texts by a foreign language teacher (hereinafter: FL teacher) in the Russian Federation. It presents briefly an analysis of existing studies of mediation in foreign-language education, highlights the media components of the scientific and professional activities of the FL teacher, as well as the approximate composition of the required competence.

Analysis of the requirements for the professional training of future FL teachers reflected in the local documents of the Institute of Foreign Languages of the Moscow City Pedagogical University, as well as the corresponding work programs on disciplines, has shown that today the main emphasis is on the formation of intercultural mediation skills in pedagogical communication and in professional communication situations while the their purposeful formation of mediation skills when working with foreign scientific texts (translation, abstracting, retelling, etc.) in research purposes is not considered. At the same time, the importance of mentioned skills for research work, as well as for the international scientific activity of the FL teacher, must not be underestimated.

The novelty of the research: the components of the linguistic mediation competence in the scientific-professional and research activities of the teacher are identified, the definition of the investigated competence is proposed.

Keywords: intercultural mediation, language mediation, mediation competence, linguistic mediation, mediation of text, linguistic education in the university, professional teacher's training.

For citation: Kryuchkova A.S. Mediation Competence in the Scientific and Professional Activities of a Future Foreign Language Teacher. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 126–134 (in Russ.).

About author: A.S. Kryuchkova, Assistant Professor of Department of French Language and Linguodidactics of the Institute of Foreign Languages of Moscow City University, 5B Malyy Kazenny Lane, Moscow, 105064, Russian Federation, e-mail: kryuchkovaas@mgpu.ru.

УДК 372.3

Рассматривание репродукций художественных картин о Крыме как средство формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста

Ирина Ивановна Попова¹Ирина Викторовна Панченко¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 19.03.2018; после доработки 07.05.2018

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема дошкольного образования – формирование лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста посредством рассматривания репродукций художественных картин.

Ключевые слова: лексическая компетенция, обогащение словаря, словарная работа, рассматривание репродукции художественной картины.

Для цитирования: Попова, И. И. Рассматривание репродукций художественных картин о Крыме как средство формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста / И. И. Попова, И. В. Панченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 135–139.

Об авторах:

И. И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного, начального и специального образования Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: irinaropova238@mail.ru;

И. В. Панченко, магистрант Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: panchenk0.i@yandex.ru.

Постановка проблемы. Актуальность проблемы формирования лексической компетенции у детей дошкольного возраста обусловливается приоритетными направлениями государственной политики в области образования, которые отражены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации и законе «Об образовании РФ». В федеральном государственном стандарте дошкольного образования отмечена важность линии речевого развития, которая включает «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря» [6].

Успешность речевой деятельности в любых ситуациях общения во многом зависит от того, насколько богат и разнообразен словарный запас человека, насколько совершенны механизмы поиска слова во внутреннем лексиконе, насколько сформированы у говорящего языковая и речевая компетенции.

Речевая компетенция включает элементарное осознание явлений языка и речи, владение всеми сторонами речи – фонетической, грамматической,

лексической – и на этой основе развивается умение строить связное речевое высказывание. Эти вопросы достаточно полно освещены в трудах Е.А. Флёриной, Л.А. Пенъевской, М.М. Кониной, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, их учеников и последователей (Н.В. Гавриш, Р.Х. Гасанова, Е.В. Савушкина, А.А. Смага, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Е.М. Струнина, Л.Г. Шадрина, А.Г. Тамбовцева). Одной из важнейших составляющих речевой компетенции является лексическая компетенция, которую Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [2] определяют как знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения. Основы формирования лексической компетенции закладываются ещё в дошкольном возрасте, как наиболее сензитивном периоде для речевого развития детей.

При проведении педагогического эксперимента в качестве средства формирования лексической компетенции старших дошкольников нами избрано рассматривание пейзажных картин. Изучение со-

держания планирования педагогической работы ряда ДОО г. Севастополя показало, что репродукции художественных картин используются преимущественно в художественно-эстетическом развитии детей или с целью развития связной речи, но не как способ обогащения и активизации словаря детей старшего дошкольного возраста, что подтверждает актуальность нашего исследования.

На наш взгляд, рассматривание репродукций художественных картин можно рассматривать как способ обогащения и активизации словаря детей, поскольку художественные картины в силу своей эмоциональной насыщенности и наличия художественных живописных образов стимулирует речевую активность детей и, стало быть, способствуют развитию их словаря. При исследовании данной проблемы мы обратились к региональному компоненту работы по развитию словаря детей, изучали влияние рассматривания репродукций художественных картин о Крыме на процесс формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Цель статьи – представить обоснование рассматривания репродукций художественных картин о Крыме как средства формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Анализ проблемы. Обратимся вначале к понятию лексической компетенции детей дошкольного возраста. Рассматривая данное понятие, А.М. Богущ [3] определяет его как запас слов в пределах определённого возрастного периода, способность к адекватному использованию лексем, правильное употребление образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов. Основу лексической компетенции в данном случае составляют знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, а также способность их использовать в речи.

Лексическая компетенция основывается на словарной работе с детьми. Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики осуществляли Е.И. Тихеева, М.М. Кониная, Л.А. Пенъевская, В.И. Логинова, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, В.И. Яшина. Специфику усвоения слова как лексической системы, его связи с другими лексическими единицами изучали Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина.

Словарная работа с детьми направлена, с одной стороны, на расширение их пассивного и активного словаря, на углубление понимания смысла слов; с другой стороны, на овладение умением чётко выражать свои мысли и в дальнейшем использовать усвоенные слова для построения связного высказывания.

Специально организованная лексическая работа, в которой уделяется внимание формированию умений оперировать словом, выделять его смысловую сторону, сопоставлять, оценивать, проводить отбор слов, оказывает, в свою очередь, положительное влияние на развитие устной монологической речи дошкольников.

Среди средств обогащения словаря Е.И. Тихеева почётное место отводила картинам, считая, что они «раздвигают поле непосредственной наблюдательности» [5, с. 62]. Картина не только расширяет представление детей о предметах и явлениях, но и способствует образному, художественному видению окружающего мира, развивает эстетическое мышление и восприятие, обогащает эмоциональную сферу ребёнка. И в силу того, что восприятие художественной картины вызывает рост эмоционального фона, она является эффективным стимулом речевой деятельности детей, способствует усвоению детьми новых слов и выражений, использованию их в связных высказываниях.

Рассмотрев и проанализировав различные подходы по использованию репродукций картин в формировании лексической компетенции, нами были определены основные требования к выбору произведений для рассматривания детьми старшего дошкольного возраста. В первую очередь содержание картины должно быть интересным, близким психологическому опыту детей, с яркими выразительными художественными образами. Она должна быть высокохудожественной, но при этом доступной для детского понимания по художественной форме и содержанию. Персонажи, животные и другие объекты, которые изображены на картине, должны быть реалистичными.

А.М. Бородич, определяя содержание работы по развитию словаря дошкольников, акцентирует внимание педагога на необходимости речевой практики детей, учитывая при этом условия их речевого окружения и окружающей среды, то есть призывает к соблюдению регионального принципа словарной работы с дошкольниками. Таким образом, в отдельных случаях в активный словарь ребёнка входит ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями его жизни [4]. Это и побудило нас к использованию регионального подхода в формировании лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста, что выразилось в подборе картин художников о нашем регионе – Крыме. Стало быть, в рамках реализации регионального компонента мы предлагаем знакомить старших дошкольников с репродукциями известных художников, работы которых посвящены Крыму.

Таблица 1 – Словари-минимумы к художественным картинам о Крыме

Название картины	Словарь-минимум
«Балаклава» А. Амбурский	Имена существительные: <i>шлюпка, рыбаки, рыболовство, бухта, причал, дельфины</i> Прилагательные: <i>рыбацкий</i> Глаголы: <i>отходят, отчаливает, отплывает, раскачивается</i>
«Солнечные виноградники» А. Амбурский	Имена существительные: <i>долина, урожай, виноград, сок</i> Прилагательные: <i>благодатный, солнечный, сочный, спелый, виноградный</i> Глаголы: <i>созревать, спеть, копать, заготавливать, собирать, убирать</i>
«Ай-Петри» А.И. Куинджи	Имена существительные: <i>подножие горы, склоны, вершины</i> Прилагательные: <i>леденящий, величественные, синий, ультрамариновый, убелённый</i> Глаголы: <i>возвышается</i>
«Черное море» И.К. Айвазовский	Имена существительные: <i>гребень (волны)</i> Прилагательные: <i>хмурый, пасмурный, ненастный (день), суровое, взволнованное (море)</i> Наречия: <i>пасмурно, дождливо, холодно</i>
«Девятый вал» И.К. Айвазовский	Имена существительные: <i>маринист, шторм, буря, мачта, кораблекрушение</i> Прилагательные: <i>страшная, роковая, губительная, зеленовато-синяя</i> Глаголы: <i>пенятся, разбиваются</i>
«Аю-Даг (Медведь-гора)» И.К. Айвазовский	Имена существительные: <i>Медведь-гора, возжак стаи, логово</i> Прилагательные: <i>старый, древняя</i> Глаголы: <i>взревел</i>
«Восход над Ялтой» И.К. Айвазовский	Имена существительные: <i>парусник, восход, путешественники, мореплаватели</i> Прилагательные: <i>раннее, солнечный, розовый, лиловые, лазурный</i> Наречия: <i>рано</i>
«Маяк на мысе Ай-Тодор» К. Боссоли	Имена существительные: <i>маяк, моряки, чайка, берег, скалы</i> Прилагательные: <i>полезные, необходимый</i> Глаголы: <i>светить, предупреждать, служить</i>
«Семья крымских татар и муллы» Г. Паули	Имена существительные: <i>национальность, татары, мулла, кафтан, тюбетейка, шапочка – «калфак», шаровары</i> Прилагательные: <i>многонациональный, нарядный, красивый</i> Глаголы: <i>уважать, почитать</i>
«Сакля в Алушке» И.И. Левитан	Имена существительные: <i>сакля, жилище, валуны, татары, очаг</i> Прилагательные: <i>палющее (солнце), деревянный, глиняный, плоская</i> Глаголы: <i>строить, возводить</i>
«Севастополь. Встреча» Г.Г. Нисский	Имена существительные: <i>флот, капитан, моряки, матрос, бескозырка, колонны, Графская пристань, шлюпка, крейсер</i> Прилагательные: <i>белоснежный, черноморский, военный, трудная, почётная, опасная, отважный</i> Глаголы: <i>служить, защищать, охранять, гордиться</i>

Пейзажная живопись, близкая детям по их наблюдениям природы, оказывает эмоциональное и эстетическое воздействие, стимулирует речевую активность, обогащает и активизирует словарь.

Нами были подобраны художественные картины о Крыме и разработаны словари-минимумы к каждой из них для проведения экспериментальной работы по обогащению словаря детей седьмого года жизни. Они представлены в таблице 1.

Предполагаем, что составленные нами словари-минимумы по содержанию картин о Крыме, доступные восприятию детьми седьмого года жизни, могут эффективно использоваться в работе по развитию словаря детей старшего дошкольного возраста, поскольку содержат в себе слова – разные части речи, и, что важно для развития образного словаря детей, преимущественно они являются лексически-

ми средствами выразительности речи.

В дошкольной лингводидактике достаточно разработана методика рассматривания художественной картины, в частности, алгоритм проведения такого занятия и ведущие методические принципы. Так, Н.М. Зубарева отмечает, что дети должны увидеть красоту изображённого, найти слова для передачи прекрасного, эмоционально откликнуться, взволноваться тем, чем взволнован художник, осознать своё отношение к воспринимаемому [1]. Н.М. Зубарева рекомендует оригинальные приёмы рассматривания пейзажных картин. Повышает эмоциональное восприятие картины рассматривание её в сопровождении музыки.

Р.М. Чумичева в искусствоведческом рассказе педагога по художественной картине выделяет определённую структуру: сообщение названия кар-

тины и фамилии художника; о чём написана картина; что самое главное в картине, какие средства выразительности художник использовал (светотень, композиция); о чём думается, что вспоминается, когда смотришь на эту картину. Искусствоведческий рассказ помогает дифференцировать в сознании детей такие понятия, как «тема» (о чём картина), «содержание» (что изображено), «выразительные средства» (как выражено), понимать эстетическую ценность картины, а также способствует формированию образной связной речи дошкольников [7].

Е.И. Тихеевой разработаны различные словесные игры и упражнения, которые она рекомендовала проводить после рассматривания дидактической или художественной картины. Так, например, в игре «Кто больше увидит?» дети называют детали изображённого, не повторяясь. Это важно для развития наблюдательности, внимания и активизации словаря. Таким образом, ряд учёных интересовала проблема использования художественных картин с целью эстетического развития детей и обучение их связной речи.

Мы же поставили цель апробировать разнообразные приёмы словарной работы, которые педагог может использовать при рассматривании художественных картин о Крыме. При рассматривании и беседе по художественным картинам о Крыме дети для характеристики воспринимаемого явления учатся подбирать и использовать в своей речи метафоры, сравнения и другие средства выразительности. Так, например, рассматривание и анализ содержания картины «Берег моря со скалой» А.И. Куинджи способствует активизации словаря дошкольников и обогащению прилагательными: *тёплый, золотистый, спокойный, чистый, прозрачный, обрывистая*. Предметный словарь обогащается словами *гора, скала, вершина*. Использование приёма «вхождения в картину» даёт возможность детям представить себя покорителями вершин, а стихотворение М. Дзукаевой «Горы спят, горы дремлют...» помогает не только решить лексические задачи, но и знакомит с профессией альпиниста.

При рассматривании картины «У берега моря. Крым» И.И. Левитана целесообразно проведение игры «Кто в Чёрном море живёт?». Отгадывание загадок активизирует словарь дошкольников по лексической теме «Морские обитатели». В работе над картиной словарь детей обогащается словами: *валуны, галька, чайка*. Поэтические строки Н. Бе-

лостоцкой из стихотворения «Море утренней волной...» способствуют расширению словаря сравнениями: «*камни гладкие, как мыло...*», «*тину, словно прядь волос...*».

Картины всемирно известного мариниста И.К. Айвазовского способствуют формированию у детей дошкольного возраста духовно-нравственных основ и ценностей, любви к родному краю. Так, например, искусствоведческий рассказ по картине И.К. Айвазовского «Бриг „Меркурий“» знакомит дошкольников с героическими событиями русско-турецкой войны. В пассивный словарь детей вводятся слова: *бриг, эскадра, парусник, подвиг*. Педагогом проводится работа над многозначностью слова *герой*. Проведение словесно-дидактической игры на подбор синонимов к заданному слову способствует уточнению его значения. Например, *герой – храбрец, победитель; герой – персонаж*.

Художественные образы на картине будут восприниматься ярче, если педагог использует в своей речи сравнения, метафоры, поэтические эпитеты, стихотворные строфы. Согласно тематике выбранных нами репродукций художественных картин целесообразно использовать также прозаические произведения о Крыме. Это различные легенды, сказания, сказки, притчи, мифы, былины. Такие литературные произведения, как, например, «Почему море Чёрное?» Н. Батурина можно использовать при рассматривании картины И.К. Айвазовского «Чёрное море». Крымская легенда «Медведь-гора» способствует более полному восприятию картины «Аю-Даг» И.К. Айвазовского. Стихотворение Л. Огурцовой «Бахчисарай» раскрывает содержание картины Ф.Я. Алексеева с одноимённым названием «Бахчисарай».

Перспектива нашего исследования видится в разработке и апробации системы работы по рассматриванию репродукций художественных картин о Крыме с использованием разнообразных приёмов, способствующих обогащению и активизации словаря детей старшего дошкольного возраста, на морскую тематику, достопримечательностей и природы Крыма, его жителей.

Выводы. Таким образом, рассматривание репродукций художественных картин о Крыме с использованием специальных приёмов словарной работы может быть эффективным средством формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богуш. – К. : Слово, 2011. – 704 с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
5. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 144 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утверждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 4.05.2018).
7. Чумичева, Р. М. Дошкольникам о живописи / Р. М. Чумичева. – М. : Просвещение, 1992. – 126 с.

Examination of Reproductions of Art Pictures about the Crimea as a Means of Forming the Lexical Competence of Children of Senior Pre-School Age

I.I. Popova¹I.V. Panchenko¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 19.02.2018; received in final form 07.05.2018

Abstract. The article deals with the actual problem of modern preschool education – the formation of the lexical competence of children of the senior preschool age through the consideration of reproductions of artistic pictures as a constituent part of the speech competence, along with phonetic, grammatical and dia-monological competences. The concept of lexical competence is given as a knowledge of the vocabulary of the language and the ability to use it in the process of communication. The urgency of the research devoted to the formation of lexical competence of children of senior preschool age is reflected, which is reflected in a number of state documents regulating the activity of pre-school educational institutions analysis of the main scientific approaches to the definition of the concept of lexical competence, tasks and content are disclosed Started by its formation at children of preschool age. The article is devoted to the substantiation of the use of reproductions of art pictures about the Crimea in order to enrich and activate the vocabulary of children of the seventh year of life, the relevance of implementing a regional approach in lexical work with children. The requirements for the selection of artistic pictures about Crimea, accessible to the perception of older preschoolers, the developed dictionaries-minima for artistic pictures about the Crimea involved in conducting pedagogical experiment are presented. In the article methodical aspects of the study on the study of paintings by such artists as A. Ambursky, A. Kuindzhi, I. Aivazovsky, K. Bossoli, G. Pauli, I. Levitan, G. Nissky and others. The review of methodical methods of viewing reproductions of art pictures about the Crimea, the algorithm of classes.

Keywords: lexical competence, enrichment of vocabulary, vocabulary work, review of reproduction of an artistic picture.

For citation: Popova I.I., Panchenko I.V. Examination of Reproductions of Art Pictures about the Crimea as a Means of Forming the Lexical Competence of Children of Senior Pre-School Age. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 135–139 (in Russ.).

About authors:

I.I. Popova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: irinapopova238@mail.ru;

I.V. Panchenko, Graduate Student of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: panchenk0.i@yandex.ru.

УДК 378.1

Развитие творческой личности будущего учителя в культуровоспитывающей среде вуза в процессе внеучебной художественно-эстетической деятельности

Елена Викторовна Птицына

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
ул. Ленина 33, Петрозаводск, 185035, Российская Федерация*

Светлана Александровна Останина

*ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова»
ул. Ленинградская 16, Петрозаводск, 185031, Российская Федерация*

Статья поступила 28.02.2018

Аннотация. В статье раскрываются актуальные проблемы развития творческой личности будущего учителя. По мнению авторов, формирование культуровоспитывающей среды вуза является одним из определяющих факторов профессиональной подготовки будущего учителя. Основное внимание в статье уделено рассмотрению практических аспектов развития творческой личности будущего учителя в процессе внеучебной художественно-эстетической деятельности. Авторы показывают, что внеучебная работа обеспечивает профессионально-личностное развитие и саморазвитие, воспитание и самовоспитание, взросление и социализацию будущего учителя на основе индивидуального подхода. Процесс организации культуровоспитывающей среды рассматривается на примере двух вузов г. Петрозаводска: ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова».

В контексте исследуемой проблемы важным является включение в культуровоспитывающую среду вуза разнообразных видов художественно-эстетической деятельности, которая создаёт предпосылки для саморазвития и педагогического творчества будущих учителей. Мастер-классы, экскурсии различной тематики, выступление на концертах, конференциях, организация творческих проектов – всё это является важными направлениями деятельности в создании культуровоспитывающей среды вуза.

В статье представлены результаты исследования, в котором приняли участие 150 обучающихся с 1 по 4 курс. В процессе анкетирования, интервьюирования, наблюдения за профессиональной творческой деятельностью будущих учителей выявлялись их художественно-эстетические интересы, отношение к искусству; изучались мотивы обращения к искусству и художественно-эстетической деятельности.

Ключевые слова: культуровоспитывающая среда вуза, творческая личность, профессиональное образование, будущий учитель, внеучебная деятельность, художественно-эстетическая деятельность.

Для цитирования: Птицына, Е. В. Развитие творческой личности будущего учителя в культуровоспитывающей среде вуза в процессе внеучебной художественно-эстетической деятельности / Е. В. Птицына, С. А. Останина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 140–146.

Об авторах:

Е. В. Птицына, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводский государственный университет», ул. Ленина 33, Петрозаводск, 185035, Российская Федерация, e-mail: ptycina@yandex.ru;

С. А. Останина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова», ул. Ленинградская 16, Петрозаводск, 185031, Российская Федерация, e-mail: ostaninasa@mail.ru.

Постановка проблемы. В связи с ориентацией общества на гуманистические ценности всё более возрастает интерес к исследованию проблематики образовательных процессов с точки зрения

культуры, которая акцентирует внимание на формировании культурологических составляющих профессионализма учителя. Важным в этом контексте становится культурологический подход, который, по

мнению Н.Е. Щурковой, предполагает анализ педагогических событий через призму культурных норм и ценностей, возвращение воспитанника как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их с национальными в своей жизни [4].

Важным является то, что воспитание красотой формирует ценностные ориентации будущего учителя, развивает его способность к творчеству, созданию ценностей в сфере профессиональной деятельности. Ценности культуры заключаются в идеалах, целях деятельности, жизненных установках, воплощаются в культурных традициях, становятся ядром этой культуры, а также являются системой эмоционально-ценностного отношения будущего учителя к прекрасному, основой формирования его духовной культуры, активной творческой деятельности. Формирование творческой личности будущего учителя невозможно без инициации его творческой активности не только в процессе учебной, но и во внеучебной деятельности, которая обладает возможностями для раскрытия индивидуальных интересов, предпочтений, реализации творческого потенциала.

Цель статьи – рассмотреть практические аспекты развития творческой личности будущего учителя в условиях организации культуровоспитывающей среды вуза.

Изложение основного материала. В ходе исследования мы провели работу по насыщению культуровоспитывающей среды двух вузов г. Петрозаводска, в которых осуществляется профессиональная подготовка будущего учителя (ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», кафедра технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии, и ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова») различными мероприятиями художественно-эстетической направленности, разнообразными формами и методами в учебной и внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность в культуровоспитывающей среде вышеперечисленных вузов строится на следующих позициях [3]:

- а) свободный выбор различных видов и направлений деятельности, в том числе и художественно-эстетической;
- б) создание условий для реализации личностных потребностей и интересов, творческих способностей студентов;
- в) ориентация на свободное самоопределение и самореализацию студентов.

Безусловно, внеучебная работа обеспечивает

профессиональное и личностное развитие и саморазвитие, воспитание и самовоспитание, взросление и социализацию будущего учителя на основе индивидуального подхода, предполагающего:

- создание творческого пространства для самоутверждения индивидов на основе задатков и способностей;
- проявление возможностей, которые служат мотивами творчества;
- активную поддержку со стороны преподавателей.

Учёные давно доказали, что система профессионального образования служит не только для передачи знаний, но и для развития особого культурного слоя, так как сам учитель является представителем и носителем определённой культуры. В образовательном процессе указанных вузов мы, организовав систему внеучебной работы, старались придать ей профессионально направленный характер, то есть вписать все её виды в контекст профессии. Например, в Петрозаводской консерватории студенты исполнительских специальностей, обучавшиеся в бакалавриате по направлению подготовки Музыкально-инструментальное исполнительство, получают квалификацию «Артист ансамбля. Концертмейстер. Преподаватель»; в специалитете – «Концертный исполнитель. Преподаватель». Итогом обучения в ассистентуре-стажировке становится присвоенная квалификация «Артист высшей квалификации. Преподаватель творческих дисциплин в высшей школе». Указанный характер направлений подготовки и получаемых квалификаций учитываются при выстраивании системы внеучебной деятельности.

Хотелось бы отметить, что в контексте исследуемой проблемы важным является включение в культуровоспитывающую среду вуза разнообразных видов художественно-эстетической деятельности, которая создаёт предпосылки для саморазвития и педагогического творчества будущих учителей. Место художественно-эстетической деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей определяется образовательным потенциалом и разнообразием её видов. Следует отметить, что все формы занятий, которые проводились со студентами, способствовали приобщению обучающихся к эстетическим ценностям искусства, воспитанию эстетических вкусов, развитию творческого мышления и эстетической оценки, активизировали у студентов осмысление, анализ, высказывание своей точки зрения на проблему истинных и временных ценностей в художественном творчестве [3].

Наиболее значимой частью культуровоспиты-

вающей среды указанных вузов является искусство, которое выступает ведущим структурным компонентом общечеловеческой культуры, раскрывает мир красоты, стимулирует сопереживание, отзывчивость и эмоциональную реакцию. В нашем случае это мир музыкального и театрального искусства для студентов Петрозаводской консерватории и мир изобразительного и декоративно-прикладного искусства для студентов кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна ПетрГУ. Приобщение студентов к миру искусства осуществляется через ознакомление, восприятие, чувствование, осмысление, понимание художественных и музыкальных произведений и их воспроизведение, когда студенты проявляют себя творцами, активными субъектами творческой деятельности. Поскольку искусство интегрально презентует целостность культуры, духовное в человеке и самопроявляется, благодаря его «врастанию» в культуру. Д.Б. Кабалевский пишет: «Люди редко, пожалуй, никогда не обходятся в своей жизни без искусства вообще. Вопрос заключается в том, какую часть искусства человек включает в свою жизнь, а от какой отказывается, какое место занимает взятая им часть искусства в его духовном мире» [1, с. 109].

Процесс восприятия произведений искусства, включает в себя: эмоционально-эстетическое переживание и сопереживание (чувственное познание), анализ (осмысление) и художественно-эстетическую оценку. Восприятие и оценка произведений искусства способствуют обогащению внутреннего мира и сферы чувств человека, его эмоциональному восприятию, формированию эстетического сознания и отношения, пробуждает способность видеть и ценить красоту и выразительность мира. В своих мини-сочинениях на тему «Может ли человек полноценно прожить свою жизнь без искусства?» будущие учителя пишут: «Искусство помогает мне чувствовать, понимать, создавать прекрасное и полноценно жить в нём» (Ирина С.); «Искусство проникает во все сферы жизни человека, воспитывает человека эстетически, нравственно и духовно, помогая ему развиваться по законам красоты» (Фатимет П.); «Искусство помогает познать не только всё, что нас окружает, но и богатство внутреннего мира человека» (Мария П.).

Будущий учитель через искусство в процессе художественно-творческого развития получает важный личностный и профессиональный опыт, который может быть перенесён на широкий спектр деятельности в самых различных областях жизнедеятельности и окружающей действительности. Многообразие искусства, его структура и эмоциональный

строй оказывают благоприятное воздействие на студентов, развивают способность к их эстетическому восприятию и переживанию, в результате которых происходит развитие всех показателей эстетической культуры будущего учителя (эстетических чувств и эмоций, эстетических знаний и суждения, эстетических интересов и потребностей, эстетического вкуса).

Остановимся подробнее на эффективных формах внеучебной деятельности вышеописанных вузов в контексте развития творческой личности будущего учителя. В культуровоспитывающей среде вузов утверждаются традиции фестивалей национального искусства, конкурсов собирателей фольклорного материала, выставок, проектов. Будущие учителя имеют возможность посещать и выступать в роли организаторов и проводить различные мероприятия художественно-эстетической направленности.

Одной из таких форм является мастер-класс, который направлен на передачу знаний, умений и опыта при активности всех его участников. В технологии проведения мастер-класса важными аспектами являются перечисленные способы деятельности, приёмы, методов, методик и технологий, а также диалог в продуктивной деятельности всех участников. Тематика мастер-классов в нашей опытной работе включает в себя: обзор актуальных творческих проблем и технологий; обобщение опыта по определённой теме; различные аспекты и приёмы использования технологий; распространение опыта педагога-мастера; авторские методы применения способов, технологий на практике.

Так, студенты консерватории приняли активное участие в мастер-классах: Т.С. Кюрегян, доктора искусствоведения, профессора Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского «Средневековые и ренессансные танцы в становлении музыкальных форм»; А.Г. Коробовой, доктора искусствоведения, профессора, заслуженного работника культуры РФ «История и теория музыкальных жанров и форм»; А.А. Горбачёва, профессора Российской академии музыки им. Гнесиных и др. На кафедре технологии, изобразительного искусства и дизайна вот уже несколько лет ведётся активная работа по реализации преемственных связей через мастер-классы. Для этого учителя общеобразовательных школ, в том числе и специализированных, и педагоги дополнительного образования проводят мастер-классы со студентами, а студенты, в свою очередь, для школьников и учащихся студий. Студенты имеют возможность посетить мастер-классы по вокальному исполнительству, живописи и рисунку, декоративно-прикладному творчеству,

дизайну и познакомится с уникальным опытом, индивидуальным почерком и особенностями работы музыкантов, художников, мастеров и педагогов, с различными техниками и композиционными приёмами различных видов искусств.

Одним из факторов обогащения внеучебной работы вузов является реализация национально-регионального компонента. Всё положительное, заложенное в традициях народа, тесно связанное с культурной памятью, выступая своеобразным кодом национальной культуры, должно передаваться из поколения в поколение, являться духовным конструктом для каждого последующего поколения. В качестве примера приведём опыт участия будущих учителей в мероприятиях национально-региональной направленности. Так, студенты кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна ПетрГУ ежегодно принимают участие в городских конференциях «Храним народные традиции», «Рябининские чтения». В течение трёх лет студенты вместе с преподавателями выступали организаторами и участниками фестиваля «Фольклорно-обрядовая поэзия Севера» и представили исследования и экспозиции по тематикам: «Свадьба Заонежья», «Отзвуки Шуньгской ярмарки», «Заонежская вышивка».

Ежегодно в консерватории проходит Всероссийский фестиваль традиционной музыки «Истоки» (организаторы – преподаватели консерватории С.Ю. Николаева, И.В. Соловьёв, А.В. Калаберда), основной целью которого является поддержка и пропаганда традиционной народной культуры в её национальной специфике и локальном своеобразии. Главные задачи фестиваля: сохранение и развитие традиции преемственности, укрепление связи поколений; межнациональное сближение посредством традиционной музыки. В рамках фестиваля проходят выступления фольклорных коллективов в районах Республики Карелия и на концертных площадках города; мастер-классы по традиционному исполнительству, изготовлению традиционных инструментов, традиционным ремеслам. В фестивале участвуют фольклорные коллективы, солисты, занимающиеся изучением и освоением песенных, инструментальных, хореографических и обрядовых традиций своего региона, сохраняющие в своём исполнении этнографическую достоверность материала.

Особо хотелось бы отметить активное участие будущих учителей в различных конкурсах. Так, студенты Петрозаводской государственной консерватории приняли участие в XVIII Международном конкурсе исполнителей на народных инструментах «Кубок Севера» имени выдающегося композитора, исполнителя и педагога А.Л. Репникова, имя кото-

рого широко известно и значимо для музыкантов не только Северо-Западного региона, но и всего мира. В текущем году различные кафедры консерватории запланировали проведение конкурсов разного уровня. Так, кафедра духовых и ударных инструментов в марте проводит VIII Международный конкурс ансамблей музыкантов-исполнителей «Серебряные звуки»; кафедра народных инструментов в апреле 2018 года организует III Всероссийский (открытый) смотр-конкурс молодых дирижёров оркестров русских народных инструментов обучающихся образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования; кафедра общего курса фортепиано приглашает принять участие в III Всероссийском фестивале-конкурсе по фортепиано для студентов средних и высших музыкальных учебных заведений. Интересным событием является запланированный кафедрой истории музыки пятый Всероссийский конкурс студенческих рецензий на актуальные музыкальные события современности, цель которого – пропаганда академической музыки среди детей и молодёжи через интернет-ресурсы.

Важной формой внеучебной деятельности, способствующей развитию творческой личности обучающихся, является форма творческих мастерских. Так, студенты-композиторы во время их проведения объединяются в группу при прослушивании с партитурой аудиозаписей классических и современных сочинений. Анализ и обсуждение прослушанных музыкальных произведений проводится в форме дискуссии или «круглого стола». Обучающимся предоставляется возможность воспроизведения прослушанного сочинения на рояле в 4 (или 6) руки по партитуре. В процессе общего творческого взаимодействия студенты высказывают свои замечания и пожелания, а также дают оценку услышанному.

Не менее важным является для композиторов знакомство с сочинениями друг друга с активным обсуждением показанной музыки через призму достижения художественных достоинств при помощи своеобразного развития музыкального материала, с учётом индивидуальных особенностей начинающих композиторов. Как известно, высшей ступенью исполнительства является групповая импровизация, в процессе которой студенты учатся преодолению штампов, шаблонов, созданию собственной версии музыкального произведения. Всё это в конечном счёте способствует развитию творческой личности будущего учителя.

Одним из приоритетных форм внеучебной работы является выставочная деятельность студентов

и преподавателей по различным видам художественно-эстетической деятельности. Так, на кафедре технологии, изобразительного искусства и дизайна ежемесячно проходят выставки творческих работ студентов по декоративно-прикладному и изобразительному искусству, выставки коллекций современного, исторического и народного костюма, фотовыставки, а также индивидуальные выставки студентов по их личным интересам. Причём студенты являются не только участниками этих выставок, но и их организаторами.

В Петрозаводской консерватории ежегодно проводятся различные творческие проекты, в которых принимают совместное участие преподаватели и студенты разных курсов. Отметим некоторые из них. В рамках года культуры в 2014 году был организован большой проект, включавший в себя концерты (концерт ансамбля «Голоса России», концерт молодых дирижёров оркестров народных инструментов), конкурсы (конкурс исполнителей на духовых и ударных инструментах «Серебряные звуки»), фестивали (Международный фестиваль «Piano duo», фестиваль искусств «Белые ночи Карелии»), фольклорный вечер «Рождественский короб», мастер-классы и круглые столы.

Во время проведения года литературы в 2015 году были организованы творческие встречи студентов консерватории с карельскими писателями; беседы из цикла «Литература и кинематограф»: «Ревизор» в театре и на экране», «Салтыков-Щедрин и современность» (лектор – преподаватель ПетрГУ и Петрозаводской консерватории В.В. Яковлев); семинары «Книга, прочитанная вовремя» (ведущий семинара – преподаватель ПетрГУ и Петрозаводской консерватории В.В. Яковлев). В 2016 году в рамках года российского кино в консерватории был организован творческий проект (руководитель проекта – А.В. Дикоев), включавший себя различные мероприятия: творческие встречи с артистами кино и кинокомпозиторами, просмотры кинофильмов, музыкальные концерты.

К числу важных мероприятий, которые ежегодно организуются в Петрозаводской консерватории, относятся конференции и научные семинары, посвящённые проблемам музыкального искусства и педагогики. Так, в 2017 году состоялись две конференции, организаторами которых явилась кафедра музыки финно-угорских народов: Международная научно-практическая конференция «Традиционная музыкальная культура и композиторское творчество финно-угорского мира» и Всероссийская научная интернет-конференция «Фольклор и фольклоризм в музыкальной культуре финно-угорских и соседних

народов». Наряду с преподавателями в конференциях принимали активное участие и студенты. Традиционной является конференция «Музыкальное искусство: проблемы теории, истории и педагогики», в которой участвуют аспиранты, ассистенты-стажёры и магистранты. В 2018 году кафедра истории музыки запланировала проведение семинара «Конструирование системы практических занятий по музыкально-историческим дисциплинам».

В ходе исследования мы уделяли внимание включению студентов в разнообразные виды художественно-эстетической деятельности в процессе внеучебной работы. В исследовании приняли участие 150 обучающихся с 1 по 4 курс. Нас интересовал характер выраженности художественно-эстетических интересов студентов, которые, в свою очередь, являются внутренним толчком творческой активности, поддерживают мотивацию к постоянному саморазвитию личности. Так, студентам нравится посещать театры, музеи, выставки произведений искусства – 80%, заниматься художественной самодеятельностью – 75%, читать об искусстве – 60%, беседовать с товарищами по вопросам искусства – 60%, участвовать в концертной деятельности – 70%, знакомиться с историей искусства – 50%. Большинство опрошенных респондентов (85%) считают, что будущему учителю развивать умение эстетической оценки вещей и явлений необходимо постоянно, в течение всей жизни.

В ходе анкетирования мы выявляли отношения студентов к искусству; большинство респондентов (80%) уверены, что будущему учителю необходимо изучение предметных дисциплин художественно-эстетической направленности, а умение ценить прекрасное во всех его проявлениях считают важным свойством современного образованного и эстетически развитого человека 97% опрошенных. Кроме того, большая часть студентов осознаёт важную роль искусства в жизни: для 80% респондентов необходимо постоянное общение с произведениями искусства, 90% – считают, что искусство является средством гармоничного развития человека, а 60% – полагают, что оно помогает найти ответ на нравственные жизненные вопросы.

Мы изучали мотивы обращения студентов к искусству, т.к. они занимают ведущее место в структуре личности, пронизывая их эмоции, способности и различные виды деятельности. Мотивы инициируют развитие и совершенствование обучающихся в учёбе, общении, художественно-эстетической деятельности (таблица 1).

В ходе анкетирования был задан вопрос о том, какие факторы, по их мнению, в большей степени

Таблица 1 – Мотивы обращения студентов к искусству (в %)

Мотивы обращения к искусству	%
Повышение профессионального уровня	100
Расширение кругозора	70
Обогащение эмоционального восприятия мира	80
Культурный досуг	65
Развлечение	30

вливают на эстетическую культуру личности. На первое место респонденты поставили посещение учреждений культуры и искусства (музеев, театров, выставок и т.д.) и чтение литературы – 90%; занятие различными видами художественно-эстетической деятельности – 85%, общение с деятелями культуры и искусства, учителями, преподавателями, интересными людьми – 70%; а также обращение к средствам массовой информации – 55%. Респонденты считают, что эстетическая культура является неотъемлемой характеристикой и достоинством каждого человека, а учителя в наибольшей степени.

Выводы. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют говорить об эффективности

выбранных нами подходов, путей и способов совершенствования культуровоспитывающей среды в аспекте развития творческой личности будущего учителя. Общение с искусством, интересными людьми, посещение мастер-классов, экскурсий различной тематики, выступление на концертах, конференциях, организация творческих проектов – важные направления деятельности в создании культуровоспитывающей среды вуза. Все вышеперечисленные формы внеучебной работы имеют важное воспитательное значение, постоянное их развитие и совершенствование позволяет будущему учителю обогащать знания, умения и навыки, приобретать опыт в художественно-эстетической деятельности.

Список литературы

1. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / сост. В. И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
2. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание. ... Воспитание! : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – Изд. 2-е доп. и перераб. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
3. Птицына, Е. В. Реализация культурологического подхода в эстетическом воспитании студентов педагогического вуза / Е. В. Птицына // Наука и мир. – Волгоград : Научное обозрение, 2014. – № 1 (5). – С. 316–318.
4. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

Development of the Creative Personality of the Future Teacher in the Cultural Environment of the University in the Process of Extracurricular Artistic and Aesthetic Activities

E.V. Ptitsyna

*Petrozavodsk State University
33 Lenina St., Petrozavodsk, 185035, Russian Federation*

S.A. Ostanina

*Petrozavodsk State Conservatory named after A. K. Glazunov
16 Leningradskaya St., Petrozavodsk, 185031, Russian Federation*

Received 28.02.2018

Abstract. The article reveals the actual problems of the future teacher's creative personality development. According to the authors, the formation of cultural environment of the University is one of the determining factors of professional training of the future teacher. The main attention in the article is paid to the consideration of practical aspects of the future teacher's creative personality development in the process of extracurricular artistic and aesthetic activities. The authors show that

extracurricular work provides professional and personal development and self-development, education and self-education, growing up and socialization of the future teacher on the basis of an individual approach. The process of organizing culture-positive environment is considered on the example of two universities in the city of Petrozavodsk of the “Petrozavodsk State University” and of the “Petrozavodsk state Conservatory named after A.K. Glazunov”. In the context of the studied problem, it is important to include in the culture the educational environment of the University a variety of artistic and aesthetic activities, which creates the preconditions for self-development and pedagogical creativity of future teachers. Master classes, excursions of various subjects, performances at concerts, conferences, the organization of creative projects – all these are important activities in the creation of cultural environment of the University.

The article presents the results of the study, which involved 150 students from 1st to 4th course. In the process of questioning, interviewing, observation of professional creative activity of future teachers revealed their artistic and aesthetic interests, attitude to art; studied the motives of treatment to art and artistic and aesthetic activities.

Keywords: cultural environment of the University, creative personality, professional education, future teacher, extracurricular activities, artistic and aesthetic activities.

For citation: Ptitsyna E.V., Ostanina S.A. Development of the Creative Personality of the Future Teacher in the Cultural Environment of the University in the Process of Extracurricular Artistic and Aesthetic Activities. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 140–146 (in Russ.).

About authors:

E. V. Ptitsyna, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Technology, Art and Design of the Institute of Pedagogics and Psychology of Petrozavodsk state University, e-mail: ptycina@yandex.ru;

S.A. Ostanina, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of the Humanities and Socio-economic Disciplines of Petrozavodsk State Conservatory named after A.K. Glazunov, 16 Leningradskaya St., Petrozavodsk, 185031, Russian Federation, e-mail: ostaninasa@mail.ru.

Методические особенности обучения чтению англоязычного научного текста на уровне сверхфразового единства

Светлана Викторовна Ратовская

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 07.03.2018

Аннотация. Многие обучающиеся испытывают трудности при чтении научных тезисов, статей, монографий на иностранном языке. Статья посвящена обсуждению методических особенностей обучения иноязычному научному чтению. Исходя из собственного опыта автора обосновывается необходимость обучения чтению англоязычного текста научного характера на уровне сверхфразового единства. Предложены три этапа работы с научным текстом, направленные на изучение основных принципов построения текста и текстовых отрезков: проведение структурного анализа текста, сверхфразового единства; выделение ключевых опорных слов, их толкование (перевод). Представлены три вида упражнений на овладение композицией текста с целью выявления общего логического плана развития темы; восприятие сверхфразового единства для определения общего содержания научного текста и вычленения его смыслового ядра; а также речевые упражнения для формирования и развития самостоятельной речевой деятельности иноязычного чтения, креативности речи и мышления.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, обучение чтению, иноязычный текст, научный текст, сверхфразовое единство.

Для цитирования: Ратовская, С. В. Методические особенности обучения чтению англоязычного научного текста на уровне сверхфразового единства / С. В. Ратовская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 140–152.

Об авторе: С. В. Ратовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Института филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Гоголя / Заречная 10 / 3, Ялта, 2986035, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: sveta.ratovska@gmail.com.

Постановка проблемы. Подготовка будущих специалистов, способных извлекать необходимую информацию из иноязычного научного текста по специальности, является необходимым условием конкурентоспособности, востребованности на рынке труда. Умение читать и понимать иноязычный научный текст становится необходимым условием для карьерного роста и развития будущего учёного в России, а его сформированные иноязычные навыки имеют решающее значение для развития отечественной науки. Анализ исследований сформированности умений и навыков читать и понимать аутентичный научный текст у будущих специалистов психолого-педагогического направления подготовки говорит о недостаточной их подготовленности к выполнению данного вида речевой деятельности.

Требование времени ставит новые задачи перед преподавателями иностранного языка; повышает интерес к проблемам лингводидактики, современ-

ным исследованиям лингвостилистических особенностей текста. Новые образовательные программы на неязыковых направлениях подготовки в образовательных организациях высшего образования разрабатываются с учётом компетентностного подхода к иноязычному обучению. Разработчики программ учитывают одну из приоритетных задач – подготовку специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность, т.е. на уровне профессионального общения и письменного перевода. В этом плане весьма актуальным становится вопрос об овладении преподавателем иностранного языка системой методических приёмов и процедур анализа текста и дискурса, что позволит наиболее экономно и эффективно обучить студентов правилам работы с иноязычным научным текстом.

Цель статьи – ознакомить читателя с методическими особенностями обучения чтению ино-

язычного научного текста на уровне сверхфразового единства.

Изложение основного материала. На протяжении всего курса изучения иностранного языка – а это первый и второй год обучения в вузе работа над текстом не прекращается, а только углубляется, приближаясь к подлинному чтению. Каждый этап обучения чтению обладает своими методическими особенностями работы. В зависимости от этапа обучения, образовательных целей и задач, а также сложности изучаемого текстового материала меняются формы работы: референтное или информативное чтение, аннотирование, реферирование, учебное рецензирование, различные виды перевода. Обучение чтению иноязычного текста научного характера рассматриваем как методически организованную деятельность преподавателя и обучающегося по обработке необходимой информации с целью её извлечения и дальнейшего использования.

Собственно специальные тексты на иностранном языке содержат для обучающихся информацию по узкой тематике избранного направления подготовки. В эту группу текстов входят оригинальные иноязычные тексты (аутентичные), которые не подверглись никаким изменениям ни в плане содержания, ни в плане формы. Тексты научного характера обучающиеся используют для извлечения необходимой информации и применения её для анализа в качестве дополнительного, а иногда и основного материала в своей научно-исследовательской работе при написании курсовых и квалификационных работ. Для эффективного выполнения научно-исследовательской работы будущему специалисту необходимо владеть навыками информативного перевода текста (извлечение знаний, пополнение индивидуального тезауруса). «Стоит признать, что информативный перевод является одним из самых востребованных в практике научной, учебной, деловой и некоторых других коммуникаций», указывает Г.И. Лушникова, справедливо отмечая, что эта деятельность должна иметь коммуникативно-прагматическую направленность, её «целесообразно осуществлять в русле теории, трактующей перевод как акт межкультурной коммуникации» [4, с. 238].

Понимание и восприятие мысли, заложенной в научном тексте, обеспечивается соответствующей его организацией. Чаще всего студенты владеют навыками чтения иноязычного текста описательного характера. Чтение профессионально ориентированного текста требует других навыков мышления, чем чтение художественного. Обучение студентов правилам организации научного текста и его составляющих необходимо, поскольку информатив-

ный перевод (и любой другой вид перевода) осуществляется на уровне текста. Перевод на уровне предложений всегда условен, незакончен. Он представляет собой лишь отдельные звенья общей цепи. Поняв фразу, читающий, как правило, ещё не до конца уясняет себе её значение в связном единстве большей протяжённости. Знание структуры научного текста и определённых функционально-стилистических образований приобретает огромное значение при обучении чтению профессионально ориентированных текстов, что является необходимым условием эффективной профессиональной подготовки. Формирование системы представлений о профессии на основе иноязычных текстов рассматривается Л. С. Зникиной как «необходимый в социальном партнёрстве инструмент организационного и личностного развития» [2, с. 222].

Особенности научного стиля утяжеляют восприятие текста неподготовленными читателями. Анализ исследований по восприятию научного текста показал, что даже для англоязычных обучающихся научный текст на английском языке представляет определённую сложность. Так, Rachel M. Best, Michael Rowe, Yasuhiro Ozuru, Danielle S. McNamara в исследовании указывают на существенные трудности восприятия научного текста для англоязычных обучающихся из-за достаточно сложного способа написания научных текстов, а также из-за отсутствия необходимых знаний и стратегий научного чтения [6, с. 65]. Jennifer G. Cromley, Lindsey E. Snyder-Hogan, Ulana Dubas, проводя исследования по подготовленности англоязычных обучающихся к чтению и пониманию научного текста, объясняют проблемы восприятия и понимания информации сложностью структуры текста и научной лексики [7, с. 687].

В англоязычном научном тексте довольно часто используются латинские научные заимствования, интернациональная лексика. Для него характерна большая терминологическая насыщенность; употребление существительных в общем падеже в качестве препозитивных атрибутов. Часто предложения осложнены инфинитивными, герундиальными, причастными оборотами. В тексте широко употребляются безличные конструкции с «one», пассивные конструкции. Используются простые предложения с осложняющими конструкциями (вводные слова и словосочетания), а также сложные предложения с союзами, указывающими на связь между их частями. С другой стороны, языковая компрессия, т.е. использование аббревиатур, запись количественных данных с помощью цифр облегчает понимание текста. Компрессия текста также обеспечивается

за счёт использования скобок и двоеточий. Также стоит отметить характерную черту научных текстов: логическую последовательность изложения материала, стройную и стереотипную синтаксическую структуру.

Для понимания мысли, заложенной в тексте, важно установить соответствующую связность и цельность слов или содержательную и структурную сущность текста. Древняя метафора «*thought is a thread, and the raconteur is a spinner of yarns – but the true storyteller, the poet, is a weaver*» позволяет получить важную информацию, касающуюся осязаемости мысли через сплетение нитей в ткань или историю, текст. Собственно, слово «текст» и «ткань» (лат. *textus*) этимологически одно и тот же. Соглашаясь с определением И.Р. Гальперина, текст рассматриваем как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [1, с. 18].

Активизируя работу мышления, развивая смысловую догадку, сознательный контроль над лексико-грамматическими структурами, считаем, что обучение чтению иноязычного научного текста на уровне сверхфразового единства играет важную роль в эффективном изучении иностранного языка. Лингвистический энциклопедический словарь под редакцией В.Н. Ярцевой даёт такое определение понятию: «Сверхфразовое единство – отрезок речи в форме последовательности двух и более самостоятельных предложений, объединённых общностью темы в смысловые блоки» [3, с. 435]. Это речевое образование, обладающее смысловой целостностью, специфической структурной организацией, представляющее собой коммуникативное единство взаимосвязанных элементов, объединённых тематически (микротемой), лексически, грамматически и интонационно.

Разделить текст на сверхфразовые единства можно только на основе смысловых и лексико-грамматических признаков. Очень часто в научном тексте первые предложения сверхфразового единства начинаются с абзаца. Они могут выделяться и визуально с помощью тире, курсива; причастным оборотом. Как правило, это те единства, которые несут наибольшую смысловую нагрузку. Текст научного характера состоит, как правило, из сверхфра-

зовых единств, одни из которых выполняют вспомогательную функцию привлечения, удержания внимания, разъяснения содержания, другие – информационные – передают информацию.

Вспомогательные сверхфразовые единства создают динамичность, занимательность изложения, что побуждает продолжать чтение. Они относительно независимы в плане передачи научной информации, раскрытии информационно-тематического ядра, однако весьма существенна их роль в организации текста.

Информационные сверхфразовые единства передают основное содержание текста. Они служат для выделения наиболее важных мест текста, являются ориентирами, смысловыми вехами в процессе понимания написанного. Сверхфразовые единства данного типа создают в стиле научной литературы условия для восприятия научной информации, регулируют напряжённость коммуникативного акта, помогая читателю ориентироваться в тексте и усваивать научные сведения.

Чёткость разделения сверхфразовых единств на информационные и вспомогательные оказывает положительное влияние на скорость и результативность восприятия научного текста, который, как правило, содержит два типа информации – основную и дополнительную. Главной задачей при изучении сверхфразовых единств является выяснение тех правил, по которым строятся данные единицы речи. Сверхфразовое единство – целостная функциональная единица, один функциональный сегмент, который содержит одну общую перспективу. Каждое сверхфразовое единство строится вокруг одной и той же темы, которая является связующим звеном в плане содержания. Тема сверхфразового единства организует данную единицу, являясь его содержательным ядром, скрепляет в единое целое всё сверхфразовое единство и намечает его коммуникативную задачу. Ремы, т.е. новая информация, – разные. Основное назначение рематической части состоит в детализации и конкретизации введённой темы. Между тематической и рематической частями обязательно прослеживается наличие двусторонней связи, которая способствует выражению определённых коммуникативных задач. Связь между предложениями в сверхфразовом единстве может осуществляться с помощью местоимений, союзов, наречий. При чтении научной литературы на иностранном языке необходимо уметь распознавать средства связи, выполняющие соединительную функцию. Их игнорирование, неправильное осмысление приводит к неточному пониманию всего сверхфразового единства.

Опыт использования данных лингвистики и стилистики текста в преподавании иностранного языка свидетельствует о том, что значительная часть обучающихся с интересом относится к вопросам организации текста и сверхфразового единства, быстро уясняет их практическое значение. Методику обучения чтению на уровне сверхфразового единства используем на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык для общепрофессиональных целей (продвинутый уровень)» на уровне бакалавриата, «Профессионально ориентированный академический курс иностранного языка» (уровень магистратуры). Этапность работы и предложенные ниже упражнения помогают усилить интерес к такому виду речевой деятельности, как чтение иноязычного научного текста, а информативному переводу уделить на занятиях должное внимание.

Особенности предлагаемой методики заключаются в выделении трёх этапов.

I этап – объяснение основных принципов построения текста и текстовых отрезков. На этом этапе преподаватель выбирает отрезки, отвечающие общим требованиям лингвистического понятия сверхфразового единства, раскрывает характер их структуры и связей. Предлагается ряд вопросов:

1. Что представляет собой правильно организованный текст?
2. При помощи чего достигается смысловая и грамматическая связность частей текста?
3. Какой способ связи предложений характерен для научного текста?
4. Чем вызвана необходимость использования в научном тексте цепной связи посредством лексического повтора?
5. Какова роль местоимений как средства связи предложений в научном тексте?
6. Какая связь предложений называется контактной (дистантной)?
7. Назовите структурные компоненты научного текста.
8. Как называется группа законченных предложений, на которые разделяется текст?
9. Что называется сверхфразовым единством?
10. Охарактеризуйте роль сверхфразового единства в понимании иноязычного научного текста.

II этап – проведение структурного анализа текста, сверхфразового единства. На этом этапе предлагаются следующие задания:

1. Вычлените из статьи сверхфразовые единства.
2. Проанализируйте их внутренние логико-семантические связи и языковые средства, которыми эти связи осуществляются.

III этап – непосредственное выделение ключе-

вых опорных слов, их толкование (перевод). Задания, предлагаемые на этом этапе:

1. В каждом смысловом абзаце текста выделите (подчеркните, выпишите) слова, которые встречаются чаще остальных.
2. Найдите синонимичные выражения.
3. Выделите смысловые ряды (словосочетания из ключевых слов и некоторых вспомогательных, которые их дополняют, определяют).
4. Определите смысловую доминанту или основное значение текста с опорой на ключевые слова и смысловые ряды.

При выполнении вышеуказанных заданий обучающиеся должны обладать следующими умениями и навыками:

- определять высоко- и низкоинформативные группы слов;
- пользоваться правилами актуального членения, т. е. вычленять тематическое и рематическое понятия как в предложении, так и в сверхфразовом единстве (находить информационный центр);
- овладеть механизмом лексического и синтаксического свёртывания (компрессии), правилом опускания отдельных единиц текста без ущерба его восприятия;
- уметь заменять сложные предложения простыми;
- развёртывать предложения за счёт употребления однородных членов;
- соединять отдельные предложения в единое целое с помощью определённых лексико-грамматических средств связи.

Для проведения поэтапной работы разработана система упражнений, которая способствует развитию умений и навыков обучающихся извлекать и использовать информацию из научного текста на английском языке. Данные виды упражнений предлагаем использовать на соответствующем этапе предлагаемой методики.

Для этапа I. Упражнения, направленные на овладение композицией текста. Цель упражнений – выявить общий логический план развития темы в тексте:

1. Просмотрите текст, определите, о чём идёт речь (используйте визуально выделенные сверхфразовые единства).
2. Прочтите и найдите главное (выделите новое).
3. Разделите текст на сверхфразовые единства (по признаку смысловой целостности, автосемантики).
4. Определите смысловую структуру сверхфразовых единств (тематическую, рематическую, за-

ключительную часть).

5. Выделите вспомогательные, информативные сверхфразовые единства.

Для этапа II. Упражнения на восприятие сверхфразовых единств, цель которых определить общее содержание научного текста и вычленить его смысловое ядро:

1. Выделите сверхфразовые единства, которые содержат основную мысль (установите, о чём сообщает данное сверхфразовое единство, подчеркните слова и словосочетания, подтверждающие Ваше решение).
2. Найдите средства связи и способы их выражения (назовите средства прямонаправленной связи, установите логические отношения внутри сверхфразового единства).
3. Назовите основную тему сверхфразового единства из предложенных ниже (прочитайте сверхфразовое единство и определите, какое из приведённых ниже предложений подходит для заполнения пропуска).
4. Восстановите пропущенные связующие элементы в тексте (необходимые средства связи выберите из предложенных).

Для этапа III. Речевые упражнения, цель которых сформировать и развить самостоятельную речевую деятельность иноязычного чтения, креативность речи и мышления. Эти упражнения должны научить обучающихся строить содержательное, логичное, аргументированное высказывание, реферировать и аннотировать тексты научного характера:

1. Составьте сверхфразовое единство на основе вспомогательных средств (по его первому предложению, по определённому вопросу, используя предложенные слова).
2. Дайте предельно точное и подробное определение научных терминов, которые Вы используете при написании Вашей научной работы.
3. Составьте выступление на определённую тему (предлагается определить научную тему – по желанию студента это может быть, например, тема курсовой работы – и в течение трёх минут говорить исключительно на эту тему).

Для обучающихся достаточно сложно даётся восприятие логико-понятийных связей в научном тексте. Изучение структуры научных текстов на иностранном языке позволяют уделить внимание процессу интеграции, который осуществляется не только формально-грамматическими, но и семантико-тематическими средствами (цитаты из отдельных работ, мысли и суждения, критические замечания, собственная концепция автора).

Приведём примеры вводных конструкций, с ко-

торых могут начинаться абзацы текста: «The pros and cons... Perhaps the most important thing... Another thing to consider... In addition to... In particular... Furthermore... In contrast...». С помощью вводных конструкций распределяется информационная насыщенность, усиливаются убеждения и аргументация. Объединяя смыслы отдельных сверхфразовых единств текста в единое целое, обучающиеся последовательно осмысливают содержательно-фактуальную информацию, которая содержится в отдельных отрезках.

Результат процесса интегрирования тесно связан с такой категорией, как завершённость, понимание содержательно-концептуальной информации. Здесь обращаем внимание обучающихся на полученный автором результат, сопоставляем его с названием текста как «явлением тематически-рема-тического характера» [1, с. 134].

Изучение структуры научного текста и определённых функционально-стилистических образований приобретает огромное значение в практике преподавания иностранного языка, а также при составлении учебных пособий. Представленная выше методика обучения чтению иноязычного научного текста на уровне сверхфразового единства лежит в основе разработанного нами учебного пособия «Профессионально ориентированный академический курс английского языка (для обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 Психология)» [5]. В практическом пособии при разработке предтекстовых заданий уделено внимание изучению языковых средств, обеспечивающих интеграцию отдельных частей научного текста. В предложенных для изучения текстах имеется цифровое выделение абзацев (1, 2, 3, 4...). Послетекстовые упражнения направлены на развитие умения конструировать речевое высказывание, используя ключевые слова, подготовиться к написанию сжатого текста, аннотации.

Выводы. В статье поднимаются вопросы эффективного обучения иноязычному чтению научных текстов. Методика обучения чтению на уровне сверхфразового единства поможет понять структуру текста, оценить его сложность, организовать речевую самообразовательную деятельность. Использование методики обучения чтению иноязычного научного текста на уровне сверхфразового единства обеспечивает активный и творческий характер работы на занятиях, способствует развитию целого комплекса необходимых умений и навыков, приближает обучающихся к научному познанию языковых фактов, формирует иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Зникина, Л. С. Лингводидактические основания профессионально-коммуникативной компетенции / Л. С. Зникина // Педагогика и методика преподавания иностранных языков // Вестник КемГУ. – Кемерово : ГКУ, 2013. – № 2 (54). – С. 220–223.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 686 с.
4. Лушникова, Г. И. Коммуникативно-прагматическая направленность обучения информативному переводу / Г. И. Лушникова // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. – Кемерово : КузГТУ, 2017. – С. 237–241.
5. Ратовская, С. В. Профессионально ориентированный академический курс английского языка : учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» / С. В. Ратовская. – Ялта : РИО Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2016. – 137 с.
6. Best, R.M. Deep-level comprehension of science texts [Электронный ресурс] / Rachel M. Best, Michael Rowe, Yasuhiro Ozuru, Danielle S. McNamara // Topics in Language Disorders. – 2005. – Vol. 25. – № 1. – Pp. 65–83. – Режим доступа : http://129.219.222.66/Publish/pdf/BROM_deep%20level%20comp%20science%20txt_2005.pdf (дата обращения : 07.03.2018).
7. Cromley, J. Reading comprehension of scientific text: a domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension [Электронный ресурс] / Jennifer Cromley, Lindsey E. Snyder-Hogan, Ulana Dubas // Journal of Educational Psychology. – 2010. – Vol. 102 (3). – Pp. 687–700. – Режим доступа : <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019452> (дата обращения : 07.03.2018).

Methodological Aspects of Teaching to Read an English Scientific Text at the Level of the Supra-Phrasal Unity

S.V. Ratovskaya

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 07.03.2018

Abstract. Many students have difficulties with reading comprehension in scientific theses, articles, and monographs in a foreign language. The article is devoted to the discussion of methodological aspects of teaching foreign scientific reading. We explain the need for teaching reading of the English scientific text at the level of supra-phrasal unity. Our pedagogical experience has allowed us to propose three stages of work on scientific text, aimed at studying the basic principles of text and text segments; structural analysis of the text, supra-phrasal unity; highlighting of key words, their interpretation (translation). We guess that three types of exercises help readers succeed for their comprehension processes in English scientific text. They learn how to identify a text composition with a view to putting a general logical plan into force of the topic; to comprehend of supra-phrasal unity for determining the general content of a scientific text and its semantic core; to improve independent foreign reading skills, the creative speech and thinking.

Keywords: foreign language training, teaching reading, foreign text, scientific text, supra-phrasal unity.

For citation: Ratovskaya S.V. Methodological Aspects of Teaching to Read an English Scientific Text at the Level of the Supra-Phrasal Unity. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 140–152 (in Russ.).

About author: S.V. Ratovskaya, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Training Methodology of Institute of Philology, History and Art of Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, 10 / 3 Gogolya / Zarechnaya Str., Yalta, Republic of Crimea, 2986035, Russian Federation, email: sveta.ratovska@gmail.com.

УДК 372.881.161.1:81'373.611:37.026

Сопутствующее повторение как средство реализации преемственности при обучении морфемике и словообразованию

Елена Викторовна Хоменко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 22.02.2018

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений учащихся 5-х классов с опорой на преемственные связи. В качестве основного средства, реализующего принцип преемственности, выделено и охарактеризовано сопутствующее (попутное, рассредоточенное) повторение. Представлены комбинированные упражнения, разработанные с учётом межуровневых связей между морфемой и другими единицами языка. Определён перечень знаний и умений в области морфемике и словообразовании, подлежащий восстановлению при изучении различных разделов школьного курса русского языка («Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография», «Лексикология», «Синтаксис и пунктуация», «Развитие речи»).

Ключевые слова: учащиеся 5-х классов, принцип преемственности, морфемика и словообразование, сопутствующее (попутное) повторение, комбинированные упражнения.

Для цитирования: Хоменко, Е. В. Сопутствующее повторение как средство реализации преемственности при обучении морфемике и словообразованию / Е. В. Хоменко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 153–158.

Об авторе: Е. В. Хоменко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и русской литературы Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

Постановка проблемы. Морфемика и словообразование – важнейшие разделы школьного курса русского языка. Знания и умения в области названных разделов помогают учащимся узнавать, запоминать, понимать, объяснять слова, правильно писать и уместно употреблять их в устной и письменной речи. К сожалению, как показывают наши наблюдения, у учащихся основной школы недостаточно сформированы умения осознанно находить в слове все его значимые части и понимать функциональную роль каждой; толковать значение производных слов с опорой на структурно-семантические связи родственных слов; правильно образовывать формы слова и производные слова; целесообразно и уместно использовать слова с различными аффиксами в собственной речевой практике. Такое положение дел, на наш взгляд, объясняется тем, что при изучении состава слова и словообразования на рубежных этапах, в частности при переходе из начальной в основную школу, не в полной мере реализуется принцип преемственности. Трактую преемственность как логически последовательную связь предыдущего материала с последующим, считаем, что одним из возможных путей решения указанной проблемы является сопутствующее повторение.

Цель статьи – показать, как может быть организовано сопутствующее повторение морфемике и словообразованию в 5 классе.

Психологами установлено, что степень прочности и осознанности новых (формируемых) языковых знаний, умений и навыков напрямую зависит от степени готовности учащихся к их усвоению. Важной составляющей этой готовности являются уже полученные знания и сформированные умения и навыки, на которые опирается учитель при объяснении нового материала. Именно поэтому на всех этапах школьного обучения значительное место отводится сопутствующему повторению, под которым понимается «повторение ранее пройденного при изучении нового материала» [3, с. 90]. В методической литературе встречаются и другие термины для называния данного вида повторения: попутное, рассредоточенное.

В плане реализации преемственности основное назначение сопутствующего повторения видим в том, чтобы довести учащихся до определённого уровня обученности, соответствующего образовательным стандартам, и тем самым создать прочную основу для усвоения нового. Покажем, как может быть организовано такое повторение на морфемно-словообразовательном материале.

Как известно, морфема является межуровневой единицей: образование морфемы связано с одним ярусом (морфемно-морфологическим), а функционирование – с другими (лексико-семантическим и синтаксическим). Указанная особенность позволяет вычленить в морфеме свойства, отражающие специфику разных уровней, и на этой основе разработать комбинированные упражнения, суть которых состоит в том, что они могут использоваться при изучении любого раздела школьного курса русского языка и при этом включают в себя задания по морфемике и словообразованию.

Так, на уроках изучения раздела «Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография» учащиеся выполняют упражнения, ориентированные на актуализацию а) теоретических сведений о чередованиях гласных и согласных звуков в корне слова при словоизменении и словообразовании; б) умений опознавать слова с чередующимися гласными и согласными в корне, отождествлять в одну морфему сегменты разного буквенного (фонемного) состава. Приведём примеры упражнений.

Упражнение 1. Выберите неправильные утверждения:

- а) при образовании и изменении слов может происходить замена одних звуков другими;
- б) чередуются гласные звуки с согласными;
- в) в некоторых случаях гласные *о* и *е* чередуются с нулём звука;
- г) чередования звуков бывают только в корне.

Упражнение 2. Выберите правильные утверждения:

- а) при образовании и изменении слов не может происходить замена одних звуков другими;
- б) чередуются гласные звуки с гласными, согласные с согласными;
- в) чередования звуков может происходить только при образовании новых слов;
- г) чередования звуков бывают в корне, суффиксе, приставке.

Упражнение 3. Закончите предложение из первого столбика, выбрав подходящую фразу из второго.

- | I. | II. |
|--|--------------------------------------|
| 1. В корнях слов <i>воздух</i> – <i>воздушный</i> чередуются... | а) при образовании однокоренных слов |
| 2. В словах <i>сказать</i> – <i>скажу</i> чередование происходит... | б) гласные звуки |
| 3. В словах <i>подруга</i> – <i>дружный</i> замена одного звука другим происходит... | в) согласные звуки <i>х // ш</i> |
| 4. В корнях слов <i>осмотр</i> – <i>осматривать</i> чередуются... | г) при образовании форм слова |

Упражнение 4. Прочитайте пословицы и поговорки. Найдите в них слова с чередующимися зву-

ками в корне слова. Выделите в этих словах корень и укажите, какие звуки чередуются в нём. Определите, при образовании или при изменении слов происходит чередование.

1. *Писать* – не языком чесать. Пишут не пером, а умом. 2. Во сне хвори скорее проходят. Сон лучше всякого лекарства. 3. Весенний день год кормит. Неделя днями красна. 4. Скатертью дорожка. Труд и старание – дорога к успеху. 5. Верный друг лучше сотни слуг. Человек без друзей, что дерево без корней. Дружный табун волков не боится.

Упражнение 5. Прочитайте слова. Выберите и запишите их парами по образцу. Выделите корень и укажите чередующиеся звуки. Определите, в каких случаях произошло чередование звуков: при изменении слова или при образовании родственных слов (устно).

Образец: Рот – рта (о // нуль звука).

Мазать, флажок, снежинка, внучка, греческий, орешек, носит, глодать, пух, сушить, лоб, бережок, пень, флаг, носить, пня, гложет, ноша, светит, пушинка, свеча, лба, орех, берег, сухой, снеговой, нести, внук, грек, мазет.

Отметим, что быстрое и безошибочное опознавание слов с чередующимися гласными и согласными звуками в корне возможно при условии длительной и систематической работы над каталогом корней, имеющих звуковые варианты. Такая работа организуется с помощью «Малого школьного словообразовательного словарика русского языка» [1].

В соответствии со школьной программой на уроках изучения раздела «Лексикология» учащиеся усваивают понятия о лексическом значении слова и приёмах его толкования, однозначных и многозначных словах, прямом и переносном значении, синонимах, антонимах и омонимах. В ходе обучения учащиеся практическим путём получают дополнительные теоретические сведения о словообразовательном анализе как одном из способов раскрытия лексического значения слов; о приставках и суффиксах как средствах выражения добавочного значения слова: смыслового, эмоционально-экспрессивного и стилистического; о многозначных морфемах, морфемах-омонимах, морфемах-синонимах, морфемах-антонимах. Эти сведения являются основой для восстановления у пятиклассников приобретённых в начальной школе умений объяснять общее в значении однокоренных слов, оттенок значения слова по значению приставки, суффикса; толковать значение производных слов с прозрачными отношениями мотивации через производящее; а также формирования новых морфемно-словооб-

разовательных умений, как-то: умений находить в словах многозначные морфемы, морфемы-омонимы, морфемы-синонимы, морфемы-антонимы и объяснять их значения. Приведём примеры комбинированных упражнений, используемых при изучении раздела «Лексикология».

Упражнение 1. Вы уже знаете, что лексическое значение слова можно посмотреть в словаре. Но есть способ, который помогает понять значение слова и без словаря. Для этого надо подобрать ближайшее родственное слово. Например, *салатница* – это посуда для *салата*; *вазочка* – это маленькая *ваза*; *слонёнок* – это детёныш *слона*. Попробуйте и вы, пользуясь этим способом, объяснить значение следующих слов:

Розочка – маленькая ...

Зайчонок – детёныш ...

Защитник – тот, кто....

Задачник – книга, в которой собраны ...

Лесной – относящийся к ...

Желтоватый – чуть-чуть ...

Упражнение 2. Докажите, что слова каждой пары связаны по смыслу. Являются ли эти слова однокоренными? Попробуйте объяснить значение первого слова через второе.

Голосок – *голос*, *горьковатый* – *горький*, *тигрёнок* – *тигр*, *наземный* – *земля*, *дождинка* – *дождь*, *подснежник* – *снег*, *велосипедист* – *велосипед*, *запеть* – *петь*, *комнатка* – *комната* [2, с. 11].

Упражнение 3. Объясните значение следующих слов, пользуясь правилом Г.О. Винокура.

Скворечник, *медвежонок*, *пришкольный (сад)*, *веснушки*, *цветник*, *подберезовик*, *подводное (плавание)*, *малиновое (варенье)*, *гитарист*, *словарь* [2, с. 12].

Упражнение 4. Назовите одним словом словосочетание (слово должно быть однокоренным с выделенным словом).

1. *Машина, приспособленная для перевозки груза*. 2. *Предмет, который дарят на память*. 3. *Человек, который управляет краном*. 4. *Вокзал, который находится на реке*. 5. *Рыба, которая живёт в море* [2, с. 12].

Упражнение 5. Из начальной школы вы уже знаете, что основное значение слова заключено в корне, а дополнительные смысловые оттенки придают слову приставки и суффиксы. В этом случае они выполняют назывную функцию, т. е. служат для называния предметов, качеств, действий.

Прочитайте предложения. Найдите однокоренные слова и выделите в них приставки. Укажите, какой дополнительный смысловой оттенок привносит в слово приставка: указывает на а) начало дей-

ствия; б) направленность действия через что-либо; в) направленность действия изнутри; г) направленность действия внутрь; д) направленность действия вокруг; е) распределение по частям; ж) движение с разных сторон к одной точке.

1. *Ехали они долго. С горы на гору, переехали вброд реку, выехали на дорогу и поехали ложиной* (Л. Толстой). 2. *Мать вышла во двор, обошла кругом избушку, зашла в сени, зажгла фонарь* (А. Гайдар). 3. *Только снежные завалы разобрали самосвалы, снег собрали, подгребли, погрузили, увезли* (С. Михалков) [2, с. 13].

Упражнение 6. Прочитайте текст. Найдите в нём слова с эмоционально-экспрессивными суффиксами. Какое отношение автора к предмету речи передаётся с помощью этих суффиксов?

Вот взять ягоду черничку – та растёт, и её видишь: стебелёчек тоненький тянется вверх, по стебельку, как крылышки, в разные стороны зелёные маленькие листочки, а у листиков сидят горошком чернички, чёрные ягодки с синим пушком (М. Пришвин) [2, с. 15].

Упражнение 7. Приставки и суффиксы, являясь частью слова, обладают многими его признаками и свойствами. Они, как и слова, могут быть однокоренными и многозначными. Многозначность приставок и суффиксов проявляется в их способности выражать не одно, а несколько значений. Проиллюстрируйте значение приставки *пере-* примерами из правого столбика.

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. <i>Повторение действия</i> | а) <i>перепрыгнуть заново</i> |
| 2. <i>Деление пополам</i> | б) <i>перепилить</i> |
| 3. <i>Полная мера, излишек, преобладание в действии</i> | в) <i>переписать</i> |
| 4. <i>Направление действия через что-нибудь</i> | г) <i>перешагнуть</i> |
| | д) <i>переделать</i> |
| | е) <i>перерубить</i> |
| | ж) <i>пересолить</i> |
| | з) <i>перестараться</i> |

[2, с. 17].

Упражнение 8. Вы уже знаете, что в русском языке есть слова, одинаковые по звучанию и написанию, но разные по значению. Эти слова называются омонимами. Корни, приставки и суффиксы, являясь частью слова, тоже могут иметь одинаковое звучание, но выражать различные значения, т. е. быть омонимами. Прочитайте стихотворение Я. Козловского. Являются ли однокоренными выделенные слова? Докажите.

Молвил слон, подставив бок:

– *Прислонись* ко мне сынок. –

Прислонясь к слону, слонёнок

Отдохнул, набрал силёнок [2, с. 18].

Упражнение 9. Прочитайте слова. Выделите в них суффикс *-к-*. Опираясь на справочный материал, распределите слова по трём группам и докажите, что суффикс *-к-* омонимичный.

Артистка, варка, берёзка, блондинка, дорожка, клейка, лошадка, спортсменка, заправка, ночка, казачка, засолка, яблонька, радистка, чистка.

Справочный материал: значения суффикса *-к-*: а) указывает на лицо женского пола; б) обозначает действие; в) выражает уменьшительно-ласкательный оттенок [2, с. 19].

Упражнение 10. Вы уже знаете, что в русском языке есть слова, различные по звучанию, но близкие по лексическому значению. Эти слова называются синонимами. Приставки и суффиксы, являясь частью слова, тоже могут иметь синонимы. Синонимичные приставки и суффиксы – это разные по звучанию части слова, близкие или тождественные (одинаковые) по значению.

Прочитайте слова. Найдите и выделите в них суффиксы, с помощью которых образуются названия лиц по роду их занятий. Назовите эти суффиксы. Можно ли их назвать синонимичными. Обоснуйте свой ответ.

Баянист, скрипач, пианист, бандурист, трубоч, гитарист, аккордеонист [2, с. 20].

Упражнение 11. Вы уже знаете, что в русском языке есть слова с противоположным лексическим значением. Эти слова называются антонимами. Часто антонимы образуются при помощи приставок.

Прочитайте предложения. Найдите в них антонимы. Какая часть слова делает их противоположными по смыслу?

1. *Солнце всходит и заходит в том краю, в иркутской стороне.* 2. *Спой, чтоб сердце сжалось и разжалось.* 3. *Я познакомился с ним, когда уже он сам запутался до невозможности выпутаться* [2, с. 21].

Отметим, что комбинированные упражнения, используемые при изучении лексики, представляют особую ценность, поскольку именно они являются пропедевтическими, т.е. закладывают основу для более глубокого осмысления функционально-семантических особенностей морфем русского языка.

При изучении раздела «**Синтаксис и пунктуация**» учащиеся выполняют упражнения, нацеленные на актуализацию а) теоретических сведений об окончании как средстве связи слов в словосочетании и предложении; б) умений составлять словосочетания и предложения, правильно выбирая форму слов; образовывать слова с помощью суффиксов.

Представление об окончании как части слова, с помощью которой выражается семантико-синтак-

сическая зависимость слов в предложении, актуализируется у учащихся при выполнении упражнений, включающих задания, направленные на изменение формы слова в зависимости от сочетания его с другими словами в предложении. Приведём примеры упражнений.

Упражнение 1. Прочитайте текст и найдите в нём слова, которые нарушают смысл предложений. Подумайте, какую часть слова нужно изменить, чтобы между словами установилась смысловая и грамматическая связь? Вспомните: для чего служит окончание.

Черёмухой – очень весёлое деревцо. Она всегда улыбается, а весной даже смеётся. Мы любим цветущей черёмуха.

Если на черёмуха раскрылись зелёные почки, – значит, окончательно проснулась и потеплела земля (по И.С. Соколову-Микитову) [2, с. 7].

Упражнение 2. Прочитайте текст и найдите в нём слова, которые нарушают смысл предложений. Подумайте, какую часть слова нужно изменить, чтобы между словами установилась смысловая и грамматическая связь? Вспомните: для чего служит окончание.

Человек не может жить без вода. Вода пьют. Вода умываются. Без вода невозможно приготовить кушанья. Города, сёла, посёлки строят около вода. По вода плавают пароходы и теплоходы. Используют люди и силу вода. Они строят на реках гидроэлектростанции, и вода приводит в движение машины [2, с. 7].

Для восстановления умений составлять словосочетания и предложения, правильно выбирая форму слов, и образовывать слова с помощью суффиксов учащимся предлагаются следующие упражнения.

Упражнение 3. Прочитайте слова. Что нужно сделать, чтобы из данных слов получились словосочетания? Составьте и запишите словосочетания.

Дождливый вечер; ясный утро; первый звонок; возвратиться, школа; заглянуть, мастерская; встретиться, товарищи.

Определите, с помощью чего связаны слова в этих словосочетаниях [2, с. 8].

Упражнение 4. Прочитайте слова. Что нужно с ними сделать, чтобы составить предложения? Составьте и запишите предложения. Какая часть слова изменялась при составлении предложения? Обозначьте её в словах первого предложения.

Хорошо, идти, но, осенний, лес, ранний утро! В, воздух, чувствуется, влажность, и, запах, грибы. Земля, устлана, разноцветный, листья. Сквозь, красноватый, берёзовый, ветви, тем-

нет, вечнозелёный, ели, и, сосны [2, с. 8].

Упражнение 5. Прочитайте слова. Подумайте, связаны ли они по смыслу и грамматически. Составьте предложения из данных слов, употребляя их в нужной форме.

К, утро, дождь, пройти. Никита, выглянуть, в, окно, и, ахнуть. От, снег, не, остаться, и, след. Широкий, двор, быть, покрыт, синие, рябившие, под, ветер, лужи. Разбухший, лиловый, ветви, тополя, трепаться, весело, и, бойко. С, юг, между, разорванный, тучи, появиться, и, со, страшный, быстрота, лететь, на, усадьба, ослепительный, лазурный, клочок, неба [2, с. 8].

Упражнение 6. Замените словосочетания «существительное + существительное» словосочетаниями «существительное + прилагательное». Выделите суффиксы, с помощью которых образуются прилагательные.

Образец: дом из кирпича – кирпичный дом.

Сок берёзы, состав актёров, платье мамы, диван из кожи, берег моря, игла сосны, посёлок шахтёров, мёд пчелы, узоры из снега [2, с. 9].

Таким образом, в ходе выполнения комбинированных упражнений на синтаксической основе у учащихся актуализируются теоретические сведения об окончании как средстве связи слов в словосочетании и предложении, а также умения образовывать слова с помощью суффиксов и составлять словосочетания и предложения, правильно выбирая форму слов.

Тематика и содержание уроков **развития речи** позволяют актуализировать у пятиклассников умения подбирать однокоренные слова для связи предложений в тексте; воспроизводить готовые тексты, насыщенные словами с определёнными аффиксами; уместно употреблять слова с аффиксами в собственных устных и письменных высказываниях разных типов с учётом их смысловых и стилистических особенностей. Перечисленные морфемно-словообразовательные умения восстанавливаются с помощью следующих упражнений.

Упражнение 1. Вы уже знаете, что предложения в тексте могут связываться с помощью однокоренных слов. Прочитайте текст. В каждом предложении потерялось однокоренное слово. Подберите подходящее по смыслу однокоренное слово и впишите его, чтобы предложение стало законченным. Запишите восстановленный текст.

Тут было ... и тихо. ... птиц не пугала. Лишь изредка напряжённый слух птиц улавливал мягкий шорох где-то в глубине ... чащи. Быстро ... (В. Бианки).

Слова для справок. *Темнота, тёмный, темно, темнеть [2, с. 21].*

Упражнение 2. Прочитайте текст, выбирая слова, наиболее точно и выразительно передающие смысл. Обоснуйте свой выбор.

Все они были жёлтенькие, пушистые и отчаянно пищали. Они моргали своими (глазами, глазёнками, глазищами), жмурились от яркого света. Одни уже крепко держались на своих маленьких (ногах, ножках, ножницах), другие падали, третьи пытались бежать, но тут же спотыкались. Иногда они тыкали (клювами, клювиками) в разные (пятна, пятнышки) на полу и даже в блестящие (шляпы, шляпки) гвоздей (Н. Носов) [2, с. 22].

Упражнение 3. Прочитайте предложения, сравните их. С помощью каких слов передаётся более ласковое отношение говорящего к адресату речи? Какая часть слова делает их ласковыми?

1. *Даша, сходи в магазин за хлебом и помой посуду. Дашка, сходи в магазин за хлебом и помой посуду. Дашенька, сходи в магазин за хлебом и помой посуду.* 2. *Мамочка, помоги мне решить задачу по математике. Мамулечка, помоги мне решить задачу по математике. Мамка, помоги мне решить задачу по математике. Мамаша, помоги мне решить задачу по математике [2, с. 22–23].*

Вывод. Таким образом, выполняя представленные комбинированные упражнения, разработанные с учётом межуровневых связей между морфемой и другими единицами языка, пятиклассники актуализируют ведущие для выпускников начальной школы морфемно-словообразовательные знания и умения, как-то: а) знания о функционально-семантических особенностях значимых частей слова (корень, приставка, суффикс, окончание); б) умения находить в слове все его значимые части и понимать функциональную роль каждой, опознавать слова с чередующимися гласными и согласными в корне и отождествлять в одну морфему сегменты разного буквенного (фонемного) состава, толковать значение производных слов с прозрачными отношениями мотивации, образовывать слова с заданными приставками и суффиксами. Как показывают наблюдения, восстановленные в ходе сопутствующего повторения ранее сформированные морфемно-словообразовательные знания и умения обеспечивают высокую степень готовности пятиклассников к полноценному усвоению новых знаний и умений в области морфемике и словообразованию.

Список литературы

1. Малый школьный словообразовательный словарь русского языка : для учащихся начальной и основной школ / сост. Е. В. Хоменко. – Армянск, 2011. – 44 с.
2. Сборник упражнений и заданий по разделу школьной программы «Состав слова. Словообразование. Орфография» : для учащихся 5-х классов / сост. Е. В. Хоменко. – Армянск, 2011. – 48 с.
3. Чеснокова, А. А. Сопутствующее повторение в IV классе / А. А. Чеснокова // Повторение на уроках русского языка : пособие для учителей / сост. Т. А. Злобина. – М. : Просвещение, 1978. – С. 90–97.

Related Review as a Tool of Implementation of Continuity for Morpheme and Word Formation Training

E. V. Khomenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 21.02.2018

Abstract. Article is devoted to a problem of formation of morphemic and word-formation skills in 5th class pupils based on continuity. Related (associated, dispersed) review as the main tool for realizing the principle of continuity is highlighted and characterized. The combined exercises developed with inter-level relations between a morpheme and other units of language are presented. The list of skills in the field of morpheme and word formation for restoring when studying various sections of the school course of Russian is defined (“Phonetics. Graphics. Orthoepy. Spelling”; “Lexicology”; “Syntax And Punctuation”; “Speech Development”).

Keywords: 5th class pupils, principle of continuity, morpheme and word formation, related (associated) review, combined exercises.

For citation: Khomenko E.V. Related Review as a Tool of Implementation of Continuity for Morpheme and Word Formation Training. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 153–158 (in Russ.).

About author: E. V. Khomenko, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Russian Language and Russian Literature of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» (входит в Перечень ВАК РФ) принимает ранее не опубликованные научные статьи по психологии, педагогике, языкознанию в документах формата .doc текстового редактора Microsoft Word 2003 for Windows в неархивированном виде (имя файла, например, **Ivanov-I-article.doc**). Рукописи всех статей, поступивших в редакцию, подлежат обязательному рецензированию. Все статьи проверяются системой «Антиплагиат» СевГУ, уникальность статей – **не ниже 80%**, самоцитирование – **20–25%**.

Адрес страницы в сети Интернет, где размещена бесплатная полнотекстовая версия рецензируемого научного журнала «Гуманитарно-педагогическое образование»: <http://sevsu.ru/nauka/pechat-izdaniya/item/1269-njgpo>, в РИНЦ: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=57212.

I. Требования к содержанию статьи. Представляемая для публикации статья должна:

- быть актуальной, обладать новизной;
- содержать постановку задач (проблем), цель статьи, описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- соответствовать требованиям к оформлению.

II. Требования к оформлению статьи:

Оптимальный объем статьи вместе с таблицами и иллюстрациями 5–7 (не менее 5) страниц формата А4, поля 2 см, междустрочный интервал 1; шрифт TNR 11, формат файла – Microsoft Word 2003 for Windows. Таблицы и иллюстрации имеют название и порядковый номер, выполнены в Microsoft Word 2003 for Windows, не выходят за поля страницы, шрифт TNR, 10.

III. Сопроводительные документы к статье: сканированная рецензия для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем, сотрудником, заверяющим подпись научного руководителя, и печатью учреждения (имя файла **Ivanov-I-review.doc**); данные об авторе (Ф.И.О., ученое звание, должность, название и адрес места работы, номер моб. телефона (имя файла **Ivanov-I-author.doc**) – присылаются ответственному секретарю журнала по адресу: **sggu-rio@mail.ru**.

IV. Общий вид статьи:

Шифр научной специальности

УДК статьи

Название статьи

Иван Иванович Иванов

Аффилиация 1-го автора

(место работы, полные адресные данные организации, в которой на данный момент работает автор: улица, город, почтовый индекс, страна)

Петр Петрович Петров

Аффилиация 2-го автора

Статья поступила _____; после доработки _____

Аннотация. Аннотация на языке основного текста статьи.

Ключевые слова: 6–10 ключевых слов на языке статьи.

Для цитирования: Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, П. П. Петров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. –.

Об авторе (ах): указывается полная информация об авторе (ах): Ф.И.О., ученая степень, звание, должность, место работы с указанием кафедры и адреса места работы, если он не совпадает с адресом в аффилиации, e-mail автора (ов).

Далее следует структурированный текст статьи с озаглавленными частями «Постановка проблемы», «Цель статьи», «Выводы» и др.

Список литературы

После «Списка литературы» указывается изложенная выше информация на английском языке:

Title of the Article (название статьи на англ. яз., используется **правило капитализации** букв в названиях в английском языке)

I.I. Ivanov (транслитерация с помощью конвертера сайта <http://translit.ru/>, вариант BSI)

First author affiliation (аффилиация автора на англ. яз.)

P.P. Petrov

Second author affiliation

Received _____; received in final form _____

Abstract. Abstract in English, volume – not less than 500 characters, but not more than 300 words (краткое структурированное содержание статьи, не менее 500 символов, но не более 300 слов).

Keywords: 6–10 words (число ключевых слов определяется автором, как правило, не более 10 слов).

For citation: Ivanov I.I., Petrov P.P. Title of the Article. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. – (in Russ.).

About author (s): на английском языке полная информация об авторе (ах), e-mail автора (ов).

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Языкознание

Научный журнал

Т. 4, № 2, 2018

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

Литературная редакция – Л. А. Моря

Техническая редакция, корректура, компьютерная вёрстка – Н. К. Почтовенко

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 19,75

Тираж – 65 экз. Бесплатно. Подписано в печать 04.06.2018 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация